

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Острозька академія»
Навчально – науковий центр заочно – дистанційного відділення
Кафедра психології та педагогіки

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістра на тему:
«Метакогнітивне усвідомлення та академічна успішність студентів»

Виконала студентка 2 курсу, групи ЗМПс – 21
спеціальності 053 «Психологія»
освітньо – професійної програми «Психологія»
Микитич Катерина Володимирівна

Керівник – доктор психологічних наук,
професор кафедри психології та педагогіки НаУОА

Балашов Едуард Михайлович

Рецензент – кандидатка психологічних наук,
старша викладачка кафедри психології та педагогіки НаУОА

Волошина - Нарожна Вікторія Олександрівна

Острог – 2022

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МЕТАКОГНІТИВНОГО УСВІДОМЛЕННЯ	8
1.1. Загальна характеристика метакогнітивних процесів	8
1.2. Підходи та концепції до вивчення поняття «метапізнання»	12
1.3. Зв'язок метакогнітивного усвідомлення та навчальної діяльності.....	16
РОЗДІЛ II. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ	37
2.1. Підходи до вивчення поняття академічної успішності	37
2.2. Складові академічної успішності та неуспішності.....	47
2.3. Вплив мотивації на академічну успішність	51
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАКОГНІТИВНОГО УСВІДОМЛЕННЯ ТА АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ	60
3.1. Організація та методи емпіричного дослідження метакогнітивного усвідомлення та академічної успішності.....	60
3.2. Аналіз результатів дослідження	62
3.3. Методичні рекомендації розвитку метакогнітивних навичок	67
ВИСНОВКИ	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	73
ДОДАТКИ	82

ВСТУП

Актуальність теми: На науковій площині зростає кількість досліджень присвячених метакогнітивним процесам, знанням та навичкам. Незважаючи на те, що існують протиріччя в самих термінах в залежності від розділу та науки та питання, в контексті якого розглядається метакогніції, все ж вчені різнобічно вивчають це питання.

У своїй роботі ми розглядаємо метакогнітивні процеси через призму навчального процесу. Саме метакогнітивне включення ототожнюємо з метакогнітивним пізнанням. А метакогнітивне пізнання визначаємо, як розуміння власних мислинневих процесів. Розуміння метакогнітивних процесів, а також їх застосування має позитивний вплив у житті осіб, які застосовують ці навички на побутовому рівні.

У своїй роботі досліджуємо вплив метакогнітивного усвідомлення на навчальну діяльність студентів. Оскільки, питання покращення рівня знань є першочерговим в навчальних закладах. Це один із аспектів, за допомогою якого можна впливати на навчальний рівень.

Це не лише гіпотеза нашого дослідження, але й предмет дослідження чималої кількості науковців, зокрема: Дж.Флейвелл, який вперше вводить поняття «метакогніції» та розробляє структуру метапізнання; П. Егген і Д. Каучак та Дж. Пітерс досліджують вплив метакогнітивних навичок на саморегульовану поведінку. Наші сучасні дослідники І.Пасічник та Р.Каламаж вивчають метакогнітивний моніторинг, який є частиною метакогнітивних процесів та теж впливає на навчання, а Т. Нельсон та Л. Нарренс включають до складу метакогнітивного моніторингу ще й регуляцію та контроль. Також, не менш важливими є дослідження метакогнітивного досвіду О. Ефлайденса, який включає метакогнітивні відчуття та судження у метакогнітивний досвід та називає цей процес конкурентне метапізнання.

Що стосується академічної успішності та впливу на неї метакогнітивних процесів, то чимало науковців досліджували зв'язок метакогнітивних процесів з навчальною діяльністю. Зокрема: Е.Балашов, який у своїй роботі показує позитивний вплив

метакогнітивних процесів, а також важливість покращувати академічний рівень вже зараз. А також вчений показує важливість рефлексії у навчальному процесі, яка є метакогнітивним механізмом.

Дж. Еллері та А.Альт досліджували вплив позитивної оцінки та вчителя у навчальному процесі навчання. Також, є вчені, які досліджували генетичний вплив на рівень метакогніцій. С. Діас та З.Рейзех заявляють про важливість вибору стратегії навчання, яка є складовою метакогнітивних процесів.

Розуміння власних когнітивних можливостей, включеність у процес навчання, аналіз своєї діяльності, вибір дій, які приведуть до кращого результату – все це є метою застосування метакогнітивних процесів та навичок у навчальну діяльність.

Чимало вчених досліджували питання метакогніцій, але ці різні думки та концепції залишають місце для подальших праць. Також, актуальною є тема дослідження з огляду на те, що сам розвиток метакогнітивних навичок є часто інтуїтивним. А це тема, яку варто популяризувати та досліджувати для впровадження все сьогодні. Саме тому, у нашій науковій роботі ми не лише шукали зв'язок між метакогнітивною усвідомленістю, але й розробили практичні рекомендації щодо покращення метакогнітивних навичок.

Також, у нашій роботі ми визначили не лише зовнішню оцінку, зовнішній показник академічної успішності, але й з'ясували яким чином академічна успішність пов'язана із внутрішніми показниками: мотивацією, інтелектом та вольовими зусиллями. Оскільки, А.Ішков та С. Смірнов, А. Кларк і М. Шрот, Л. Міллса та А. Бланкштайн, Дж. Камаріах визначають мотивацію як показник навчальної діяльності.

Дж. Кузео включає наполегливість та самоконтроль до показників, які визначають академічну успішність. Саме тому, у своїй роботі ми теж використовуємо ці 2 шкали вольових зусиль: наполегливість і самовладання.

Дж. Керрол визначає 3 конструкти, які позначають навчальну мотивацію, серед яких: здатність вчитися (інтелектуальні здібності), наполегливість та здібності.

Л. Станков та С.Кляйтман вивчали зв'язок метапізнання та інтелект та вказали, що такий зв'язок не є цілком зрозумілий. Незважаючи на те, що, емпіричні дослідження

показали позитивний зв'язок між ними, вчені припустили, що процеси метакогнітивного усвідомлення змінюються при зміні когнітивних завдань. Саме ці 3 показники ми вирішили досліджувати у своїй роботі, оскільки волевій зусилля та мотивація зустрічається у різних вчених, а зв'язок інтелекту, навпаки, має суперечності у дослідженнях вчених.

Мета дослідження: провести теоретичний аналіз з теми «метакогнітивна включеність» та «академічна успішність»; провести емпіричне дослідження зв'язку метакогнітивної успішності та метакогнітивної усвідомленості; з'ясувати зв'язок зовнішнього та внутрішніх показників академічної успішності.

Гіпотези:

- Існує статистично значимий зв'язок між метакогнітивною включеністю та зовнішнім показником академічної успішності;
- Існує зв'язок між внутрішніми показниками: волею, інтелектом та мотивацією та зовнішнім показником академічної успішності;
- Існує зв'язок між метакогнітивною включеністю та внутрішніми показниками академічної успішності: волею, мотивацією та інтелектом.

Мета роботи, її предмет та об'єкт зумовили визначення таких **завдань:**

- Охарактеризувати поняття метакогнітивної включеності та академічної успішності в навчальній діяльності студентів;
- Дослідити психологічні характеристики метакогнітивної включеності та академічної успішності;
- Здійснити емпіричне дослідження впливу метакогнітивного усвідомлення на академічну успішність студентів;
- Інтерпретувати результати емпіричного дослідження;
- Надати практичні рекомендації для розвитку метакогнітивних навичок.

Об'єкт: Зовнішній та внутрішні показники академічної успішності студентів Національного університету «Острозька академія»

Предметом дослідження є метакогнітивне усвідомлення у навчальному процесі студентів.

Методи дослідження: методологічну основу дослідження складають принципи системно-діяльнісного підходу у психології; аналіз загальних уявлень вчених щодо місця метакогнітивного усвідомлення у навчальному процесі; аналіз та синтез наявної теоретичної бази; критична оцінка та творчий підхід до аналізу літератури; метод тестування; обробка та аналіз даних; системний, порівняльний підхід.

Також, у дослідженні ми використали такі методики: Методика дослідження вольової саморегуляції А.Зверкова та Є. Ейдмана [21]; Методика «Мотивація до досягнення успіху» Т. Елерса [20]; Методика дослідження «Коефіцієнт інтелекту» Г.Айзенка [25]; Методика «Включеність у діяльність» Г.Шро і Р. Деннісона (адаптація А. Карпова) [24]; 100-бальна шкала оцінювання ECTS; методи математичної статистики (коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона).

Наукова новизна дослідження: незважаючи на чималу кількість досліджень, у своєму дослідженні ми поділяємо академічну успішність за зовнішнім показником та внутрішніми показниками, які зустрічаються у різних авторів, а не виступають єдиним конструктом в праці якогось автора. Також, існують дискусії щодо зв'язку інтелекту з метакогнітивним усвідомленням, а ми піднімаємо питання цього зв'язку.

Теоретичне значення: наукова робота може бути використана іншими науковцями, оскільки ми структуруємо, порівнюємо, аналізуємо вплив метакогніцій на навчальний процес студентів також піднімаємо питання, які ще не мають достатнього рівня вивчення. Тому це може бути початковим етапом для наступного дослідження з цієї теми.

Практичне значення: розуміння того, що метакогніції позитивно впливають на академічну успішність може стимулювати студентів до розвитку своїх метакогнітивних навичок, а від цього і навчальні заклади отримають позитивний результат у вигляді покращення академічної успішності.

Магістерська робота складається з таких **структурних елементів**: вступу, 3 розділів, висновків, списку літератури, також містить графічні елементи (таблички, діаграми).

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МЕТАКОГНІТИВНОГО УСВІДОМЛЕННЯ

1.1. Загальна характеристика метакогнітивних процесів

У сучасній науці щораз більше уваги приділяють вивченню метакогніції. З'являються поняття «метакогнітивного моніторингу», «метакогнітивної пам'яті», «метакогнітивної регуляції» тощо. Використання цих понять змінює не лише психологічний глосарій, але й ставить нові вимоги перед студентами та викладачами. Перші повинні використовувати нові знання та навички для здобуття високих результатів у навчанні, а інші – мають використовувати метакогніції для покращення викладання, для того, щоб позитивно змінити навчальну систему та привести самих студентів до високих академічних результатів. Для того, щоб забезпечити високі результати взаємної роботи науковці закликають розвивати метапізнання та метакомпетентність. [3]

Метакогніції, по своїй суті, не є самостійним процесом, вони, радше, показують ступінь розвитку цього процесу або ж якість та характер цього процесу. Вони є лише аспектом психологічного процесу. У той час, як когнітивні процеси відповідають за переробку інформації, то метакогніції відповідатимуть за саморегуляцію інтелектуальної діяльності. Наприклад, метапам'ять не буде показувати самостійних особливостей, адже не є ні типом, ні характеристикою пам'яті, але все ж вона визначатиме якість процесів пам'яті, зокрема інтроспективні уявлення про власні мнемічні процеси. Метакогнітивні процеси – це особлива специфічна та самостійна психічна реальність, яку потрібно враховувати при розробці проблеми здібностей. [23]

Метакогнітивні процеси є специфічними по своїй суті, оскільки це одночасно і когнітивні і регулятивні процеси, які спрямовані на отримання інформації про власну пізнавальну діяльність, вони функціонують у проблемних завданнях та функціонують, як контролери за власною пізнавальною діяльністю та стратегіями, які використовуються. [26]

У сучасній психології метакогнітивні процеси позиціонують, як фактор пізнавальної діяльності особистості. Використання метакогнітивних ресурсів можливе лише при високому рівні розвитку психіки, оскільки ці ресурси є вміннями вищого порядку. Саме тому, важко говорити про ефективність використання метакогнітивних процесів дорослими особами, оскільки це навички, які потрібно розвивати і формальної освіти для цього недостатньо. [39]

Щоб зрозуміти суть метакогнітивних процесів, зокрема метапізнання потрібно дивитись їх через призму різниці між когнітивними та метакогнітивними процесами. Один із основоположників наукового вчення про метакогніції Дж. Флейвелл впевнений, що метакогнітивні процеси подібні якостями та формою, але відрізняються функціями та змістом [52].

О. Ткачук у своїй роботі вказує, що найбільшою відмінністю між когнітивними та метакогнітивними процесами є джерело способу мислення. Як вказує науковиця, мислення спрямоване на зовнішній світ, знаходить інформацію на поставлені завдання у зовнішньому світі. У той час, як метакогнітивні процеси спрямовані всередину людини, на те, як особа уявляє, пізнає, аналізує світ при вирішенні поставлених завдань. [26].

Складність у визначенні поняття метакогнітивного пізнання полягає у тому, що, окрім психології воно широко використовуються в інших науках, зокрема педагогіці, філософії, психолінгвістиці. Це спричиняє плутанину у визначеннях та різних підходах до вивчення. Так, наприклад, використовуючи подібні за змістом значення: «метакогнітивне пізнання», «метакогнітивне усвідомлення», «метакогнітивний досвід», а також «самоконтроль», «саморегуляція» та «рефлексія», які пов'язані з метапізнанням вчені позиціонують метапізнання з різних наукових позицій. Чималий аналіз закордонних джерел щодо метакогніцій свідчить, що метакогнітивне пізнання та метакогнітивне усвідомлення, а також включеність у діяльність – це взаємозамінні терміни. Тому тут і надалі у роботі будемо використовувати ці поняття як тотожні.

В основі метакогнітивного навчання лежить концепція метапізнання, яка була введена в когнітивному психології більше тридцяти років тому. Метапізнання було визначено як конструкт, який посилається на міркування про своє мислення або здатність людини усвідомлювати свої розумові процеси.

Метапізнання часто називають «мисленням про мислення». Метапізнання - це регулятивна система, яка допомагає особі зрозуміти та контролювати свої власні когнітивні здібності та їх продуктивність. [59]

Як і з попередніми визначеннями, стосовно метакогнітивного моніторингу існують розбіжності у трактуванні самого поняття. Так, деякі автори стверджують, що метакогнітивний моніторинг – це навичка, яка дозволяє простежити та вирішити будь – яку задачу пізнавального характеру. Або ж це процес, який спрямований на перехід інформації від нижчого рівня самих когніцій, значення часу та місця до вищого рівня, метарівня, на якому важливими є вже знання про самі когнітивні процеси. [14]

Проте, наші сучасники, науковці І.Пасічник та Р.Каламаж визначають метакогнітивний моніторинг як можливість суб'єкта навчальної діяльності переглядати наявний рівень когнітивних навичок, розуміти навчальний матеріал, а також, вирішувати поставлені задачі правильно. [23].

Цікаво зауважити, що існують різні підходи до тлумачення метакогнітивного моніторингу у зв'язку з тим, на що більшу увагу звертають науковці при вивченні поняття. Так, є вчені, які досліджують змістовну частину поняття «метамоніторингу» та ті, які вивчають процесуальну частину. Звідси виходить, власне, що деякі психологи вважають метакогнітивний моніторинг навичкою, а інші процесом. [26]

Метакогнітивна регуляція – це контроль і моніторинг над пізнавальною діяльністю при вирішенні проблемних запитань чи ситуацій.

Т. Нельсон та Л. Нарренс до поняття метакогнітивної регуляції включають також і метакогнітивний досвід (досвід застосування інтелекту) та метакогнітивний контроль. [64]

Метакогнітивний досвід включає метакогнітивні відчуття та метакогнітивні судження/оцінки, які базуються на моніторингу особливостей обробки завдання та/або його результату. [59].

Метакогнітивний досвід, або «конкурентне метапізнання» відрізняється від метакогнітивних знань і від метакогнітивних навичок. Це тому, що метакогнітивний досвід присутній в робочій пам'яті [60], а самі метакогнітивні відчуття та судження специфічні за обсягом, оскільки вони зосереджені на дуже конкретних аспектах когнітивної обробки [59] – і вони можуть бути афективно зарядженими – у випадку метакогнітивних почуттів. [64] Почуття є продуктом моніторингу хорошого функціонування та мають якість приємного чи неприємного. Таким чином, метакогнітивні відчуття інформують людину про особливості когнітивної обробки, але вони роблять це досвідченим шляхом, тобто у формі почуття, такого як відчуття знання, почуття впевненості тощо.

Однак люди також роблять метакогнітивні судження, наприклад, судження про навчання, як судження про їхні метакогнітивні почуття та їх джерело, наприклад, джерело відчуття впізнаваності стимулу. [75]. Вони також роблять метакогнітивні судження щодо вимог когнітивної обробки, наприклад, скільки зусиль або часу потрібно (або було витрачено) для обробки завдання, чи отриманий результат правильний [59].

Метакогнітивні почуття та метакогнітивні судження є продуктами неаналітичних, несвідомих процесів висновку, особливо, коли є умови, які не дозволяють повністю проаналізувати ситуацію, такі, як: нестача часу або відсутність доступу до інформації в пам'яті або в умовах невизначеності.

Проте існують інші метакогнітивні судження, які є продуктами аналітичних процесів, наприклад, ті, що стосуються характеристик завдань або вимог, а також процедур, які необхідно застосувати. [62].

Метакогнітивне знання – це термін, який позначає знання особи про її власні пізнавальні процеси, а також це сфера знання, яка лежить в основі покладання цілей та знання особистості про її власні когнітивні процеси.[23]

Особливістю метакогнітивних процесів є те, що вони є не лише когнітивними, але й регулятивними процесами. Вони визначають знання особистості про власні когнітивні процеси та власну пізнавальну діяльність, а також їхніми функціями є: контроль, регуляція та організація метакогнітивних процесів для досягнення конкретної поставленої мети.

Метакогнітивну регуляцію можна розбити на три складові діяльності. До них належать планування, моніторинг та оцінка. Планування - когнітивне завдання, яке передбачає вибір відповідних стратегій і когнітивних ресурсів. Моніторинг передбачає усвідомлення нашого прогресу через когнітивне завдання та нашу здатність визначати нашу продуктивність. Нарешті, оцінка передбачає розгляд результату та визначення того, чи результати навчання відповідають нашим цілям навчання та чи процеси регулювання, які ми використовували ефективні. [71]

1.2. Підходи та концепції до вивчення поняття «метапізнання»

Поняття «метапізнання» у наукову площину ввів Дж. Флейвелл та під цим поняттям пропонує розуміти систему знань особи про власну пізнавальну діяльність та можливість керувати цією діяльністю. Вчений виділяє 4 складові метапізнання, зокрема: метакогнітивні знання та досвід (саме вони дають можливість особі прослідкувати власну інтелектуальну діяльність); цілі та стратегії (вони дозволяють контролювати і регулювати пізнання). [51].

Дж. Фейвелл вважає, що як знання, так і метакогнітивні знання відрізняються між собою функціями та змістом, але подібні за формою та якість. Однією з найважливіших функцій метапізнання вчений вважає рефлексивний контроль пізнавальної діяльності. [52]

Вперше Дж. Флейвелл запропонував розглядати структуру метапізнання, як єдність таких компонентів: метакогнітивного знання, цілей, стратегій та метакогнітивного досвіду. Науковець вказує, що цілі та стратегії є метакогнітивними процесами. [51]. Дж. Флейвелл представив структуру метакогнітивного моніторингу, яка заснована на

взаємодії чотирьох компонентів: метакогнітивного пізнання, метакогнітивних стратегій, метакогнітивного досвіду та метакогнітивних цілей. [53]

Дж. Флейвелл описав метапізнання як «активний моніторинг і подальше регулювання та налаштування» когнітивних процесів і припустив, що два компоненти метапізнання: знання та метакогнітивний досвід взаємодіють у моніторингу та регулюванні когнітивних процесів [51,34]. Метакогнітивний моніторинг і метакогнітивний контроль є процесами, пов'язаними з потоком інформації між двома рівнями, об'єктним і метаієрархічним рівнями.

У метакогнітивній моделі, запропонованій Дж. Нельсоном, рівень об'єкта — це пізнання нижчого рівня. Наприклад, отримання рішення проблеми само по собі може бути предметом пізнання вищого метарівня, адже присутні такі мислинневі процеси, як: обмірковування того, чи доступна вся інформація, необхідна для отримання рішення [64]. Цю 2-рівневу (об'єктний та метаієрархічний рівні) систему можна розширити до 3-рівневої метакогнітивної системи, де когнітивні функції середнього рівня можуть одночасно отримувати відстежувану інформацію з найнижчого рівня та підлягати контролю когнітивних функцій найвищого третього рівня. [64].

Вчені виділяють метакогнітивне знання та метакогнітивну регуляцію. До того ж, метакогнітивне знання позиціонують як знання особистості про власне пізнання, яке складається з усвідомлених стратегій з їхніми можливостями та обмеженнями, уявлення про власні інтелектуальні здібності, задачі, які видаються простими чи складними для індивіда. Задачі, щоправда, можуть бути різноманітні: сенсорні, мисленнєві, перцептивні, мнемічні. [23]

Метапізнання, зазвичай, визначається як діяльність спрямовану на моніторинг та контроль над власним пізнанням. Метапізнання, по факту, це те, що ми знаємо про наші когнітивні процеси та те, як ми використовуємо ці процеси для навчання та запам'ятовування [65].

Дослідники концептуалізували метапізнання, розбиваючи метапізнання на два підкомпоненти: метакогнітивне знання та метакогнітивна регуляція, які пов'язані між собою [72]

Ще одна класифікація складових метапізнання представлена ученим К. МакКорміком, який зазначає, що метапізнання складається зі: знань про пізнання вцілому (це метазнання про пам'ять, процеси читання, вирішення проблем тощо); моніторинг розуміння (знання особи про те, що вона знає, а що не знає); знання про те, як суб'єкт навчання зміг щось вивчити (у самому процесі навчання); знання про те, наскільки успішно виконане тестове завдання; знання про навички, які особа може використати для покращення власних когнітивних дій. [61, 82]

І.Пасічник та Р.Каламаж у своїй роботі спираючись на попередників включають у структуру метапізнання такі компоненти: програмування пізнавальних дій, цілепокладання, самоконтроль процесу та власних результатів пізнання, моделювання необхідних умов для здійснення пізнавальної діяльності. [23]

Зазвичай, вчені не можуть дійти до одноголосної думки щодо структури метакогнітивних процесів. І.Пасічник та Р.Каламаж у своїй праці стверджують, що метакогнітивне пізнання варто розглядати не самостійно, а в сукупності інших компонентів, таких, як: метакогнітивне знання та метакогнітивна регуляція (метакогнітивний моніторинг та метакогнітивний контроль). [23]

Існують інші запропоновані моделі, у тому числі одиничні, подвійні або ієрархічні моделі, які описують різні способи, якими канали обробки інформації можуть сприяти виконанню завдань і суб'єктивним рейтингам впевненості.

Дослідження показують, що метапізнання тісно пов'язане з розв'язанням проблем [60] –розумінням [67], пам'яттю [74] та навчанням [73]. Дослідження, спрямовані на освітні потреби, протягом досить тривалого часу прагнули вивчити метапізнання, пов'язане з навчанням і пам'яттю. І навпаки, метамислення, яке визначається як моніторинг процесів, пов'язаних зі складнішими когнітивними завданнями, такими, як вирішення проблем, донедавна приділяло набагато менше уваги [35]

Цей моніторинг може передбачати регулювання часу та зусиль, виділених на виконання завдання [37]. Було стверджено, що важливіше те, у який спосіб індивіди ефективно вирішують проблеми, ніж те, наскільки вони залучені до вирішення проблем [50]. Тому, важливо розуміти процес мислення.

Незважаючи на нечіткість концептуалізації терміну «метапізнання» [53], загально визнаним є те, що метапізнання є моделлю пізнання, яке діє на метарівні та пов'язане з об'єктним світом (тобто пізнання) через функції моніторингу та контролю. Метарівень інформується об'єктним світом через моніторинг і змінює об'єктний світ за допомогою функції керування [57]. Таким чином, метапізнання виконує подвійну роль: 1. воно формує уявлення про пізнання на основі процесів моніторингу; і 2. надає контроль над пізнанням на основі репрезентації пізнання.

Проте метапізнання має багато аспектів, які ускладнюють розрізнення між моніторингом і контролем і встановлення межі між цими двома функціями. Є два основні прояви функції моніторингу, а саме метакогнітивні знання та метакогнітивний досвід [52]. Метакогнітивні навички або використання стратегій, з іншого боку, є проявами функції контролю [46].

Зокрема, метакогнітивне знання — це декларативне знання про пізнання, яке ми отримуємо з довготривалої пам'яті [51]. Метакогнітивне знання містить неявні або явні знання або ідеї, переконання та «теорії» про те, що люди є когнітивними істотами та визначає їх зв'язки з різними пізнавальними завданнями, цілями, діями або стратегіями. Воно також містить знання завдань (тобто категорій завдань та їх обробки), а також знання стратегій (тобто загальних способів обробки завдань) [51].

Крім того, метакогнітивне знання передбачає знання (тобто переконання, ідеї, теорії) про різні когнітивні функції, такі, як: пам'ять або мислення, щодо того, яка особистість є та як діють самі метакогнітивні функції, наприклад, метапам'ять, метаувага тощо [60]

Метакогнітивне знання також містить знання критеріїв дійсності знання, те, що називають «епістемічним пізнанням» [54].

Важливість метакогнітивного знання полягає в тому, що воно забезпечує структуру для розуміння як свого, так і інших пізнання і, таким чином, керує інтерпретацією ситуаційних даних, щоб приймати правильні контрольні рішення.

Метакогнітивні навички — це процедурні знання. Це те, що людина свідомо робить, щоб контролювати пізнання. Вони є частиною, так званих, «виконавчих процесів» [46] або «метакогнітивних стратегій» [49].

Вони включають такі дії, як: орієнтування/контроль розуміння вимог завдання, планування кроків до обробки завдань, перевірка та регулювання когнітивної обробки, коли вона не вдається, і оцінка результату обробки [53]. Деякі вчені розглядають ці навички як частину процесу саморегуляції, хоча ми повинні знати, що саморегуляція не може бути зведена до метакогнітивних навичок [58]

Однак критичним питанням залишається те, як людина дізнається, коли їй потрібно змінити автоматичний режим когнітивної обробки інформації на свідомо контрольований? Цим сигналом до зміни неконтрольованої діяльності на контрольовану може слугувати внутрішній зворотний зв'язок, заснований на метакогнітивному досвіді [59].

1.3. Зв'язок метакогнітивного усвідомлення та навчальної діяльності

Метапізнання дозволяє людям взяти на себе відповідальність за власне навчання. Іноді люди використовують фразу «крок назад», коли йдеться про метапізнання, посиляючись на дію спостереження за собою «збоку», щоб побачити, що сама особа робить. [68]

Студенти часто демонструють підвищення рівня впевненості в собі, коли розвивають метакогнітивні навички. Покращується самоефективність та мотивація, а також успіхи у навчанні [35]

Дж. Еллері виявив, що стратегічне та добре сплановане використання зворотнього зв'язку у процесі оцінювання є ключовим для просування навчання. А.Альт досліджував,

як навчальні зусилля базуються на конструктивістській теорії, яка пов'язана з самоефективністю переконання студентів у закладах вищої освіти. [37]

В.Камп мав на меті дослідити наслідки явного навчання метапізнання студентів та зв'язку з дивергентним мисленням. [59]

Р. Ріко та В.Ертмер досліджують роль інструктора під час підходів, орієнтованих на учня, особливо тих, що зосереджені на проблемі, щоб окреслити ефективні стратегії, які є цінними для полегшення дискусій. [64]

С. Діас [34] досліджував вплив метакогнітивних стратегій допомоги початківцям молодим учням із труднощами збільшення та збереження словникового запасу.

[59]

Е.Балашов у своїй праці: «Метакогнітивні процеси у навчальній діяльності» зазначає, що на початку навчання багато студентів можуть стикнутись з проблемами через недостатній розвиток метакогнітивних навичок. Зокрема, деяким особам важко сприймати, аналізувати та розуміти матеріал, який вони отримують, а, особливо, якщо він поступає у великій кількості за короткий проміжок часу.

Саме розвиток метакогнітивних процесів може покращити ситуацію таких студентів, оскільки студенти з високим рівнем розвитку метакогнітивних навичок та регулятивної діяльності більш автономні та самодетерміновані при вирішенні поставлених завдань. Такі студенти самі керують власними психічними процесами, а це означає, що можуть зрозуміти навчальний матеріал, проаналізувати, структурувати та критично оцінити будь – яку навчальну ситуацію краще, ніж це зроблять їхні колеги з нижчим рівнем метакогнітивних навичок. [2]

Для сучасних студентів вкрай важливим є залучення особистісних ресурсів, які проявляються через внутрішню мотивацію заради вирішення поставлених завдань, а також задля прояву гнучкості та адаптивності, активності, реалізації власної життєвої стратегії у різних ситуаціях. [51]

Спочатку метапізнання називали процесом знання та регулювання власних когнітивних здібностей у процесі навчання» [52]

Метапізнання як знання про навчання, яке є частиною запасу набутого учнем знання та система пов'язаних ідей, відносно стабільна, рано розвивається та є абстракцією учнів досвіду. Відповідно до Дж. Флавелла, метакогнітивне знання — це «своє знання щодо власних когнітивних процесів і продуктів або будь-чого, що з ними пов'язано, наприклад, важливі для навчання властивості інформації або даних». [52, 18]

Метакогніція — це форма пізнання та процес мислення високого рівня, який передбачає активний контроль над когнітивними процесами. Його також вважають «сьомим почуттям» і одним із ментальних характеристик, якими користуються успішні студенти.

Метакогнітивне знання як різновид декларативного знання можна класифікувати залежно від того, чи воно фокусується на суб'єкті навчальної діяльності, навчальному завданні або процесі навчання. Ці три категорії називають особистими знаннями, тобто знання, які людина має про себе та інших як когнітивні процесори; знання про завдання, тобто знання, які людина має про інформацію та ресурси, необхідні для виконання завдання; і знання стратегії. Тобто знання щодо стратегій, які, ймовірно, будуть ефективними для досягнення цілі та виконання завдань [52].

«Метапізнання передбачає усвідомлення того, як навчаються самі студенти, а також оцінку їхніх потреб у навчанні, розробку стратегій задоволення цих потреб, а потім впровадження стратегій» [66].

Вчені стверджують, що метакогнітивне пізнання складається з метакогнітивного знання та метакогнітивної регуляції.

Дж. Флавелл описує три види метакогнітивного знання:

- Усвідомлення знань – це передбачає розуміння що хто знає, що не знає, а що хоче знати. Ця категорія також може включати усвідомлення чужих знань.
- Усвідомлення мислення- розуміння пізнавальних завдань і характер того, що потрібно для їх виконання.
- Усвідомлення стратегій мислення – розуміння підходи до прямого навчання.

Метакогнітивні знання можна описати як те, що ми знаємо про власні когнітивні здібності та когнітивні процеси. Вчені поділяють ці знання на: декларативні, процедурні та умовні знання. [71]

- Декларативні знання включають те, що ми знаємо про те, як ми навчаємося, і що впливає на те, як ми навчаємося.
- Процедурні знання - це наші знання про різне навчання та пам'ять стратегії/процедури, які найкраще працюють для нас.

Умовні знання - це знання, які ми маємо про умови, за яких ми можемо реалізувати різні когнітивні стратегії. В цілому наші знання про наше пізнання допомагають нам визначити що ми знаємо про те, як ми навчаємося; що ми знаємо про процедури та стратегії, які є найбільш ефективними для нас; і те, що ми знаємо про умови, за яких різні когнітивні види діяльності є найбільш ефективними [71].

Метакогнітивне регулювання передбачає здатність мислити стратегічно, вирішувати проблеми, ставити цілі, організовувати ідеї та оцінювати що відомо і невідомо. Процес також передбачає вміння навчати інших і вміння зробити процес мислення видимим. Коли студент має інформацію про своє мислення, він здатний використовувати цю інформацію, щоб спрямовувати чи регулювати своє навчання. Цей вид метапізнання також називають «виконавчим».

Зрозуміло, якщо студенти мають добре розвинені метакогнітивні знання та метакогнітивні регулятивні навички і вони використовують своє метапізнання, вони досягнуть успіху в навчанні.

Для сучасних студентів дуже важливо запам'ятовувати чималий обсяг інформації за короткий проміжок часу, а також набуття практичних компетенцій. Тому, окрім метакогнітивних здібностей студентам потрібна ще й інтелектуальна рефлексія. Серед науковців питання рефлексії стає одним з основних для вивчення. [Балашов, 2019].

Рефлексія – це фактор, який впливає на функціонування таких сфер, як: когнітивна, вольова, мотиваційна, поведінкова та тих актуальних сфер життєдіяльності, які актуальні кожному індивіду.

Рефлексія – це метакогнітивний механізм, який виконує регулятивну функцію навчально-пізнавальної діяльності й безпосередньо впливає на функціонування когнітивно-мотиваційної сфери особистості суб'єкта навчальної діяльності [43]

Метакогнітивні й рефлексивні процеси взаємопов'язані, адже, засвоєння знань та отримання компетенцій заради підвищення рівня ефективності навчання вимагає розвинутої рефлексії студентів [37].

Завдяки здатності до рефлексії суб'єкт навчальної діяльності свідомо має здатність керувати психічними процесами, зокрема й метакогнітивними навичками. Саме тому, настільки важливий зв'язок між метакогнітивними навичками та рефлексивними процесами для засвоєння нових знань. Сама організація та контроль метакогнітивної діяльності має місце тільки там, де застосовується використання метакогнітивних процесів та механізмів.

Навчання студентів вимагає від них розвитку «м'яких» навичок і компетенцій, таких, як: критичне осмислення своєї інтелектуальної діяльності, ефективне управління процесом, контроль. Тому, так важливо, щоб студент, окрім здатності здійснювати когнітивні дії, мав здібності та уміння здійснювати метакогнітивну діяльність, адже співіснування когнітивних і метакогнітивних стратегій у навчальній діяльності забезпечує її ефективність та успішність навчальної діяльності. Отже, аналізуючи наукові праці, можемо стверджувати, що метакогнітивні процеси й рефлексія є основними регуляторами навчальної діяльності студентів [3]

Успішні студенти, зазвичай, використовують метакогнітивні навички та стратегії кожного разу, коли вони навчаються. Але вони можуть не розуміти до кінця яка найкраща стратегія для кожного типу навчальної ситуації. Вчені представляють метакогнітивні навички, якими може користуватися кожен студент.

- Самоконтроль – самоконтроль свого навчання, стратегій, як-от відображення концепції, а потім стратегія адаптації, якщо перша не ефективна.
- Модифікування – зазначати, чи змінюється рівень запам'ятовування інформації від зміни способу подачі інформації.

- Перегляд – вибір неважливої інформації, щоб дістатися до інформації, яка потрібна.
- Відпрацювання – багаторазове відпрацювання навички, щоб отримати майстерність.
- Самоперевірка – періодичне проведення самоперевірки, щоб зрозуміти, наскільки добре суб'єкт навчальної діяльності чогось навчився.

Однією з цілей навчання є підготовка до навчання протягом усього життя, тому так важливо допомагати студентам усвідомлювати значення навчання та навчити брати під контроль власну діяльність. Переважна більшість студентів спонтанно здобували метакогнітивні знання та навички певною мірою від своїх батьків, однолітків та особливо від своїх вчителів. Проте студенти показують значні варіації в їхніх метакогнітивних здібностях.

3. Рейзех запропонував свою структуру метаконітивних процесів, яка складається з декількох кроків. Зокрема, це: розробка плану та підготовка до навчального процесу; вибір та використання метакогнітивних стратегій (згодом моніторинг вибраних стратегій); контроль за тим, як використовується конкретна стратегія; узгодження стратегій між собою; аналіз використаних стратегій та засвоєння інформації. [26]

Метакогнітивний моніторинг – процес, який повинен забезпечити адекватне мислення, яке залежить від вибраної суб'єктом стратегії та має на меті змінити когнітивне викривлення. Цей процес має забезпечувати індивіда інформацією про те, що потрібно вивчити та на якому рівні вивчення вже є конкретна інформація і чи не потрібно її вчити знову. Метакогнітивний моніторинг надає інформацію, яка сприяє кращому її засвоєнню. Якщо усвідомити помилки при метакогнітивному моніторингу, то можна покращити результат метапізнання та виправити помилки для подальшого кращого руху у напрямку засвоєння знань. [26]

Дж. Флейвелл поділяє метакогнітивні знання на змінні, пов'язані з особистістю, змінні, пов'язані із завданням, і змінні, орієнтовані на стратегію. Знання про особистісні змінні стосується загальних знань про те, як люди навчаються та обробляють

інформацію, а також індивідуальних знань про власні процеси навчання. Знання про змінні задачі включає знання про природу задачі, а також тип вимог до обробки, які вона висуватиме перед особою. Знання про змінні стратегії включають знання про когнітивні та метакогнітивні стратегії, а також умовні знання про те, коли і де їх доречно використовувати [53]

Умовні знання стосуються знань учнів про те, чому і коли вона/він навчається. Декларативні знання стосуються знань учня про те, що він/вона вивчає. Процедурні знання стосуються знань учня про те, як він / він використовує стратегії під час навчання.

Регулювання пізнання стосується здійснення контролю над власною когнітивною обробкою, наприклад, гнучкого використання різних дій обробки залежно від обставин і проміжних результатів навчання. Діяльність регулювання передбачає планування перед певним курсом або завданням і моніторинг, а також використання стратегій управління інформацією під час навчального завдання [68].

Регулювання пізнання стосується кроків, які роблять суб'єкти навчальної діяльності щоб регулювати та змінювати прогрес своєї пізнавальної діяльності. Ці кроки спочатку розвиваються як побічні продукти в контексті предметно-спеціального навчання, а діяльність із самокорегування може розглядатися як його ранні попередники [65].

Регуляція пізнання включає передбачення дії або події, моніторинг поточної діяльності, перевірку результатів дій, перевірку реальності та низку інших поведінкових моделей для координації та контролю навмисних спроб навчання та вирішення проблем [46].

Зарубіжні вчені стверджують, що регуляція пізнання дуже взаємозалежна. Глибоку орієнтацію, систематичну впорядкованість, точність, оцінку та розробленість можна розглядати як вправність у регулюванні пізнання [59]. Крім того, В.Вільгельм та А. Бейшуйзен виявили, що з деякими обмеженнями цей вид майстерності є загальною, пов'язаною з особистістю характеристикою для вікових груп, а не специфічною для певної. [59]

Як зазначає В. Бровн метакогнітивні знання та метакогнітивні стратегії є двома різними компонентами терміну метапізнання. Метакогнітивні знання стосуються інформації, яку суб'єкти навчальної діяльності набувають про своє навчання, а метакогнітивні стратегії – це загальні навички, за допомогою яких студенти керують, спрямовують, регулюють і направляють їх навчання. [46]

Основні метакогнітивні стратегії включають зв'язок нової інформації зі старою; вибираючи обдумані стратегії мислення; планування, моніторинг та оцінка процесів мислення. Вони допомагають студентам регулювати та контролювати навчальну діяльність, наприклад, свідомо контролювати навчання; планувати та вибирати стратегії; моніторити процес навчання, виправлення помилок, аналіз ефективності навчання; стратегії та зміну поведінки та стратегій навчання, коли це необхідно [59]

Розгортання цих трьох стратегій у навчанні називається саморегуляцією в когнітивній психології та самокеруванням в педагогіці.

Прикладні дослідження педагогічної психології стверджують, що використання метакогнітивних стратегій - важливі для покращення навчання, оскільки вони дозволяють студентам планувати, контролювати та оцінити своє навчання і «студенти без метакогнітивних підходів, по суті, є студентами «без вказівок» і без можливості планувати своє навчання, контролювати свій прогрес або переглядати свої досягнення та майбутні напрямки навчання» [44]. Крім того, вони допомагають студентам зрозуміти себе та завдання, які вони виконують, і зрештою допомагають студентам досягти кращих досягнень і кращих результатів навчання. [56]

Г. Шро та Д. Мошман виокремили напрямки, які є основними у формуванні навчальної діяльності студентів, зокрема: заохочення для студентів, щоб зрозуміти важливість розвитку метапізнання; вдосконалення самих знань про пізнання; вдосконалення регуляції пізнання; створення умов для стимулювання студентів до метакогнітивної діяльності. Науковці переконані, що здатність до саморегуляції підвищує рівень продуктивності пізнавальної діяльності, а також показує причини власних невдач у певній діяльності. [71]

Зробивши аналіз дослідження метакогнітивних процесів у сфері освіти можна натрапити на коло проблем, з якими зіштовхуються самі студенти і які є предметом вивчення при дослідженні навчання та учіння, зокрема: уявлення самих суб'єктів навчання про можливості та обмеження їхньої пізнавальної сфери, того, що вони можуть осилити, а що потребує затрати більших ресурсів; знання щодо способів регулювати власну пізнавальну діяльність; сумніви щодо повної реалізації метакогнітивних навичок самими педагогами та їхнього адекватного застосування цих навичок у навчальному процесі; розробка спеціальних програм розвитку метакогнітивних навичок, які б сприяли підвищенню результативності навчального процесу. З цими компонентами ще пов'язані метакогнітивний досвід та метакогнітивні вміння і навички. [23]

Серед вітчизняних та закордонних науковців збільшується кількість досліджень щодо механізмів та способів саморегуляції особистості. Вони схильні вважати, що саморегульовані дії, осмислені дії, приводять до покращення рівня життя особистості. Так, науковці зосереджують свою увагу на компонентах саморегульованого навчання та важливості їх розвитку. До цих компонентів, зокрема, належать: аналіз результатів роботи, створення адекватних цілей щодо навчального процесу, визначення алгоритму дій для покращення результатів.

Варто зауважити, що саморегуляція належить до метакогнітивних процесів і вивчення цих процесів набуває щораз більшої популярності. Оскільки, науковці емпірично показують взаємозв'язок між метакогнітивною діяльністю і успіхами у навчанні. [1]

На сьогодні студентська спільнота повинна мати розвинені не лише когнітивні процеси для того, щоб досягти певних результатів (тут конкретно про навчальні успіхи), але й володіти метакогнітивними процесами на високому рівні. Тобто, студент повинен переосмислити власне місце у навчальному процесі та розуміти які дії ведуть до позитивного результату, а які до негативного. [2].

Е.Балашов подає список метакогнітивних технологій, які використовуються у навчальній діяльності для покращення рівня ефективності самого навчального процесу,

зокрема: стратегії особистісного розвитку студентів, такі як самомоніторинг, когнітивна реструктуризація, рефлексія щодо позитивного й негативного метакогнітивного досвіду, ментальна репрезентація, ідентифікація когнітивних обмежень і перешкод тощо [2].

Метакогнітивні процеси важливі у навчальному процесі ще й тому, що виконують функції контролю та організації власної інтелектуальної діяльності, а це безпосередньо впливає на навчальну діяльність. [2]

Особливо важливими серед метакогнітивних процесів у навчальній діяльності є метакогнітивна регуляція та метакогнітивний контроль, які поєднують у собі планування, виокремлення головних ідей та управління інформацією – це характеристики навчальної діяльності, які безпосередньо впливають на результати навчання. Оскільки, ці метакогнітивні процеси відповідають за усвідомлену та неусвідомлену регуляцію інтелектуальної діяльності особистості [9].

Останніми роками у наукових напрацюваннях збільшилась кількість емпіричних та експериментальних досліджень щодо встановлення зв'язків між особистісними та метапізнавальними здібностями студентів. Так, до прикладу, А.Карпов у своєму дослідженні встановив зв'язок між рівнем метакогнітивних здібностей та адаптованості особистості. Ті особи, чий рівень розвитку метакогнітивних навичок високий, краще адаптуються до середовища, ніж ті, чий рівень середній та низький.

Згідно вікових характеристик, період навчальної діяльності в університеті є сприятливим для розвитку інтелектуальної сфери та є особливим тим, що є високі показники мислення, інтелекту та пам'яті [26].

Сьогодні викладачі стикаються зі студентами, які приходять до них з різними рівнями знань про те, як вони навчаються. Деякі студенти активні, самостійні, які знають, як вони навчаються, і вміють застосовувати те, що вони знають, для різних видів навчальної діяльності. Інші можуть бути учнями зі середнім рівнем успішності, які наполегливо працюють і усвідомлюють свої сильні та слабкі сторони навчання, але які не можуть належним чином регулювати своє навчання. Ще одні студенти можуть бути пасивними, адже мало усвідомлюють як вони навчаються та як регулювати своє

навчання. По суті, це приклад того, що студенти приходять з різними рівнями метакогнітивних навичок[59].

Інтелект — це пізнання вищого порядку, пов'язане з метапізнанням [48]. У трирархічній моделі інтелекту Стернберга (1988) метакогнітивні процеси є невід'ємною частиною. Метапізнання стосується здатності людини розмірковувати над нашим власним сприйняттям, думками та діями і, отже, розуміється у широкому значенні, як когніція про когніцію або міркування про власне мислення.

Було піднято кілька ключових дослідницьких питань щодо металогіки, включно з тим, що стосується поточного дослідження, а саме: «Як люди відрізняються за своїми здібностями? Деякі науковці припускають, що це частково залежить від усвідомлення людьми власних метакогнітивних процесів. [37].

Хоча зв'язок між метапізнанням та інтелектом не цілком зрозумілий [59], емпіричні дослідження показали позитивний зв'язок між ними [40], припускаючи, що процеси метакогнітивного усвідомлення можуть змінюватися під час виконання когнітивних завдань. Метакогнітивне усвідомлення когнітивних процесів є більш очевидним в осіб, які використовують свою когнітивну діяльність наповну, ніж у тих, хто працює менш старанно [62]. Це включає в себе інтелектуально обдарованих дітей, які демонструють вищі метакогнітивні знання, ніж діти з високим середнім і низьким інтелектом [41].

На іншому кінці інтелектуального спектру люди з інтелектуальною недостатністю. Адже такі особи можуть відчувати труднощі з розробкою когнітивних стратегій і узагальненням використання вивчених стратегій для вирішення завдань міркування.

З огляду на такі дослідження було висунуто, що високоінтелектуальні особи можуть мати додаткові когнітивні ресурси, за допомогою яких вони можуть виконувати завдання, а також керувати метакогнітивною діяльністю [64].

Хоча припущення про те, що наявність і використання додаткових когнітивних ресурсів розумними людьми залишається спекулятивним, воно підтверджується дослідженнями візуалізації мозку, які показують відмінні моделі неврологічної активності в осіб з різними рівнями здібностей під час проходження прогресивних

матриць Ревена [55]. Це відповідає гіпотезі нейронної ефективності [65] і теорії тім'яно-лобової інтеграції [75].

Зв'язок між метапізнанням і виконанням завдання змінюється залежно від типу когнітивного завдання, яке виконується [58]

Варто наголосити на тому, що стосується індивідуальних відмінностей метакогнітивної обізнаності особистості: погано виконують завдання особи, які, як правило, переоцінюють свою власну продуктивність порівняно з хорошими виконавцями. Це ефект відомий, як ефект Даннінга-Крюгера. Дані свідчать про те, що погані виконавці мають гірше розуміння або менше усвідомлюють власні процеси мислення, ніж хороші виконавці [54].

Крім того, люди, які погано виконують аналітичні завдання, здається, менш усвідомлюють свою схильність покладатися на інтуїцію, а не на аналітичне судження, у той час, як ті, хто добре виконує аналітичні завдання, демонструють підвищену обізнаність про свої сильні та слабкі сторони мислення, таким чином полегшуючи метакогнітивний моніторинг [38].

Проте механізм, що пояснює зв'язок між проникливістю та неточністю самооцінки, ще не з'ясований [70]. Із самооцінкою продуктивності та власною впевненістю пов'язані інші пов'язані поняття, такі, як метакогнітивна чутливість, упередженість та ефективність.

Основна мета навчання – допомогти суб'єктам навчальної діяльності взяти на себе відповідальність за своє навчання. Вони повинні вміти планувати, контролювати та оцінювати свій процес навчання. Для того, щоб це зробити, вони повинні мати метакогнітивне усвідомлення. Однак шаблони навчання не є ще орієнтовані на пізнавальну діяльність, а радше на результати навчання студентів.

Викладачі більш активно наповнюють студентів знаннями, при цьому, часто не враховуючи їхніх особистісних характеристик та важливості самого процесу мислення та способів, за допомогою яких ці знання будуть засвоюватись. Навчання, яке орієнтоване на розширення можливостей мислення, може бути альтернативою для

студентів, щоб зрозуміти процес навчання. Вихователі можуть розвивати у студентів метакогнітивну обізнаність. На жаль, дуже мало викладачів приділяють належну увагу метапізнанню та розвитку високорівневого мислення.

Метапізнання є основним потенціалом, яким повинен володіти та розвивати кожен студент, тому, що це стає одним із важливих показників навчально-пізнавальної діяльності. Метапізнання - це когнітивна здатність, необхідна для досягнення глибокого та змістовного навчання.

О'Ніл і Абеді заявили, що метапізнання необхідне при розв'язанні навчальних задач. Метапізнання – це вищий психічний процес у навчанні. До якого належить така діяльність, як: створення навчальних планів, використання відповідних навичок і стратегій для вирішення проблем, оцінка результатів, корегування обсягу навчання [48].

Метою розвитку метапізнання є допомога студентам при спробі стати критичними мислителями, які могли б реалізувати внутрішню мотивацію бути самостійними у навчанні.

Крім того, метапізнання - це складна психологічна конструкція, яка включає знання та усвідомлення процесу пізнання або знання про розум і як він працює. Виходячи з цього визначення, метапізнання складається з двох компонентів, якими є метакогнітивне знання та метакогнітивне усвідомлення.

Метапізнання стосується знань про пізнання, таких як знання про навички та ефективні стратегії роботи для студентів щодо того, як і коли використовувати навички та стратегії.

У той час як усвідомлення метапізнання відноситься до діяльності, яка контролює свої власні мислинні процеси та навчання. У цьому прикладі метапізнання є важливою детермінантою академічної успішності студента.

Студенти з високим метапізнанням можуть стати самостійними, здатні планувати, контролювати та оцінювати себе у своїй навчальній діяльності. Процес навчання стає малозначущим у випадку, якщо не реалізуються оптимальним чином можливості метакогнітивного мислення. Отже, низький рівень метапізнання відповідає низькій

успішності студента в навчанні. В цьому випадку, покращуючи рівень метапізнання, можна покращити рівень академічних досягнень.

Таким чином, аудиторії та класи повинні бути належно облаштовані навчальним матеріалом та викладачі повинні використовувати моделі навчання, які підтримують таку мету: покращення рівня метакогнітивних навичок. [59]

Під час навчальної діяльності студенти повинні розвивати свої навички мислення, щоб отримати максимальні результати навчання. Метакогнітивні здібності є формою здатності студентів думати про те, як вони навчаються. Згідно з Дж. Лівінгстоном, метапізнання відіграє вирішальну роль для успішного навчання. Дж. Лівінгстон визначає метапізнання як мислення про мислення. Метакогніція веде до мислення вищого рівня, яке передбачає активний контроль когнітивних процесів під час навчальної діяльності. [60]

Метакогнітивні здібності — це здібності, необхідні для активного навчання, критичного мислення, рефлексивного оцінювання, вирішення проблем і прийняття рішень. Метакогнітивний успіх у допомозі студентам у навчанні не можна відокремити від чотирьох ключових метакогнітивних здібностей, а саме: планування, моніторинг, оцінювання та аналіз. Деякі вчені стверджували, що існує взаємозв'язок між метакогнітивними навичками та результатами навчання студентів. Чим частіше учні усвідомлюють процеси свого мислення під час навчання, тим більше вони здатні контролювати такі речі, як цілі, мотивацію та увагу.

Е. Кутіньо також заявив, що існує позитивний зв'язок між досягненнями в навчанні та метапізнанням. Успішність у навчанні студентів, які мають хороший/високий рівень метапізнання, буде кращою, ніж у студентів із поганим/низьким рівнем метапізнання. Студенти, які мають низькі академічні досягнення, можуть покращити ці досягнення за допомогою метакогнітивних вправ. Низькі метакогнітивні здібності спричиняють низькі результати навчання студентів.[68]

Дж. Лівінгстон (1997) пояснює, що метапізнання є здатністю до мислення, в якій об'єктом мислення є процес мислення, що відбувається в самому собі. Основою

метапізнання є такі види діяльності, як планування того, як підійти до певного завдання під час навчання, моніторинг, розуміння та оцінка прогресу виконання завдання. [59]

Дж. Лівінгстон пояснює, що планування - це діяльність, яка виконується ретельно та регулює весь процес навчання. Планування поведінки складається з встановлення навчальних цілей, навчальних послідовностей, навчальних стратегій і навчальних очікувань. Відповідно до думки, висловленої Дж. Шроу, етап планування включає вибір найбільш відповідних стратегій для навчання та розподілу ресурсів. Етап планування також допомагає суб'єктам навчальної діяльності передбачити труднощі, з якими вони зіткнуться, щоб вони намагалися організувати шляхи чи кроки в навчанні, щоб отримати оптимальні результати навчання. Крім того, Дж. Лівінгстон пояснює, що етап моніторингу призводить до помірної активності в навчанні. [60]

Моніторингова діяльність - це моніторинг під час навчальної діяльності (наприклад, ви можете ставити собі запитання). Моніторинг показує, що студенти усвідомлюють та розуміють навчальну діяльність. Оцінювання - це оцінка власного процесу навчання, яка включає оцінку ходу навчальної діяльності. Систематичні методи оцінювання можуть допомогти у розвитку наборів навичок і стратегій [60].

К. Луканджелі підкреслив, що етап оцінювання допомагає студентам оцінити власні здібності у навчанні та може порівняти свої здібності з іншими студентами [60]. Крім того, оцінювання дозволяє студентам побачити, що їхній процес навчання є неправильним, тому вони можуть думати про те, що потрібно покращити. Після оцінювання процесу навчання студенти переглянуть свій процес навчання. Дж. Лівінгстон заявив, що переглядаючи свій процес навчання, студенти змінюють свої попередні плани, цілі, стратегії та інші підходи до навчання. [68]

На основі цього пояснення, оцінюючи процес навчання, студенти можуть знайти найкращу альтернативу на основі попереднього досвіду навчання. Студенти також вміють знаходити те, що неправильно в їхньому навчанні, так, що в цей час вони також можуть використовувати цілі, стратегії та інші навчальні підходи для досягнення успіху в навчанні.

Дж. Пітерс пояснює, що метакогнітивні навички дозволяють студентам розвивати їхню незалежність та свободу, оскільки заохочує до саморегулятивної поведінки та оцінювати власні мисленнєві процеси самостійно[74]. Ч. Пірс додає, що чим частіше студенти усвідомлюють процес мислення під час навчання, тим більше зможуть контролювати свої цілі, особистість і увагу [73].

П. Егген і Д. Каучак стверджують, що розвиток метакогнітивних навичок у студентів є важливою освітньою метою, оскільки ці навички можуть допомогти їм стати саморегульованими[68]. Саморегульовані студенти несуть відповідальність за свій власний прогрес у навчанні та адаптують свої навчальні стратегії відповідно до вимог завдання. На підставі пояснення дуже ясно, що метакогнітивні здібності впливають на результати навчання студентів.

Відповідно до А. Дім'яті, результати навчання – це результати, які були отримані студентами на основі досвіду або вправ, які вони виконували під час навчання у формі когнітивних, емоційних і психомоторних навичок[67]. Когнітивні навички включають пам'ять, розуміння, застосування, аналіз, оцінку та створення. Афективні навички включають: прийняття, участь, оцінку та визначення ставлення, організацію та формування життєвих моделей, тоді, як психомоторні навички включають: сприйняття, готовність, керований рух, знайомі рухи, складні рухи, корегування моделей рухів та творчість. [67]

Щоб проілюструвати, як функціонують метакогнітивні відчуття, візьмемо до прикладу особистість, котра працює над навчальним завданням, відчуває, що завдання знайоме і що обробка завдання проходить гладко. Таким чином, обробка завдання продовжується без будь-яких змін. У протилежному випадку, коли особа почувається неприємно, якщо завдання складне, а прогрес у виконанні завдання не помітний. Цей негативний досвід виконання, або переживання труднощів, або почуття незадоволеності, вимагає прийняття контрольних рішень.

Ці контрольні рішення можуть бути викликані автоматично, без свідомого усвідомлення або свідомо через аналіз ситуації на основі своїх метакогнітивних знань. [59]

Знання про конкретні завдання вказують на свідомі та аналітичні метакогнітивні судження. Це стосується того, на що людина звертає увагу, коли отримує завдання. Це усвідомлення характеристик завдання та метакогнітивних знань щодо завдання та стратегії.

Т. Борковський, Ч. Мутукрішна використовують термін «аналіз завдань» для позначення конкретних завдань та розглядають цей вид аналітичного процесу як частину виконавчих процесів, тобто метакогнітивні навички. [36]

Метакогнітивні навички є частиною здатності самостійно навчатись. Вони вважаються процедурними знаннями людини і необхідні для виконання навчальних дій і (навчальної) діяльності та регулювання. Метакогнітивні навички мають функцію зворотного зв'язку. В залежності від докладеної сили волі та зусиль до виконання завдання можемо говорити про реальний результат навчальної діяльності. Але для цього вкрай важливо планувати, керувати та вирішувати подальші кроки для обробки завдання.

Для адекватного планування виконання завдання, конкретного завдання і необхідні процеси аналізу ситуації. Вони опираються на визначення вимог та характеристики студентів під час навчального процесу, а також на те, які стратегії використовувати під час виконання завдання.

Крім того, використовуються процеси моніторингу, який націлений контролювати порядок і в цілому обробку інформації. Після виконання завдання розпочинається процес оцінювання, зокрема оцінювання використання стратегій і оцінки досягнутих результатів навчання.

У роботі Дж.Локл та С. Шнайдера метакогнітивні здібності розглядаються як частина компетентності дій для самостійного навчання. Вчені поділяють метапам'ять на дві категорії. Категорія декларативна (знати інформацію) і процедурна (знати як

використовувати) категорія. Декларативна категорія (метакогнітивне знання) відноситься до вербалізованих знань про власну пам'ять та включає: стратегії запам'ятовування та їх можливі способи використання. [50]

Метакогнітивні знання визначають, на якому рівні студенти вивчають предмет та чи достатньо обізнані з процесом навчання. Метакогнітивні знання вказують на те, якою мірою студенти здатні ставити собі запитання щодо завдання, навчальної ситуації, себе та стратегій навчання. Також, метакогнітивні знання включають у себе попередні знання, важливі для завдання, навчальні звички, мотивацію і навички.

Метапізнання, тобто здатність передбачати, планувати, контролювати та контролювати діяльність, пов'язане з пам'яттю. Механізми моніторингу та контролю працюють постійно на обмін інформацією та вплив однієї особи на іншу. В межах метакогнітивно-стратегічних процесів, розуміння та розпізнавання – це навчальна задача виведення стратегій, активація відповідної бази знань, забезпечення ресурсами та моніторинг стратегії та оцінка рішення задачі.

Метакогнітивні навички стосуються того, що студенти роблять навмисно, контролюючи свої пізнавальні процеси. Вони включають:

1. Орієнтацію на вимогу завдання і спостереження за розробкою вимог
2. Планування кроків, необхідних для виконання завдання
3. Оцінку та регуляцію когнітивних функцій при помилці обробки завдання
4. Оцінювання виконання завдання та процесу навчання [59].

Дослідження метапізнання, про знання, про їх отримання, про процеси мислення та навчання, припускають, що діти рано починають оцінювати інтерпретаційний і конструктивний характер того, що відбувається та розуміти що відбувається. Однак, часто недостатньо цього розуміння для того, щоб висловлювати власне розуміння дійсності як інтерпретаційної та використовувати процес створення нових знань. Діти вже під час початкової школи засвоюють метакогнітивне розуміння отримання знань через мислення та навчання.

М. Гассельхорн описує когнітивний розвиток дітей чотирьох-восьми років, як правило, як несприятливий для розвитку метакогнітивних навичок. Оскільки стверджує, що робоча пам'ять в середньому формується лише від восьми років для автоматизації внутрішнього повторення[33]. При внутрішньому повторенні інформація виводиться з фонетичної пам'яті повторюється, так, що у короткостроковій пам'яті є надмірна кількість інформації для обробки одночасно. Наприклад, якщо дитина чує інформацію, важливу для навчання, він чи вона має повторити її, це допоможе справлятися з труднощами в навчанні. Повторення суттєво сприяє створенню індивідуальних можливостей навчання та допомагає дитині запам'ятати інформацію для подальшого використання.

Метакогнітивні та мотиваційні навички є передумовами самостійного навчання. Вони роблять вирішальний внесок у планування, обробку та оцінку процесу навчання, тому в процесі навчання мають мати місце цілеспрямовані дії. Мотиваційні навички функціональні. Вони використовуються для постановки реалістичних цілей та допомагає структурувати завдання на основі цих цілей. Мотиваційні навички впливають на якість поточної мотивації навчання.

Сучасна навчальна мотивація позначає різні мотиваційні стани, що виникають у процесі навчання. У навчальному процесі різні стани мотивації існують пліч-о-пліч і можуть відрізнитися залежно від фази навчального процесу, але вони мають значення на кожному процесі навчання. [74].

Ситуаційні мотиваційні стани в контексті навчання можуть впливати, як засоби втручання. Наприклад, якщо є несприятливі мотиви, які ускладнюють можливість впоратись з проблемою, перешкоджають виконанню завдання, так само, як і практика реалістичного встановлення цілей.

Метапізнання складається з двох частин, відомих як: декларативна та процедурна метапам'ять. Декларативна метапам'ять є необхідною вимогою для використання механізмів виконавчого контролю та надає інформацію про процеси, механізми і стратегії. Процедурна метапам'ять містить виконавчі механізми керування та керування.

Вирішальне значення для застосування механізмів метакогнітивних стратегій є метапізнання з низки інших підсфер, таких як передбачувальна здатність і метакогнітивний досвід. Метакогнітивні стратегії, метакогнітивна передбачувана здатність і метакогнітивний досвід називаються метакогнітивними навичками.

Метакогнітивні процеси виконують функцію знання про процес навчання і перетворення цих знань на постійний контроль. Крім того, вони сприяють тому, щоб могли поставити під сумнів навчальну дію щодо досягнення цілей і при необхідності адаптувати процес навчання до тих пір, поки мета не буде досягнута. Контроль і регулювання встановлюються для регулювання процесу навчання. Цей контроль допомагає у виборі, розгортанні та контролі когнітивних стратегій.[38]

Висновки до першого розділу: Сучасний підхід до навчання вимагає від студентів розвитку не лише когнітивних навичок, але й метакогнітивних навичок. Вони мають безпосередній вплив на результативність навчання. Через широке застосування вчення про метакогніції існує чимало варіацій щодо підходів та визначення поняття метакогнітивне усвідомлення. Провівши теоретичний аналіз літератури та різних іноземних досліджень, де поняття «метакогнітивне усвідомлення» та поняття «метакогнітивне пізнання» ототожнюється, у своїй роботі теж подаємо ці поняття як однакові за значенням. А саме метакогнітивне пізнання розуміємо, як знання та усвідомлення власних когнітивних процесів. У своєму дослідженні наголошуємо на зв'язку метакогнітивного пізнання та й інших метакогнітивних навичок з навчальною діяльністю. Тому закликаємо та готові сприяти розвитку метакогнітивних навичок при університету. Переконані, що розвиток таких навичок позитивно впливає не лише на академічний рейтинг, але й на кожную особистість зокрема. Адже здатність до саморегульованого навчання, яке неможливе без високого рівня метакогнітивних навичок, закладає ґрунт для всебічного розвитку особистості та успіху в майбутній професії.

Також, варто відзначити важливість не лише метакогнітивного пізнання у навчальному процесі, але і інших метакогнітивних процесів. По своїй суті,

метакогнітивні процеси діють в комплексі. Саме метакогнітивне пізнання складається з метакогнітивних знань та метакогнітивної регуляції. По суті, метакогнітивне пізнання – це процес, коли інформація, якою ми володіємо (досвід та знання) активно аналізується, перетворюється за допомогою метакогнітивного моніторингу та перетворюється і застосовується далі за допомогою метакогнітивної регуляції, яка складається з цілей та вибору стратегій.

Саме цей вибір цілей та стратегій є дуже важливим у навчальному процесі. Е. Балашов у своїй роботі та О. Ткачук у своїй розповідають про чинники, на які варто впливати, щоб досягти покращення навчального процесу. Зокрема, вчені переконані, що варто впливати на метакогнітивну регуляцію. Саме ці чинники ми використовуємо при розробці методичних рекомендацій у 3 розділі нашого дослідження. Розуміємо, що часто використання метакогнітивних процесів є несвідомим, але для того, щоб справді побачити результат роботи, варто впливати на здобувачів освіти у спосіб, який нам можливий.

Сподіваємось, що знання теми «метакогніції» можна застосувати у навчальному процесі та допомогти з реалізацією запровадження курсу на розвиток метакогніцій серед викладачів. Тому, що для викладачів старшого покоління можуть бути незрозумілими самі поняття, але рекомендації щодо роботи можуть їм допомогти налагодити навчальний процес та спрямувати студентів до самонавчання протягом усього життя.

Також, не обмежуємо вивчення метакогніцій лише навчальним процесом. Це навички, які можуть допомогти краще комунікувати з іншими, простіше вирішувати складні питання, швидше розуміти суть задач, які потрібно виконати. Високий рівень метакогнітивних навичок дозволяє краще розуміти себе, оскільки для метакогнітивних процесів необхідно рефлексувати, самоаналізувати, налагоджувати контакт між тим «що дійсно знаю» і «що треба зробити, щоб прийти до бажаних результатів». Вважаємо розвиток метакогнітивних процесів ще й особистісним розвитком. А такий розвиток дозволить усім, хто розвиває метакогнітивні навички досягти вищих результатів у кожній сфері життя.

РОЗДІЛ II. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ

2.1. Підходи до вивчення поняття академічної успішності

Однією з головних проблем сучасних досліджень у межах студентських інституцій є дослідження успішності студентів. Наукові праці з цього питання знайшли місце не лише у педагогіці й психології, а також в управлінській діяльності. За останні роки значно збільшилась кількість наукових досліджень та праць саме на тему академічної успішності. Серед тих науковців, які займались розвитком наукових знань про становлення студентів в університетах, варто виділити таких: К. Вілсон, Дж. Ейнфальт і Дж. Терлі, К. Кінг, Дж. Кузео, К. Пурнелл, В. Тінто Р. Маккарті та М. Маклеод, М. Тукібаєва та Р.М. Гоньє. Ці науковці зосередились на вивченні особливостей студентів на початкових курсах. Це можна пояснити тим, що студенти молодших курсів лише звикають до освітньої програми, вимог, умов навчання та визначають власні потреби у межах навчального закладу.

К. Вілсон розглядає успіх студентів враховуючи їхні докладені зусилля до процесу, а також витрачений час, який студенти готові витратити за навчанням. А також вчений вважає, що почуття та цілі студентів мають позитивний вплив та важливе значення для позитивного результату [76]

Дж. Кузео додає до списку почуттів та цілей ще й важливість індивідуальних особливостей студента, а саме позитивні риси, які лише сприяють високому результату у навчальному процесі. До таких рис вчений додає самосвідомість, наполегливість, саморефлексивність та самоєфективність[15].

Проте, такі вчені, як: С.С. Гронке і С.А. Вузлі, Д. Дж. Кеннета і М. Дж. Ріда, К. Кінга та В. Тінто показують важливість зовнішніх факторів, які безпосередньо впливають на адаптацію студентів та визначають їхні результати, які можна вважати успішністю у навчальних закладах. [75] Західні науковці пропонують моделі адаптації учасників навчального процесу до університетів та коледжів. В. Тінто запропонував теорію переходу, яка базується на тому, що школярі, ідучи в університет повинні

проявити особисту наполегливість, настирливість в університеті для того, щоб подолати певні особистісні, соціальні бар'єри та здобути своє «місце» у новому середовищі. [75]

М. Розенбаум запропонував теорію набутої винахідливості. У контексті цієї теорії вчений пропонує визнати результатом засвоєних навичок винахідливості студентів академічну та неакадемічну успішність. [67]

А.Остін та К. Вілсон зосередились на такому компоненті успішності студентів, як інституційна відповідальність за успіх та розвиток студентів в університетах. А. Остін запропонував теорію розвитку та залучення студентів, яка полягає у тому, що відповідальність за навчальний процес лежить на двох сторонах: з боку самого здобувача освіти та з боку закладу вищої освіти. Вчений подає свою теорію, враховуючи постійний розвиток студентів та забезпечення їх ефективним навчальним середовищем. Теорія розвитку та залучення студентів базується на принципах психоаналітичного навчання та класичної моделі навчання, тому визначальним для розвитку студентів вважає вплив середовища. [76]

Науковець, також, відзначає зв'язок між введенням будь - якої навчальної ініціативи, залученістю у неї студентів та з їхніми успіхами. Чим більше студент відчуває потребу у його знаннях для студентської спільноти, тим більше він буде прагнути вдосконалити знання, щоб стати корисним іншим. Як бачимо, з теорії А. Остіна можна зробити висновок про те, що на успішність студентів впливають не лише показники, які напряду пов'язані з навчанням, але й залученість студентів у студентське життя поза університетом. [15]

К. Вілсон вважає, що вкрай важливим є усвідомлення студентами своєї участі та залученості в навчальний процес, їхньої відповідальності та позитивних рис особистості, так і важливим є розуміння ролі університету з боку викладацького колективу. Адже, викладачі можуть стимулювати та підтримати студентів на шляху до здобуття успіху та отримання позитивного досвіду у вищому навчальному закладі освіти. [76]

Також цікаве дослідження провів Г.Фурстінгер, який з'ясував вплив соціального середовища на успішність учнів. Вчений зосередився на дослідженні саме батьківського

впливу на навчальний процес учнів. Та з'ясував, що навчальні показники набагато вищі у тих учнів, батьки котрих самі мають вищу освіту. Оскільки, діти моделюють поведінку батьків і позитивний навчальний досвід батьків позитивно впливає на молоду особу. Також, вагомим аргументом є те, що освічені батьки можуть допомогти з навчальним матеріалом своїм дітям, підказати їм те, що знають самі, а також стимулювати та направляти дитину у правильне русло пошуку інформації при потребі. Саме тому, так важливо створити консультаційні центри для батьків при школах. Для того, щоб батькам підказували та змогли допомогти у тих питаннях, які їх цікавлять. Адже, батьки лише допоможуть покращити навчальний процес своєю включеністю, якщо знатимуть свої сильні та слабкі сторони у цьому процесі. [15]

Дж. Керролл вперше запропонував модель шкільного навчання, у якій основні конструкції були визначені в термінах часу (наприклад, час, витрачений на навчання, або час, необхідний для навчання). [47]

Дж. Брунер спирається на психологічну теорію навчання, щоб визначити необхідні умови для навчання і викладає нормативну теорію навчання, розроблену для того, щоб забезпечити дотримання цих умов. Його теорія організована навколо чотирьох понять: схильність до навчання, структура навчального плану, послідовність, у якій викладається матеріал, а також характер і темп винагород і покарань. [15]

Р. Ганьє виділяє п'ять типів результатів навчання, визначає внутрішні та зовнішні умови для досягнення кожного типу навчання. Потім він виводить характеристики оптимального викладання для кожного типу результату навчання. [15]

Р. Глейзер також виводить внутрішні та зовнішні умови навчання з психологічної теорії та представляє модель навчання, починаючи з опису компетенцій, які необхідно надати та початкових характеристик учня, продовжуючи впровадженням умов для стимулювання змін і закінчуючи оцінкою результатів, щоб визначити, чи відбулася бажана зміна. [15]

Одну з найперших і найвпливовіших моделей шкільного навчання запропонував Дж. Керролл. Припущення, яке лежить в основі моделі, полягає в тому, що студенти

оволодівають навчальними цілями в тій мірі, в якій їм це дозволено і вони готові інвестувати час, необхідний для вивчення змісту. У моделі Керролла є п'ять основних конструкцій. Перші три стосуються початкової поведінки студентів. [47]

Перша конструкція: здібності. Вона визначається як кількість навчального часу, необхідного студенту для опанування мети за оптимальних умов навчання, що означає, що здобувачу освіти з високими здібностями знадобиться менше часу, щоб опанувати зміст, ніж студенту з низькими здібностями.

Наполегливість - друга конструкція Дж. Керролла, відноситься до кількості часу, який студент готовий витратити на досягнення мети. Висока наполегливість характеризується такими діями, як: робота у поза визначений навчальний час, робота навіть у незручних умовах навколишнього середовища або продовження роботи над завданням після отримання відгуку про невдачу.

Третя конструкція - здатність розуміти інструкцію, пов'язана із загальним або вербальним інтелектом. Його можна порівняти зі здібностями, першою конструкцією, яка вказувала на те, як швидко людина може опанувати певний зміст. Дж. Керролл робить висновок, що студенти з високою здатністю розуміти інструкції менше постраждають від неадекватного навчання, ніж студенти з поганою здатністю розуміти.

У моделі Дж. Керролла три конструкції: здібності, наполегливість і здатність розуміти інструкцію описують поведінку студентів у навчальному середовищі. Дві інші конструкції: можливість навчання та якість навчання, належать до процесів навчання. Можливість вчитися – це кількість часу, яку викладач відводить на вивчення певного змісту. Викладачі, які погано оцінюють, скільки часу виділити, як правило, представляють забагато змісту й розчаровують своїх учнів. [47]

Другий конструкт, якість навчання, операціоналізується як організація навчання для зручності засвоєння учнями. Змінні, які впливають на якість навчання, включають: точність інструкцій викладача та те, наскільки добре навчальне завдання відповідає початковим характеристикам студента. Якщо якість навчання низька, студенти залежатимуть від власних ресурсів. Таким чином, перші три компоненти можна

виміряти кількістю часу; тоді, як останні два вимагають аналізу навчання. Компоненти часу та комплексний підхід, властиві моделі Дж. Керролла, сильно вплинули на подальше теоретизування.

К. Лейнхардта розробив модель класного процесу, яка зосереджена на зв'язку між шкільною практикою та успішністю школи [15]. Прогнозована критеріальна змінна включає як академічні досягнення, так і ставлення до школи, однолітків і вчителів. Шкільна успішність є функцією таких структур: початкових здібностей, можливостей, мотиваторів, структур та навчальних подій. Останні чотири з них є конструкціями класного процесу. Слідуючи Дж. Керроллу, можливість визначається як кількість часу, коли студенти можуть працювати над конкретним змістом. Мотиватори, внутрішні чи зовнішні, — це поведінка та ставлення учнів, які сприяють навчальній діяльності.

Приклади мотиваторів включають: похвалу вчителя за поведінку під час виконання завдання, вибір кількох бажаних видів дозвілля для завершеної роботи або навчальні матеріали, які включають мотиваційний зміст, який приваблює учня. Структурна конструкція зосереджена на змінних навчальної програми, включаючи: спосіб організації та послідовності навчальної програми, специфіку цілей і відповідність для студентів навчальної програми.

Конструкція навчальних подій пов'язана з навчальними взаємодіями міжособистісного характеру: їх змістом, частотою, якістю та тривалістю. Чотири конструкції процесу, коротко описані вище, повинні пояснити варіації в успішності школи, не враховані початковими здібностями та ставленням учнів. Опис початкових здібностей або продуктивності К. Лейнхардта включає загальні здібності, попередні досягнення та ставлення до школи, однолітків та вчителів. [15]

На модель шкільного навчання Б. Блума також сильно вплинуло формулювання Дж. Керролла. Модель описує два типи передумов для навчання: когнітивну поведінку студента при вступі та афективні характеристики входу. Якість навчання відображається у використанні підказок, підкріплень, зворотного зв'язку та виправлення, але також

вказується на участь або ступінь відкритого чи прихованого залучення студентів до навчального завдання.

Результати навчання включають не лише досягнення та емоційні результати, але й покращення темпів навчання, можливо, завдяки покращенню участі, коли стабільно підтримується хороша якість навчання. Когнітивна початкова поведінка розглядається насамперед як конкретна передумова для виконання окремих навчальних завдань. Таким чином, вони відповідають здібностям Дж. Керролла. Проте Б. Блум також описує «узагальнену когнітивну початкову поведінку», як розуміння прочитаного та вербальний інтелект, які відповідають «здатності Дж. Керролла розуміти інструкцію». [15]

Слід зазначити, що когнітивна поведінка підходу до завдання залежить не лише від цілей навчання, але й від форми навчального завдання. Таким чином, навчання може бути певною мірою скориговано, щоб відповідати характеристикам різних груп студентів, не змінюючи цілей навчання. Характеристики афективного вступу також включають відносно специфічні атрибути, такі, як: ставлення до предмета, і більш загальні атрибути, такі як ставлення до школи та самоусвідомлення себе як учня. Вони відповідають «наполегливості» Дж. Керролла та мотиваційним компонентам в інших розглянутих теоріях. [47]

У моделі Б. Блума визначено чотири характеристики хорошої якості навчання. Підказки стосуються зрозумілості презентації та пояснення навчальної діяльності, вони нагадують конструкт якості навчання Дж. Керролла. Підкріплення стосуються похвали та звинувачень, заохочень та інших винагород і покарань, які використовуються для підтримки навчання. Зворотній зв'язок і коригування вступають у гру в основному під час викладання послідовностей завдань або навчальних розділів. Оскільки результати одного навчального курсу сприяють когнітивній початковій поведінці та афективним вступним характеристикам наступних модулів, важливо переконатися в опануванні кожного курсу, перш ніж продовжувати. [15]

Формуюче тестування на майстерність наприкінці кожного курсу (зворотний зв'язок) з подальшим додатковим навчанням за потреби (виправлення) може допомогти забезпечити подальший успіх якомога більшої кількості студентів. Участь, для Б. Блума, зазвичай визначається в термінах часу на виконання завдання або відсотку часу, що минув, протягом якого учень відкрито чи приховано залучений до завдання. Це схоже на час активного навчання Дж. Керролла. [47]

З трьох типів результатів навчання в моделі Б. Блума досягнення потребують мало пояснень. Афективні результати стосуються не стільки досягнення конкретних афективних цілей, але й поступового кумулятивного покращення характеристик афективного вступу, коли студент стикається з послідовними завданнями. Успішний досвід навчання, за словами Б. Блума, повинен призвести до покращення ставлення до навчання, покращення самооцінки та більш активної участі в майбутньому навчанні. Останній із них, завдяки покращенню участі, призведе до покращеного рівня навчання.

Модель В. Гарнішфегера - Х. Вайлі запропонували іншу модель, частково засновану на формулюванні Дж. Керролла, але також під впливом Б. Блума[15]. Модель охоплює базові характеристики, процеси викладання-навчання та результати, але детально опрацьовуються лише компоненти процесу викладання-навчання. Центральним у моделі є явне визнання того, що всі результати учнів безпосередньо опосередковуються заняттями учнів. Таким чином, поведінка вчителя може впливати на навчання лише тоді, коли вона впливає на ці заняття.

Основні характеристики в моделі В. Гарнішфегера - Х. Вайлі поділяються на три взаємопов'язані компоненти: освіта вчителя, освіта учня та навчальна програма плюс інституційні фактори. Процес викладання-навчання включає два широкі компоненти: діяльність учителя та діяльність учнів. Діяльність вчителя залежить від усіх трьох базових компонентів і, разом із підготовкою учнів, слугує для визначення прагнень учнів. Заняття учня, у свою чергу, разом з учнем, визначають досягнення учня.

Аналізуючи діяльність учителя та завдання учнів, вчені розподіляють загальний час, який учні витрачають на певний предмет, на сім категорій налагодженості навчання:

навчання всім класом, навчання в малих групах під наглядом, індивідуальне навчання під наглядом, групове навчання без нагляду, індивідуальне навчання без нагляду (робота на місці), переходи та заняття поза школою (наприклад, домашнє завдання).

У межах тих категорій розподіленого часу, протягом якого відбувається навчання, час активного навчання виділяється від часу, коли учень не продуктивно займається. Час активного навчання визначається залученням учня до завдання та внутрішньою мотивацією, а також мотиваційними навичками та наглядом учителя. Ця модель відрізняється від інших розглянутих моделей своїм вичерпним обліком усього часу шкільного дня та врахуванням як часу, витраченого кожним окремим учнем, так і часу, витраченого вчителем.

Модель Ч. Беннета базується на тому, що він намагається пояснити фактори, що впливають на успіх у шкільному навчанні на початковому рівні, використовуючи концепції, які породжують практичні дослідницькі запитання. Основними змінними в моделі є кількість навчання в школі, час, виділений на діяльність за навчальною програмою, загальний час активного навчання, загальний зрозумілий зміст, досягнення у виконанні завдань навчальної програми та зворотний зв'язок.

За словами Ч. Беннета, час навчання, який відрізняється для різних учнів, є критично важливим чинником досягнення. Він наводить докази численних досліджень, які показують, що відвідування учнями, час, витрачений на певні розділи навчального плану, і час активного навчання відрізняються на початковому рівні. [15]

Для Ч. Беннета кількість шкільного навчання — це загальна кількість днів і годин, які школа відкрита протягом навчального року. Окремим учням цей час ще більше скорочується через прогули. Час, виділений на діяльність у навчальному плані, реалізується широко і включає час, який використовується для управління класом, час переходу між видами діяльності та час, витрачений на предмет. Загальний час активного навчання операціоналізується як час, протягом якого учень приховано або явно залучений до навчання.

Р. Ганьє у своїй моделі описав вісім типів навчання, їхні результати та умови, необхідні для їх створення. Вісім типів навчання організовані ієрархічно, від простих асоціацій до складних процесів вищого порядку. [15]

П'ять основних категорій результатів навчання: вербальна інформація, інтелектуальні навички, когнітивні стратегії, ставлення та рухові навички. Ці п'ять категорій представляють те, що вивчено. Кожна з цих категорій результатів вимагає різних типів умов для навчання та збереження. Розробник інструкцій забезпечує зовнішню підтримку для підвищення ймовірності досягнення бажаного типу результату шляхом створення необхідних зовнішніх умов.

Приклади таких умов навчання для різних категорій результатів навчання включають: активізацію уваги та представлення значущого контексту (для вербальної інформації), стимулювання відновлення раніше вивчених компонентів (для інтелектуальних навичок), надання можливостей розв'язувати нові задачі (для когнітивних стратегій), забезпечувати зворотний зв'язок (для ставлення) та організовувати практику (для рухових навичок).

Р. Ганьє наводить численні приклади, щоб показати, як можна сформулювати результати навчання, визначити необхідні зовнішні умови навчання та розробити навчальні заходи під час виконання реальних навчальних програм. Його модель зосереджена вужче, ніж інші розглянуті, на конкретних очікуваних результатах для окремих учнів. Таким чином, мало уваги приділяється загальному розподілу часу або ширшому соціальному контексту навчання.

Р. Глейзер розробив детальну та зрозумілу модель навчання з чотирма основними компонентами: аналіз компетентності та навичок, яких необхідно досягти, опис початкового стану, з якого починається навчання, умови, які мають бути реалізовані, щоб викликати зміну від початкового стану учня до стану компетентності, і процедури оцінювання для визначення коротко- та довгострокових результатів реалізованих умов. Модель Р. Глейзера вказує на те, що існує багато аспектів навчання, які базуються не на

особистості вчителя, а радше на розумному використанні інформації, отриманої з оцінювання та результатів навчання. [15]

Дж. Брунер висунув нормативну теорію навчання, організовану навколо чотирьох вимог: формування схильності до навчання, структурування сукупності знань, які потрібно викладати, послідовність подання матеріалів і визначення характеру та інтервалів між винагородами та покараннями. [48]

Схильність в широкому сенсі відповідає мотивації до навчання. Відповідні мотиваційні стимули залежать від культурного контексту, в якому відбувається навчання. Одним із особливих типів мотивації, який Дж. Брунер докладно розглядає схильність досліджувати альтернативи. Вчитель чи вихователь повинен бути стурбований активацією, підтримкою та напрямком цієї схильності, підтримуючи оптимальний рівень невизначеності, повідомляючи навчальні цілі та вказуючи на актуальність уже досліджених альтернатив.

Оптимальна структура буде відрізнятися залежно від характеристик учня, попереднього навчання та характеру предмета. Структура має спрощувати інформацію та сприяти створенню нових пропозицій та маніпулюванню новими знаннями. Дж. Брунер обговорює структуру з точки зору способу репрезентації (активний, іконічний або символічний), економії (скільки фрагментів інформації має зберігатися в пам'яті) і потужності (генеративність нових гіпотез і комбінацій).

Оптимальна послідовність, як і оптимальна структура, залежить від низки факторів. Як правило, подання матеріалу має відбуватися від актових до іконічних і символічних уявлень, але це не завжди можливо, необхідно або бажано. Послідовність оцінюється з точки зору кінцевого результату навчання. Деякі критерії оптимальної послідовності включають швидке навчання, збереження, можливість передачі, способи представлення, які будуть потрібні, економічність і потужність. [15]

2.2. Складові академічної успішності та неуспішності

Вчені А.Ішков та С. Смірнов виділяють такі ознаки, які характеризують навчальну успішність: зацікавленість навчальним процесом, мотивацію до навчання, способи і якість розумової роботи (напруженість, тривалість, активність, систематичність, співвідношення раціональних та нераціональних об'ємів завдань). Ці всі показники проявляються в оцінюванні студентів викладачами і позначають рівень навчальних досягнень. [32]

Через власні індивідуально – психологічні відмінності в структурі навчально – пізнавальної діяльності деяким студентам легко і за короткий проміжок часу вдається досягти академічних навчальних вершин, інші можуть досягти успіху в повільнішому темпі, а ще інші – взагалі стоятимуть на різних площинах з поняттям «академічна успішність»

Варто зауважити, що успішність студента визначається не лише зовнішніми (педагогічними та соціальними) показниками, але й внутрішніми (характеризуються психологічними внутрішніми особливостями). Педагогічні характеристики – це рівень підготовки студента ще у школі, його наявний рівень знань з усіх предметів, а також, це якість навчального процесу в закладі вищої освіти (професійні викладачі, матеріально – технічна база). Що стосується соціальних характеристик, то безпосередній вплив на успішність здобувача освіти мають матеріальне та сімейне становище, а також соціальне походження студента.

У свою чергу, до психологічні характеристики поділяють на дві групи: пізнавальні і особистісні ознаки. Група пізнавальних процесів включає когнітивні процеси: пам'ять, мислення, увага, пізнання, сприймання, уява, розуміння побаченого. Особистісні процеси включають у себе мотиваційні, емоційні, вольові фактори та самосвідомість.

[32]

Виділяють головні критерії, які точно впливають на успішність студента, зокрема: інтелектуальний розвиток, самостійність, здібності, темперамент, індивідуальний стиль, мотивація.

Особливості інтелектуального розвитку та показників інтелектуального рівня особистості залежать від дуже багатьох факторів: генетики, особистісних характеристик. Кожна особа діє в індивідуальний спосіб та при цьому проявляє інтелект у перцептивних, мовних, лічильних, мнемічних здібностях. [4]

Враховуючи ці особливості можна розуміти, що люди з різним типом темпераменту показуватимуть високий результат у навчанні при таких умовах та налаштованості організаційного процесу, при якому представникам іншого типу темпераменту навчатись буде важко загалом. Тому так важливо, щоб викладачі розуміли особливості кожного студента та спробували знайти підхід або ж, пропонували різні види завдань, які б змогли збільшити перспективні можливості деяких студентів. Організованість навчального процесу у навчальних закладах орієнтована на осіб з сильною нервовою системою та здатністю до гнучкості. Тому, комфортніше себе почуватимуть у стінах вищого навчального закладу люди, у яких нервова система сильніша.

Зі студентами, у яких слабка нервова система не все втрачено, адже такі особи краще вивчають конкретний навчальний матеріал, заглиблюючись у деталі. Вони є добрими виконавцями. У їхніх діях можна не простежити спонтанності, але саме ця посидючість і вміння діяти по шаблону допомагає краще розібратись у навчальному матеріалі. Такі студенти можуть досягти успіху за рахунок своєї посидючості, а також вміння добре організувати свою роботу, що часто унеможливорює наявність помилок у роботі. За рахунок самостійності та доброї спланованості знаходять глибокі зв'язки та відношення у навчальному матеріалі, при цьому часто використовуючи додатковий матеріал, зокрема: схеми, підручники, таблиці, які не входять у навчальний план. наочні посібники. [32]

Вчені звикли поділяти причини неуспішності на дві групи: зовнішні та внутрішні. До зовнішніх належать негативний вплив сімейних обставин, зниження цінності навчання для молоді особи в суспільстві, а також недосконалість організованості навчального процесу в навчальному закладі. Та внутрішні причини, до яких належать:

проблеми зі здоров'ям, відсутність стійкої мотивації до навчання, а також вольові процеси, точніше їхня відсутність або слабка розвиненість, а також, низький рівень інтелекту. [4].

Дослідження виявили кілька факторів, які впливають на успішність учнів та студентів у різних закладах навчання. Деякі з цих факторів включають: відвідування занять, вік, стилі навчання чи переваги, стать, розмір класу, вступні кваліфікації, сімейний дохід [75].

Дослідження, проведене Ж. Борде показало, що стать не відіграє ролі в академічній успішності[4]. Ще одне дослідження автора М. Джонс також виявило цю закономірність, що стать не впливає на результативність студента у навчанні[4].

Проте Л. Хаіст у своєму дослідженні показав, що у певних умовах чоловіки показали кращі результати, ніж жінки, тоді, як жінки перевершували чоловіків в інших умовах. Зокрема окремі дослідження показали, що чоловіки краще справляються з точними науками, а завдання пов'язані з читанням та письмом давались легше жінкам. Однак, освітня статистика показує, що жінки перевершують своїх колег – чоловіків на всіх рівнях системи освіти та здобуття вищої кваліфікації [32]. В. Новел припускає, що представники жіночої статі більш відповідально ставляться до навчання, тому менше пропускають заняття і, відповідно до цього, отримують вищі результати [32].

Кілька досліджень показали, що академічна успішність відрізняється залежно від національності. Дослідження Д. Юсефа показали, що іноземні студенти перевершують по результатах успішності місцевих студентів [4].

Так, наприклад, іноземні студенти в Сінгапурі переживаючи значний рівень стресу, який часто був результатом туги за домом, культурних потрясінь або сприйняття дискримінації. Це, в свою чергу, може мати негативний вплив на їх участь у заходах, які сприяють особистому розвитку. Один загальний механізм подолання, який використовують іноземні студенти полягає в тому, щоб більше зосередитися на академічних досягненнях [47].

Науковці пояснюють таку закономірність тим, що студент активізує всі свої вміння та навички для того, щоб пристосуватись до нового середовища. Рівень стресу позитивно впливає на організм у цьому випадку. І для того, щоб вижити, студент докладає максимум зусиль, а його волюві зусилля повністю зосереджені на досягненні мети. Тому, іноземні студенти показують результати кращі, ніж місцеві студенти, які живуть у звичних обставинах і не потребують задіяванням організмом ще додаткових механізмів для організації роботи, якщо це не питання життя і смерті. [49]

Вважається, що стилі навчання відіграють невелику роль у навчальній успішності. Проте, невеликий ефект є і він пов'язаний з вибраним стилем навчання, що може допомогти учням покращити їх власне навчання, а отже заохочувати самостійне навчання [48]. Студенти зазвичай мають свої переваги щодо способів навчання або розуміння предмету. Тому, так важливо для студентів адаптувати ці стилі відповідно до власних потреб у навчанні [60].

Також, деякі науковці досліджували як впливають позанавчальні активності на успішність студентів. Наприклад, студенти можуть брати участь у широкому колі дозвільних заходів та різноманітних гуртків, зокрема: спортклуби, дебати, драма, шкільні видання, учнівська рада та інші соціальні заходи. Ця діяльність, як правило, добровільна проводиться поза звичайним шкільним часом, а студенти не отримують оцінки за свою участь. С. Силлікер дійшов висновку, що участь у заняттях легкою атлетикою (наприклад, футбол) для старшокласників покращує академічний виступ. [73] С. Гербер також виявив, що участь у позакласних заходах сприяла більшим навчальним здобуткам. Багато позакласних заходів виявилися корисними для підвищення академічності продуктивності, навіть якщо діяльність не є очевидно пов'язаною з навчальними предметами [55]. Студенти, які беруть участь у позакласних заходах були кращими в навчанні, ніж студенти, які не брали участі [55].

Альберт Бандура теж розробив концепцію академічної самоефективності. Поняття самоефективності визначено так: «переконавання в тому, що людина може успішно виконувати свою поведінку необхідні для отримання результату» [44]. Це було доказом

того, що студенти, які мають високий рівень академічної самоефективності ставлять вищі академічні цілі [44].

А. Гельмонт показав свою класифікацію причин академічної неупішності. Зокрема, до них належать: низький рівень загальних знань студента; несприятливі зовнішні умови: (побутові умови, віддалене розташування місця проживання), відсутність емоційної підтримки з боку батьків; фізичні дефекти або хвороба; недоліки виховання (лінощі та відсутність дисципліни у студента); слабкі розумові здібності; відносно стійка неуспішність студента: відсутність здорової конкуренції між студентами, недостатня зацікавленість у предметі, слабо розвинені вольові якості; епізодична неуспішність: періодичні пропуски занять, розсіяна увага на заняттях, недоліки викладання, слабкість засвоєних знань, слабкий поточний контроль. [47].

Чимала кількість досліджень успішності та неуспішності в навчальній діяльності присвячені пошуку зв'язку між успішністю та адаптацією до навчального процесу студентів. [8].

Також, варто відзначити важливість такого чинника, як здатність до саморегуляції як одного з ключових, які впливають на успішність чи неуспішність студентів. Здобувачі, у котрих сформована навичка до саморегульованого навчання відзначаються високим рівнем відповідальності за свої здобутки та навчальний процес в цілому. Вони розуміють зв'язок витрачених зусиль та можливу перспективу у професійній діяльності. Такі студенти, зазвичай, працюють понаднормово та ініціюють додаткові завдання. Така звичка може бути корисною не лише у навчальній діяльності, але й в роботі.

2.3. Вплив мотивації на академічну успішність

Чимало досліджень показали, що успішна навчальна діяльність можлива при взаємодії інтелектуальної, емоційно – вольової та мотиваційної складової. При цьому, важливими є співпадіння бажаних і реальних результатів навчальної діяльності, що складають об'єктивну та суб'єктивну сторону навчальної успішності (наявні результати та самооцінка власної навчальної успішності) [29].

Позитивна мотивація до навчання, збережений пізнавальний інтерес, позитивне ставлення до навчального закладу та академічної групи, соціальна адаптованість, добре фізичне та психічне здоров'я, а також адекватна позитивна самооцінка – це психологічні критерії навчальної успішності. Академічна мотивація – це зв'язок результатів навчальної діяльності, ефективних способів досягнення мети та особистого задоволення від навчальної діяльності та її результатів. Оцінити рівень навчальної успішності можна враховуючи психологічні критерії та навчальну документацію.

Основним показником навчальної успішності є мотивація досягнень, що у свою чергу є різновидом мотивації діяльності, який передбачає потребу в досягненні успіху та є протилежною до мотивації до уникнення невдач, що у свою чергу передбачає уникання дій, які можуть принести як результат невдачу.

І.Щербакова та М. Пантох у своїй роботі подають критерії, які впливають на успішне навчання у закладі вищої освіти. А сема: особливості темпераменту, тип конституції тіла, загальний інтелектуальний розвиток, спеціальні здібності, соціальний інтелект, креативність, акцентуації характеру, навчальна мотивація, вольові якості, планування та контроль власної діяльності, а також володіння навичками самоорганізації. [29]

Автори теж прослідкували такий факт, що високий рівень мотивації присутній в осіб, які мають високий інтелектуальний рівень. Особи з високим інтелектом прагнуть досягати успіху, що, у свою чергу, потребує формування мотивації досягнень. Досягнення будуть залежати від рівня сформованості цієї мотивації. Натомість, в осіб з низьким рівнем інтелекту «вмикається» інша мотиваційна система, яка спрямована на уникнення невдач. При цьому, особи з низьким рівнем інтелекту починають працювати інтенсивніше, задіюючи наявні розумові можливості саме заради того, щоб уникнути невдачі.

Мотивація досягнень характеризується двома ключовими мотивами: до досягнення успіху та до уникнення невдач. Мотивація до навчання опосередкована значимістю результатів навчальної діяльності, задоволенням від навчальної діяльності,

характером впливів на суб'єктів навчальної діяльності, а також мотивуючою силою заохочень і винагород за навчальну діяльність [29].

Теорія мотивації є основним пріоритетом студентів у довгостроковій перспективі майбутнього, де вони докладатимуть більше зусиль, змушуючи їх наполегливо виконувати поставлене їм завдання. Вчені заявили, що потреба в досягненні особистості стала основним стимулом для досягнення успіху в навчальній діяльності. Таким чином, мотивація відіграє важливу роль в інтересі студентів до навчання та спонукає їх до поступового досягнення мети.

Мотивацію можна розділити на внутрішню та зовнішню, де внутрішня мотивація більше спрямована на виконання зобов'язань та є задоволенням від демонстрації компетентності та перевищення поставлених ними очікувань.

Внутрішня мотивація належить до поведінки, яка здійснюється із задоволення або заради насолоди. У дослідженнях, проведених А. Монетою та К. Спадою, висока внутрішня мотивація призвела до прямого позитивного зв'язку з підготовкою студента до іспиту та подолання стресу. Крім того, коли студенти віддавали пріоритет внутрішній меті, вони, швидше за все, докладали багато зусиль і виявляли наполегливість при отриманні детальної інформації про поставлене завдання, що, зрештою, призвело до кращої академічної успішності. З іншого боку, студент із зовнішніми цілями не дає подібних результатів, до студента із внутрішньою мотивацією [40].

А. Кларк і М. Шрот заявили, що зовнішня мотивація – це поведінка, яка виконується для досягнення мети або заради винагороди за межею самої діяльності [40]. Дослідження Л. Мілса та А. Бланкштайна показали взаємозв'язок між академічною успішністю та зовнішньою мотивацією, що повністю суперечить іншим попереднім згаданим дослідженням, які зображують внутрішню мотивацію як найкращу мотивацію для отримання хороших результатів на іспитах.

Вчені також виявили, що самоорієнтованість студента та встановлення високих стандартів призвели до вищих балів на іспитах. Врешті-решт фактор оцінювання, який відображає зовнішню мотивацію, адже орієнтири в їхніх академічних цілях потім

виявилися позитивно кореляційними з тим, що студенти намагаються бути конкурентоспроможними, а також отримати визнання громадськості завдяки своєму успіху [40]

Самоефективність також є значним прогностичним фактором щодо успішності, коли студент має високу віру у власні можливості, що він буде добре працювати та досягати хороших результатів під час іспиту. Дослідження Дж. Камаріах показали, що навчальні досягнення студентів, як правило, суттєво пов'язані зі ставленням до навчання. Студент із високою самоефективністю показує суперечливі результати, коли це негативно пов'язано з академічною успішністю, адже студент надмірно впевнений у своїх зусиллях під час навчання [40].

Стиль навчання або навички, які використовуються під час навчання, визначаються те, як студент вибиратиме підхід до навчання через сприйняття свого оточення та те, як він може адаптуватися до поставленого завдання для досягнення гарного кінцевого результату. Студенти здебільшого застосовують відповідні стратегії для отримання нових ґрунтовних знань, які допомагають їм глибше зрозуміти тему і ці стратегії виявилися ефективними під час навчання.

В. Фуенте та Б. Карделле-Елавар також зробили переконливі висновки про те, що планування та стратегія навчання студентів були найкращим варіантом навчання для студентів через їхню дефективність [40].

З іншого боку, дослідження С. Індрейка показали, що марнування часу є найбільш визначальною різницею, яка змушує студентів швидко працювати перед випускним іспитом. Згідно з дослідженням, приблизно 73 % студентів почали боротися в останню хвилину для випускного іспиту, і це спричинило перевантаження інформацією та неорганізованість студентів у навчанні, що призвело до того, що вони показали погані результати. Отже, хороші навички навчання є головною умовою, щоб уникнути ще більшого зниження успішності студентів. [40]

Мотивація студентів є важливим питанням у вищій освіті, зокрема через важливість її впливу на успішність у професійному розвитку. Дж. Камауру виявив, що

зацікавленість навчальним процесом зменшується пропорційно з тим, що дитина виростає. Навчання може стати примусом. Але ніяк не власним бажанням. Через негативне ставлення студентів до навчального процесу мало хто з них насправді включений у навчальний процес. [40]

Мотивація є тим елементом, який визначає ставлення учнів та студентів до процесу навчання. Чимало досліджень було проведено для того, щоб встановити роль мотивації студентів у процесі досягнення успіху. Наприклад, Е. Ламсен проаналізував включеність у навчання та джерела мотивації для цієї включеності[4]

А. Маршал розглядав мотивацію студентів як силу, корисну для учня. Дж. Еймс заявив, що мотивація до навчання залежить від довгострокової прихильності до навчання та відданості процесу навчання [32]. Більшість теоретиків мотивації вважає, що мотивація бере участь у виконанні всіх набутих реакцій і в стані спокою, а не напруги особа може показати хороші поведінкові реакції. Небажана поведінка чи конкретні дії в такому випадку неможливі.

М. Боміа запропонував визначення мотивації студента як готовність студента, потребу, бажання та обов'язок брати участь у навчальному процесі та бути успішним [32]. Мотивацію студентів часто поділяють на два типи: внутрішню мотивацію та зовнішню мотивацію. Внутрішня мотивація: мотивація зсередини. Внутрішньо вмотивовані студенти активно беруть участь у навчанні через власне захоплення, інтерес, задоволення чи для того, щоб досягти власних наукових і особистих цілей.

О. Дев розглядав студента, який має внутрішню мотивацію і не потребуватиме будь-якої винагороди чи стимулу, щоб розпочати або виконати завдання. Цей тип учня ймовірно швидше виконає вибране завдання прагнути зробити його через складний характер діяльності [40]. Е. Леппер вважав внутрішньою мотивацією задоволення, яке приносить навчання, а також, дозволяє бачити перспективу розвитку, або відчуття досягнення[40].

Зовнішня мотивація: О. Дев вважав, що студент із зовнішньою мотивацією бере участь у навчанні виключно для отримання винагороди або для уникнення певного

покарання[4]. Е. Леппер визначає зовнішню мотивацію засобом, щоб отримати певну винагороду або уникнути певного покарання поза самою діяльністю, наприклад: оцінок або схвалення викладача [32].

Таким чином, студенти з внутрішньою мотивацією є ентузіастами, більш самостійними, кидають виклик і відчують задоволення від свого навчання, а студенти із зовнішньою мотивацією намагаються долати академічні завдання, відчують примус вчитися і хочуть завжди докладати мінімум зусиль, щоб отримати максимальну оцінку. Внутрішня мотивація студентів, які використовують стратегії вища та вимагає більше зусиль, що дозволяє їм інтенсивніше обробляти інформацію.

В. Кондрі та Р. Чемберс виявили, що студенти, які стикаються з різноманітними інтелектуальними завданнями і мають вибрану стратегію навчання, внутрішню мотивацію, використовують більш логічні стратегії збору інформації та прийняття рішень, ніж студенти, які мали зовнішню мотивацію. Студенти з внутрішньою орієнтацією також схильні віддавати перевагу завданням, які є досить складними, тоді як зовнішньо орієнтовані студенти схиляються до завдань низького ступеня складності. Зовнішньо орієнтовані студенти схильні докладати мінімальних зусиль, необхідних для отримання максимальної винагороди[57].

М. Брукс стверджує, що для зовнішньої мотивації студентів необхідне публічне визнання своїх академічних досягнень. Це можна зробити за допомогою стипендії, оцінок та ж заохочуючих моментів. А також, можна використати систему покарання для студентів з поганою успішністю у вигляді позбавлення стипендії, якихось пільг [4].

Мотивація - це стан розуму, який спонукає до діяльності та дій організму людини. Відмінне джерело внутрішньої або зовнішньої мотивації можна простежити зі спостереження за особою в її навчальному або робочому середовищі. Важливо знати, які фактори формують мотивацію студентів і як внутрішню мотивацію можна викликати в студентів. Було проведено багато досліджень з метою виявлення факторів, що впливають на розвиток мотивації студентів.

Дж Брофі запропонував визначати мотивацію до навчання як здатність, набуту через загальний досвід, але мотивовану безпосередньо через моделювання, передачу очікувань і безпосереднє навчання чи соціалізацію іншими, наприклад: батьки та викладачі. Отже, викладачі та батьки є головними посередниками, які відіграють важливу роль у розвиток мотивації особистості. Батьки, на ранньому етапі розвитку дитини, будучи першоджерелом інформації, знайомлять дітей зі світом і допомагають їм розуміти та створювати образ зовнішнього світу, відповідаючи на їхні запитання, знайомлячи з різними ситуаціями, розповідаючи різні ритуали та історії і, таким чином, діти розвивають своє ставлення до життя та навчання [32].

Звичайно, якщо діти розвинули впевненість, почуття власної гідності та компетентності, вони будуть готові прийняти виклики та успіхи. З іншого боку, якщо діти не вважають себе компетентними, вони розвиватимуть внутрішній страх перед невдачею або ціною вдячності чи винагороди. Тому, дуже важливо, як вони починають свої перші навчальні «кроки».

Іноді батьки настільки цікавляться освітою та кар'єрою своєї дитини, що продовжують нагадувати та робити акцент на тому, що освіта є єдиним вирішенням майбутніх нещасть. Навіть погрожують покарати своїх дітей за погану успішність. За таких обставин дитина вважає, що освіта для неї є обов'язковою для виживання. Велика кількість студентів не можуть позбутися своїх страхів і часто не можуть продовжувати навчальну діяльність з такими батьківськими установками. Шкільна політика та цілі в академічному середовищі також є факторами, які впливають на розвиток навчальної мотивації. Нарешті, непотрібні зовнішні винагороди також можуть залучити студентів до досягнення певного рівня продуктивності як запропоновано Дж. Бруксом [32].

В академічних установах роль викладача є дуже важливою, щоб допомогти студентам виробити ставлення до навчання. Ш. Раффіні встановив, що переконання вчителів щодо самих себе, їхній викладацький характер висловлювань, які вони адресують для учнів справляє потужний вплив на поведінку учнів щодо навчання [40].

Б. Дебора також стверджував, що велика кількість учнів намагається вчитися, якщо вчитель очікує від них цього. Так вчителі розглядають себе як «активного агента соціалізації», здатного стимулювати мотивацію учнів до навчання [57]. Д. Стіпек також підкреслив роль ефективності вчителя як потужного вхідного елемента пов'язаного з мотивацією учнів. [57]

Можливо трішки меншою, ніж для школяра є роль викладача у навчальному процесі. Студенту не обов'язково потрібно, щоб був налагоджений емоційний зв'язок з викладачем, постійно очікувати його схвалення чи навпаки. Студенту, найперше. Важливо, щоб викладач показував свою компетентність та подавав навчальний матеріал цікаво, використовуючи альтернативні методи викладання. Якись особисті зв'язки між дорослими особами відходять на другий рівень. Якщо студенту важливий навчальний процес, то він вбачатиме у викладачеві того, хто розширить його кругозір та наповнить інформацією, якою володіє сам, а вже згодом студент робитиме оцінку особистісним характеристикам викладача як особи, а не професіонала.

Висновки до другого розділу: у своєму дослідженні розглядаємо академічну успішність не лише, як кількісний показник у заліковій книзі, але також, як сукупність зусиль, сили волі та мотивації для видимості цього результату в заліковій книзі. Різні вчені виділяють різні чинники, які можна досліджувати, як показники академічної успішності, зокрема: затрачені зусилля, темперамент, вольові зусилля, інтелект, самоконтроль, самооцінка, впевненість у собі, інтелект, самоефективність та саморефлексивність, мотивація. На мотивації зосередили більше уваги, оскільки вона є центром уваги багатьох вчених. Та її вплив на навчальний процес є очевидним. Мотивація є зовнішньою і внутрішньою. Серед зовнішніх показників, які впливають на навчання: середовище, матеріальне забезпечення, відчуття себе членом групи, територіальне розташування та матеріальне підкріплення діяльності. Стосовно внутрішніх, то вони стійкіші та приводять до кращого результату. Зокрема, особистісні характеристики, саморефлексія, розуміння мотивів власної діяльності, зацікавленість навчальним процесом та постановка власних цілей. Не варто забувати також і про вплив

вчителя, викладача на студентів. Адже наставники можуть слугувати зовнішнім мотиватором до дій завдяки похвалі.

Емпіричне дослідження спрямоване на пошук зв'язку між зовнішнім показником академічної успішності, який визначається 100 – бальною системою та внутрішніми показниками, які визначають різні автори, але і які мають місце в роботах декількох авторів одночасно. Саме тому, ми вибрали такі чинники, як: вольова саморегуляція, мотивація до досягнення успіху або уникнення невдач, а також, інтелект, який є суперечливим чинником та викликає дискусії серед вчених.

Усі ці показники академічної успішності ми порівнює між собою, а також із метакогнітивною включеністю. Щоб розуміти, як за допомогою розвитку рівня метакогнітивної включеності можна впливати на академічну успішність студентів.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАКОГНІТИВНОГО УСВІДОМЛЕННЯ ТА АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ

3.1. Організація та методи емпіричного дослідження метакогнітивного усвідомлення та академічної успішності

З метою вивчення впливу метакогнітивного усвідомлення на рівень академічної успішності студентів нами було проведено дослідження серед студентів 1 – 4 курсів на базі Національного університету «Острозька академія». Опитування проводилося з використанням Google Forms. Усе дослідження проходило з дотриманням етичних норм респондентів. Кількість учасників: 44. Серед респондентів переважала жіноча стать, але були присутні і чоловіки.

У нашій роботі ми хотіли дослідити академічну успішність не лише, як показник за 100-бальною шкалою, а через призму особистісних характеристик, які беремо до уваги зважаючи на попередні дослідження, які аналізуємо у попередніх розділах. Серед критеріїв, які вчені визначають як показник академічної успішності є різні показники, але ми вибрали ті, які повторюються у декількох авторів одночасно та зв'язок яких з академічною успішністю нас зацікавив найбільше. Оскільки, такі показники, які ми вибрали зустрічаються у різних авторів, ми хотіли переконатись наскільки їх аналіз доречний в контексті вивчення академічної успішності і, відповідно, який зв'язок існує між цими показниками успішності та метакогнітивною включеністю.

Таким чином у своїй роботі ми виділяємо інтелект, мотивацію та волю, як особистісні характеристики, що пов'язані з академічною успішністю.

У процесі дослідження були використані:

- 1) методика дослідження вольової саморегуляції А. Зверькова та Є. Ейдмана [21], де рівень вольової саморегуляції розуміють, як міру опанування особистою поведінкою в різноманітних ситуаціях, здатність свідомо керувати своїми діями, бажаннями, станами. Методика діагностики вольової регуляції складається з 30 питань та містить в собі 3 шкали, що дають змогу

дослідити рівень розвитку вольової саморегуляції в цілому і визначається, як загальна шкала, а також характеризують її окремо за такими властивостями характеру, як наполегливість та самовладання.

- 2) методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса [20] для визначення рівня мотивації особистості до успіху. Опитувальник включає в себе 41 питання та дозволяє визначити 4 рівні мотивації: низький, середній, високий та надто високий.
- 3) методика дослідження інтелекту Г. Ю. Айзенка [25], що дає змогу визначити рівень розвитку інтелектуальних здібностей особистості. Методика містить в собі 40 завдань та має обмеження в часі: 30 хвилин.
- 4) методика діагностики метакогнітивної включеності в діяльність Г. Шроу, Р. Денісона (адаптована та стандартизована А. В. Карповим) [24], в основі якої лежить твердження Г. Шроу та Р. Денісона про те, що базу метакогнітивної включеності в діяльність становлять знання про власні когнітивні процеси та навички регулювання пізнавальних процесів. Тому, мета застосування цієї методики є дослідження закономірності участі метапроцесів в процесі виконання діяльності. Методика діагностики метакогнітивної включеності в діяльність складається з 52 питань, та містить в собі питання на знання і регуляцію когнітивної діяльності, що є представленою процесуальними компонентами метакогнітивної активності. Сама методика має окремі шкали на дослідження декларативних знань, процедурних знань, знань контексту, стратегії обробки інформації, вибір стратегії обробки інформації, моніторингу власних вмінь, оцінки та виправлення. А також, рівень метакогнітивної включеності можна визначити як загальну шкалу за 5 рівнями: низький, нижче середнього, середній, вище середнього та високий.

Академічна успішність також оцінювалася з використанням 100-бальної шкали ECTS (European Credit Transfer System).

В основу нашої роботи були покладені 2 гіпотези:

- Існує прямий зв'язок між метакогнітивним усвідомленням та академічною успішністю студентів, яка визначається зовнішнім показником, 100-бальною шкалою ECTS
- Існує прямий зв'язок між метакогнітивною включеністю та внутрішніми показниками: інтелектом, мотивацією та волею.
- Зовнішня оцінка академічної успішності корелює з 3 внутрішніми показниками: інтелектом, волею та мотивацією.

3.2. Аналіз результатів дослідження

У результаті опрацювання даних, нам вдалось визначити наступні рівні розвитку метакогнітивної включеності студентів. Середній рівень розвитку метакогнітивної включеності у діяльність було виявлено у 49,6% студентів. Вдалось визначити рівень метакогнітивної усвідомленості вище середнього у 40,3% досліджуваних студентів. Також мали змогу визначити високий рівень розвитку метакогнітивної включеності у 10,1% опитаних. Низький рівень та рівень нижче середнього не були зафіксовані серед досліджуваних студентів.

На рис. 3.1 представлено розподіл частот показників метакогнітивної включеності студентів у діяльність. Потрібно зазначити, що немає відмінностей між отриманими даними та нормальним розподілом, що вдалось підтвердити з допомогою одновибіркового критерію λ Колмогорова-Смирнова, де $\lambda=0,721$, $p=0,675$. Тобто, розподіл показників серед досліджуваних студентів відповідає розподілу цих показників у загальній сукупності.

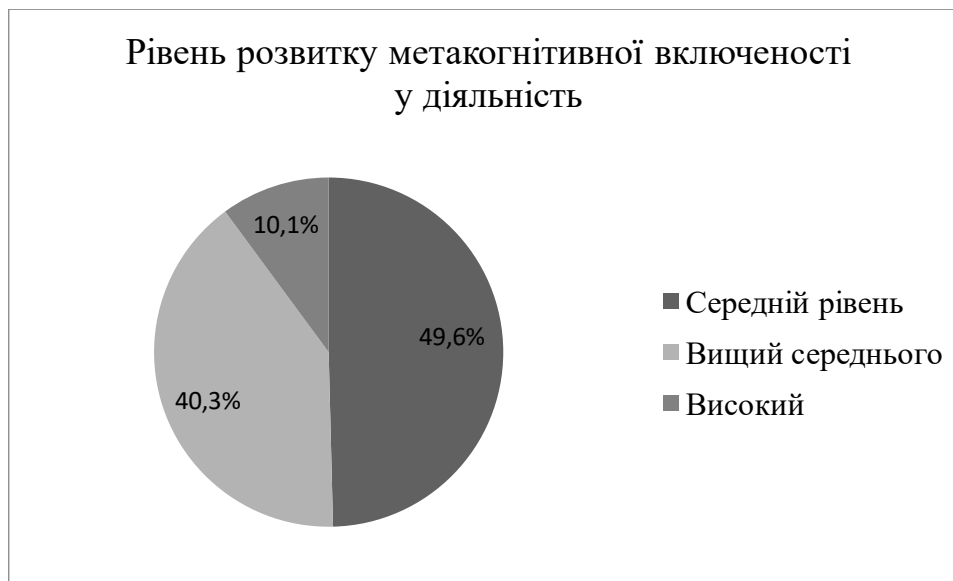


Рисунок 3.1 Розподіл показників рівня розвитку метакогнітивної включеності студентів в діяльність

Студенти, у яких виявлено високий рівень метакогнітивної включеності у діяльність, згідно інтерпретації результатів самої методики, мають краще усвідомлення своїх знань, вмінь та здібностей. Ці особи мають розуміння того, як проводити моніторинг та відстеження якості процесу сприймання інформації, а також мають схильність інтегрувати новий отриманий досвід та вже засвоєну інформацію. Високий рівень розвитку метакогнітивних навичок також свідчить про вміння застосовувати нові знання у вирішенні якихось питань та прийнятті рішення, а також застосовувати це нове знання у майбутніх вирішеннях завдань. Студенти, в процесі навчальної діяльності, також, використовують стратегії контролю рішення завдань, що, своєю чергою, дозволяє їм ефективно засвоювати та опрацьовувати потрібну інформацію. Отож, студенти, які мають високий рівень розвитку метакогнітивних процесів, проявляють такі вміння, як: структурованість, планування та стійкість.

Відповідно, студенти з середнім рівнем метакогнітивної включеності у діяльність демонструють гірший розвиток метакогнітивних процесів. Це може відбуватись через те, що аналіз досягнутих результатів не відповідає реальним результатам. Ще можливий варіант такого показника при переоцінці або ж недооцінюванні власних знань та

здібностей. Також студенти зі середнім рівнем не мають навичок контролю, які були б сформовані на достатньому рівні.

У результаті обробки даних ми також визначили рівні академічної успішності опитаних студентів. Було визначено, що 27,3% студентів мають дуже високий рівень академічної успішності, 54,5% студентів мають високий рівень, 15,9% - середній рівень, та лише 2,3% мають низький рівень академічної успішності. На рисунку 3.2 зображено розподіл показників рівня академічної успішності.

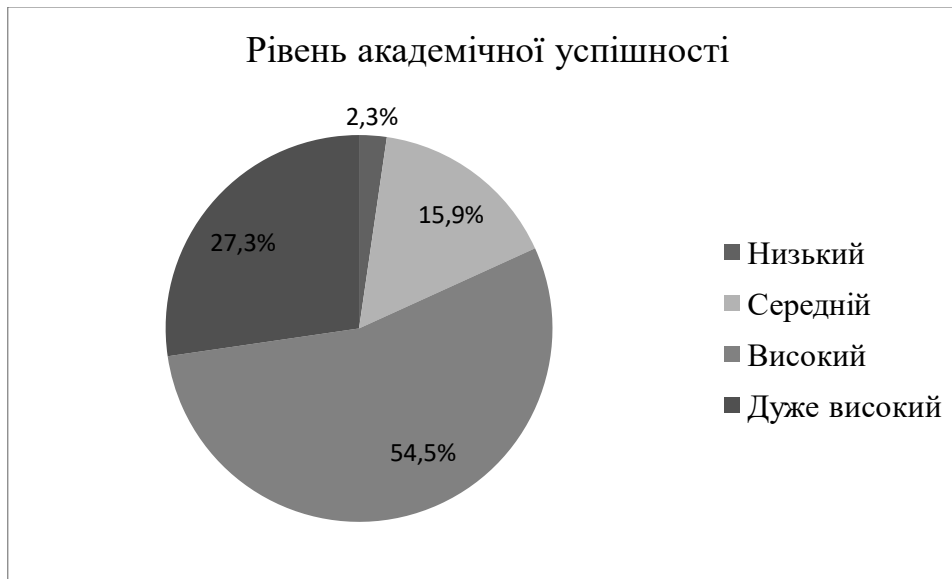


Рисунок 3.2 Розподіл показників рівня академічної успішності студентів

Для подальшого дослідження взаємозв'язку між рівнем метакогнітивного усвідомлення і рівнем успішності навчальної діяльності нами був застосований коефіцієнт кореляції Пірсона. У таблиці 3.1 можна побачити результати обробки даних, де ми отримали $r=0,589$, при $p<0,03$. Це вказує на те, що зв'язок між метакогнітивною включеністю у діяльність та академічною успішністю студентів є статистично значимим, та є помірним позитивним зв'язком. Тобто, можна стверджувати, виходячи з дослідження, чим вищий рівень метакогнітивної включеності студентів у діяльність, тим вищий рівень академічної успішності вони демонструють.

Таблиця 3.1. Коефіцієнти кореляції метакогнітивної включеності в діяльність та академічної успішності

		Академічна успішність
Метакогнітивна включеність	Корреляція Пирсона	,589*
	Знч.(2-сторон)	,027
	N	44

У нашій роботі ми розглядаємо академічну успішність у двох вимірах: як показник за 100-бальною шкалою – зовнішній показник, а також, як внутрішній вимір, де вже мають значення певні особистісні характеристики, а саме: інтелект, мотивація та воля.

У таблиці 3.2 ми можемо побачити, що існує статистично значимий зв'язок між академічною успішністю та загальною шкалою вольової регуляції студентів, оскільки $r=0,457$ при $p<0,03$, що свідчить про наявність помірного позитивного зв'язку. Також можна помітити, що існує статистично значимий зв'язок між академічною успішністю та самовладанням, оскільки при $p<0,03$ $r=0,276$, що вказує на позитивний слабкий зв'язок. Тим часом зв'язок між успішністю та наполегливістю не є статистично значимим, оскільки $p>0,05$. Можемо також відзначити статистично значимі зв'язки між академічною успішністю і мотивацію до успіху, та інтелектом оскільки при $p<0,03$ $r=0,359$ та $r=0,392$, що відповідно свідчить про позитивний помірний зв'язок (табл. 3.2).

Таблиця 3.2 Коефіцієнти кореляції зовнішніх та внутрішніх показників академічної успішності

	Вольо ва регуляція	Наполегл ивість	Самовл адання	Мот ивація до успіху	Інте лект
Академі чна успішність	,457* ,027 44	,421 ,233 44	,276* ,027 44	*,359 ,023 44	*,392 ,021 44

Подальший аналіз метакогнітивної включеності та внутрішніх показників академічної успішності можна побачити у таблиці 3.3. Ми можемо відзначити, що існують сильні позитивні зв'язки між метакогнітивною включеністю та вольовою регуляцією, а також самовладанням, оскільки при $p<0,01$ $r=0,541$ та $r=0,560$ відповідно. Також можна помітити існування статистично значимого зв'язку метакогнітивної

включеності та наполегливості, оскільки $r=0,418$, при $p<0,01$, що свідчить про помірний позитивний зв'язок. Варто теж відзначити наявність статистично значимого зв'язку між метакогнітивною включеністю та мотивацією до успіху, оскільки при $p<0,03$ $r=0,207$, що вказує на слабкий позитивний зв'язок. Тим часом зв'язок між інтелектом та метакогнітивною включеністю не є статистично значимим, оскільки $p>0,05$ (табл. 3.3).

Таблиця 3.3 Коефіцієнти кореляції метакогнітивної включеності та внутрішніх показників академічної успішності

	Вольова регуляція	Наполегливість	Самовладання	Мотивація до успіху	Інтелект
Метакогнітивна включеність	,541*	,418*	,560*	,207*	,128
	,000	,005	,000	,014	,121
	44	44	44	44	44

Загальна шкала вольової регуляції свідчить про зрілість, самостійність та незалежність особи. Тобто, студентам, які проявили високий рівень вольової регуляції, притаманні впевненість в собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів. Вони мають здатність добре розподіляти зусилля та схильні контролювати свою поведінку, а також вміють планомірно втілювати свої наміри. Сильний позитивний зв'язок з метакогнітивною включеністю свідчить про те, що студенти з високим рівнем вольової регуляції мають добре розвинені метакогнітивні процеси, а тому здатні оцінювати та контролювати якість власних пізнавальних процесів.

У свою чергу, шкала «Наполегливість» характеризує силу намірів людини - її прагнення до здійснення розпочатої справи. Студентам, які схильні до сильних проявів наполегливості, притаманні працездатність, активність та прагнення до виконання запланованого, їх також мобілізують перешкоди на шляху до мети. Таким чином, помірний позитивний зв'язок метакогнітивної включеності та наполегливості може свідчити про те, що студенти вдало обирають та застосовують метакогнітивні стратегії для вирішення поставлених завдань у своїй навчальній діяльності.

Водночас, шкала «Самовладання» відображає рівень довільного контролю емоційних реакцій і станів. Студентам, що проявили високий рівень самовладання, характерний внутрішній спокій та впевненість у собі. Їм також притаманні підвищена готовність до сприймання нового, і, як правило, свобода поглядів, з тенденцією до новаторства і радикалізму. Саме тому, на нашу думку, сильний позитивний зв'язок самовладання та розвитку метакогнітивних процесів вказує на те, що студенти схильні використовувати у своїй навчальній діяльності різні метакогнітивні стратегії для покращення сприймання та засвоєння потрібної інформації. Це також може вказувати на те, що в разі невдачі та слабого розуміння інформації, студенти здатні обрати інший підхід до її вивчення та опрацювання.

Якщо розглядати «Мотивацію до успіху», то необхідно відзначити що низький рівень мотивації, як і надмірно високий, мають негативні наслідки на діяльності особистості. Тобто, за умови низької мотивації студенти не прагнуть досягти перемоги, не схильні докладати власних сил у працю, є апатичними та, загалом, мають пасивне ставлення до життя. З іншого боку, надмірно висока мотивація до успіху може призвести до надмірної самокритичності при оцінці власних можливостей, тобто студенти можуть зазнавати надмірного хвилювання та зневірення у власних силах. Таким чином, слабкий позитивний зв'язок мотивації до успіху та метакогнітивної включеності у діяльність може свідчити про те, що студенти, які проявляють високий рівень мотивації здатні орієнтуватися на власні сили, гнучко і наполегливо добиватися бажаного. Тобто, вони мають схильність до об'єктивного аналізу своїх знань та моніторингу і контролю якості їх засвоєння, у разі потреби студенти здатні змінити свій підхід до опрацювання інформації.

3.3. Методичні рекомендації розвитку метакогнітивних навичок

Оскільки, метакогнітивна включеність впливає на академічну успішність, то у своїй роботі подаємо методичні рекомендації. Вони стосуються не так метакогнітивного пізнання, як однієї його складової: метакогнітивної регуляції. Попередній теоретичний

аналіз показує наскільки важливими є постановка цілей та вибір стратегій для навчальної діяльності. При розробці рекомендацій опираємось на роботу Е. Балашова, який вказує важливість таких дій, як: самомоніторинг, когнітивна реструктуризація, рефлексія щодо позитивного й негативного метакогнітивного досвіду, ментальна репрезентація, ідентифікація когнітивних обмежень і перешкод тощо. А також, опираючись на роботу О. Ткачук, яка виділяє такі метакогнітивні навички, які студенти можуть використовувати самостійно: самоконтроль, модифікування, відпрацювання, перегляд та самоперевірка.

Щодо наших практичних рекомендацій, то вони такі:

- Ведення щоденника, який сприятиме розвитку саморефлексії та кращого розуміння себе;
- Планування діяльності, не лише навчальної, але й повсякденної;
- Прописування наративів. Цей метод допомагає усвідомити де зараз знаходиться особа та куди їй рухатись;
- Поділ завдань на маленькі частини. Це сприятиме кращому розумінню наявних знань та знань, які необхідні для вирішення загальної проблеми;
- Вправи для розвитку когнітивних процесів, зокрема: тренування пам'яті; мислення, уваги;
- Також допоміжними можуть бути техніки майндфулнес, які допомагають формувати усвідомленість та розуміння власних дій, думок та внутрішніх процесів;
- Адаптація матеріалу в залежності від форми сприйняття:(кінестетична, аудіальна, візуальна);

Ми переконані, що ці рекомендації не є важкими у виконанні, але вони сприятимуть кращій саморегуляції, що у свою чергу може підвищити рівень навчальної успішності.

Висновок: у цій роботі ми намагались дослідити зв'язок між метакогнітивною усвідомленістю та академічною успішністю студентів. Оскільки, у своїй роботі виділяємо не лише зовнішній показник академічної успішності, але й внутрішні: волю,

мотивацію та інтелект, то перевірили зв'язок між внутрішніми та зовнішніми показниками всередині академічної успішності. Після чого встановлювали зв'язок між внутрішніми показниками успішності та метакогнітивною усвідомленістю, а також між зовнішнім показником та метакогнітивною включеністю. У результаті дослідження змогли підтвердити повністю гіпотезу щодо наявності статистично значимого зв'язку між метакогнітивною включеністю та зовнішнім показником академічної успішності.

Також дослідили, що існує статистично значимий зв'язок між зовнішнім показником академічної успішності. Такий зв'язок присутній між зовнішнім показником, загальним показником вольової регуляції, а також між зовнішнім показником та самовладанням, але відсутній між загальним показником та наполегливістю. А ще зовнішній показник академічної успішності має статистично значимий позитивний зв'язок з рівнем інтелекту та мотивацією. Тому, гіпотеза стосовно зв'язку між зовнішніми та внутрішніми показниками підтвердилась не повністю через відсутність зв'язку між наполегливістю та зовнішнім показником академічної успішності.

Що стосується зв'язків між метакогнітивною включеністю та внутрішніми показниками академічної успішності, то емпіричне дослідження показало статистично значимі зв'язки між метакогнітивною усвідомленістю та внутрішніми показниками, але з різною силою зв'язку. Найсильніший статистичний зв'язок між метакогнітивною включеністю та вольовою саморегуляцією, а також з самовладанням, помірний позитивний зв'язок між метаусвідомленням та наполегливістю, а слабкий позитивний зв'язок між метакогнітивною включеністю та мотивацією до успіху. Щоправда, немає статистично значимого зв'язку між метакогнітивною усвідомленістю та інтелектом. Можна стверджувати, що гіпотеза підтвердилась, але не до кінця через відсутність статистично значимого зв'язку між метакогнітивною включеністю та інтелектом.

Вважаємо, що відсутність зв'язків між інтелектом та метакогнітивною включеністю може бути основою для досліджень у майбутньому. Зокрема, збільшивши кількість респондентів вибірки можна отримати точніші результати.

Провівши емпіричне дослідження можна підтвердити думки вчених, яких розглядали в теоретичному огляді про вплив метакогніцій на успішність студентів. Метакогнітивні навички сприяють кращому засвоєнню, аналізу та продукуванню знань. А практичні рекомендації сприятимуть кращому розумінню своїх можливостей та розумінню які стратегії потрібно застосувати для покращення академічної успішності.

ВИСНОВКИ

Провівши теоретичний та практичний огляд теми «Метакогнітивне усвідомлення та академічна успішність студентів», можемо стверджувати, що тема актуальна і не вичерпана у своїх дослідженнях. Метакогнітивне усвідомлення впливає на академічну успішність позитивним чином. Тому, ми б дуже хотіли, щоб у школах та університетах популяризувалась тема розвитку метакогнітивних навичок. Метакогнітивне пізнання дозволяє аналізувати наявні знання та приймати рішення щодо їх застосування та подальшої реалізації для досягнення мети. Ми переконані, що розвиток метакогнітивних навичок сприяє не лише позитивному впливу на навчальний процес студента, але й на усі сфери, оскільки вимагає високого рівня самоконтролю, саморефлексії, вольових зусиль. Розвиток метакогнітивних навичок – непростий, але плідний. Задіюючи метакогнітивні процеси для вирішення проблем можна дуже гарно структурувати власні поведінкові реакції, свій спосіб життя. Бо цей аналіз, «погляд збоку» на самого себе відкриває нові грані, в навчальному процесі зокрема.

Що стосується академічної успішності, то у своїй роботі ми розглядаємо її не лише, як зовнішній показник, але й як сукупність внутрішніх показників: вольової саморегуляції, мотивації та інтелекту. Є чимало досліджень на тему академічної успішності, але всі вони можуть мати продовження. Тема нашого дослідження актуальна з огляду на те, що сама освітня система щоразу змінюється та вимагає набагато більших результатів, ніж було до цього.

У своїй роботі ми знайшли статистичний зв'язок між метакогнітивною усвідомленістю та зовнішнім і внутрішніми показниками успішності, за винятком інтелекту. А також, між зовнішнім показником академічної успішності та внутрішніми показниками за винятком наполегливості, яка є частиною вольової саморегуляції. Тема зв'язку інтелекту з метакогніціями може бути використана для подальших досліджень. Гіпотези щодо зв'язку внутрішніх чинників академічної успішності з зовнішнім чинником успішності та метакогнітивною включеністю не можемо підтвердити

повністю. Оскільки, в одному випадку немає зв'язку з інтелектом, в іншому – з наполегливістю. Можливо, збільшивши вибірку або доопрацювавши вибір самих методик, ми б отримали інший результат.

Натомість, у своєму дослідженні ми повністю підтвердили гіпотезу щодо наявності позитивного статистичного зв'язку між метакогнітивною включеністю та зовнішнім показником академічної успішності. Це дозволяє припускати, що розвиток метакогнітивних навичок призведе до покращення рівня академічних знань, а з ними і рейтингового балу. Саме на ці моменти орієнтувались при розробці практичних рекомендацій, які можуть застосовуватись індивідуально або ж інтегруючи наставником у навчальний процес всіх учасників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Балашов Е.М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Е.М. Балашов. – Острог, 2020. – 43.
2. Балашов Е.М. Метакогнітивні процеси в навчальній діяльності студентів / Е.М. Балашов // Психологічні науки. – 2020. -№1. – С. 78 – 85.
3. Балашов Е.М. Особливості метакогнітивної усвідомленості у навчальній діяльності студентів/ Е.М. Балашов // Проблеми сучасної психології. – 2020. - №48. – С. 11 – 34.
4. Берегова Н.П., Боярова Д.І. Взаємозв'язок загального інтелекту і шкільної успішності / Н.П. Берегова, Д.І. Боярова // Український психолого-педагогічний науковий збірник. – 2018. – №13. – С. 9-12.
5. Бойченко М. Гідність, цілісність і успішність: академічні та громадські чесноти / М. Бойченко // Філософія освіти. – 2014. – №5. – С. 110-122.
6. Взаємозв'язок життєстійкості з академічною успішністю [Електронний ресурс] / Л.В. Шинкарьова, А.І. Овдієнко, Т.В. Клібайс // Наукові здобутки студентів Інституту людини. – 2017. – №1(7). – Режим доступу до журналу: <http://studscientist.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/117/0>.
7. Виноградов О.Г. Академічна успішність: комплексний підхід до побудови передбачуваних моделей / О.Г. Виноградов // Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2016. – С. 46-49.
8. Войтович Н. Відмінності шкільного та студентського колективів як аспект проблеми адаптації першокурсників до умов ВЗО / Н. Войтович // Психологічні аспекти адаптації студентів першого курсу до умов навчання у ВЗО : [зб. наук. ст.]. – Луцьк : Держ. ун-т ім. Лесі Українки, 1999. – С. 57–65.

9. Доцевич Т.І. Метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі: проблеми та перспективи дослідження / Т.І.Доцевич // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. – 2016. - №54. – С. 37 – 44.
10. Доцевич Т.І. Метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі: проблеми та перспективи дослідження / Т.І. Доцевич // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. – 2016. - № 54. – С. 37 – 44.
11. Зайцева О.О. Взаємозв'язок метакогнітивної активності зі стилями саморегуляції студентів / О.О. Зайцева // Теорія і практика сучасної психології. – 2018. - №5. – С. 10 – 111.
12. Зайцева О.О. Мотиваційні чинники розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів: дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософії : спец. 053 «Соціальні та поведінкові науки» / О.О. Зайцева. – Харків, 2020. – 236 с.
13. Зайцева О.О. Особливості академічної мотивації у студентів з різним рівнем метакогнітивної включеності в діяльності / О.О. Зайцева // Психологія і особистість. – 2018. - №1. – С. 75 – 84.
14. Зайцева О.О. Показники метакогнітивної активності та особливості мотивації студентів / О.О. Зайцева // Проблеми когнітивної психології. – 2018. - №7. – С. 83 – 87.
15. Захарчук Н. Інституційні ініціативи та практики підвищення успішності студентів: із досвіду західних університетів / Захарчук Н. // Український педагогічний журнал. – 2021. – №4. – С. 37-47.
16. Ковш В.О. Психологічні особливості типу мислення у студентів з різним рівнем академічної успішності : кваліфікаційна робота / В.О. Ковш. – Київ, 2020. – 65 с.

17. Когнітивні ресурси забезпечення успішності навчальної діяльності студентів [Текст]: навч. посіб. / О.С. Кочарян, Є.В. Фролова, В.М. Павленко. – Х.: Нац. аерокосм. ун-т ім. М.Є. Жуковського «Харк. авіац. ін.-т», 2011. – 64 с.
18. Лакі Сібанда. Фактори, що впливають на успішність студентів університету / Лакі Сібанда, Чак Жерваз Іву, Олумід Генрі Бенедикт // Демографія та соціальна економіка. – 2015. – №2(24). – С. 103-115.
19. Левчик Ірина, Мазур Оксана, Закордонєць Наталія. Вплив метакогнітивних стратегій на вдосконалення англomовного читання та академічну успішність магістрантів / І. Левчик, О. Мазур, Н. Закордонєць // Лінгводидактика. Наукові записки. Серія: педагогіка. – 2021. – №1. – С. 98-109.
20. Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса. URL: https://stud.com.ua/17007/menedzhment/metodika_diaagnostiki_osobistosti_motivatsiyu_uspihu_ellersa (дата звернення: 23.08.2022)
21. Методики дослідження вольової саморегуляції студентів педагогічних спеціальностей. URL: https://studwood.net/1515929/psihologiya/metodiki_doslidzhennya_volovoyi_samoregulyatsiyi_studentiv_pedagogichnih_spetsialnostey (дата звернення: 03.07.2022)
22. Організаційно-педагогічні та психологічні засади ціннісної підтримки студентів з низьким рівнем академічної успішності / О.Л. Музика, К.П. Гавриловська, І.М. Тичина [та ін.] // Вісник Житомирського державного університету. – 2013. – №67. – С. 58-64.
23. Пасічник І.Д. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання / Пасічник І.Д. Каламаж Р.В. Августюк М.М., Серія «Психологія і педагогіка». – 2014. - № 28. – С. 3 – 16.
24. Психологія метакогнітивних процесів особистості. URL: https://www.koob.ru/karpov_a/psychology_metacognitive_processes (дата звернення: 15.04.2022)

25. Тестові методики призначені для дослідження рівня розвитку інтелектуальних здібностей особистості. URL: <https://gur.gov.ua/content/iq-tests.html> (дата звернення: 07.05.2022)
26. Ткачук О.В. Метакогнітивний моніторинг у системі метапізнання / О.В. Ткачук // Теорія і практика сучасної психології. – 2018. – №4. – С. 158-162.
27. Фоменко К.І., Кузнецов О.І. Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів / К.І. Фоменко, О.І. Кузнецов // Проблеми сучасної психології. – 2014. – Випуск 25. – С. 582-596.
28. Шрагіна Л.І., Гузенко В.А. Вплив структури пізнавальної активності на академічну успішність студентів-психологів / Л.І. Шрагіна, В.А. Гузенко // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». – 2020. – №10. – С. 60-64.
29. Щербакова І., Пантюх М. Дослідження мотивації досягнень як предиктора успішності навчання студентів / І. Щербакова, М. Пантюх // Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки. – 2018. – №1(19). – С. 162-168.
30. Щербакова О.О. Метакогнітивна усвідомленість школярів та її психодіагностика / О.О. Щербакова // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. – 2020. - №62. – С. 317 – 334.
31. Щербакова О.О. Розвиток особистості академічно здібного учня основної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.О. Щербакова. – Острого, 2020. – 40 с.
32. Язева Х.В. Психологічні критерії академічної успішності студентів / Х.В. Язева // Збірник наукових праць. – 2016. – №7. – С. 210-213.
33. Agus Ramdani (2020). Increasing students' metacognition awareness: learning studies using science teaching materials based on SETS integrated inquiry / Agus Ramdani, Abdul Syukur, Gunawan Gunawan, Intan Permatasari and Muhammad

- Yustiqvar // International journal of advanced science and technology, Vol. 29, №5. – P. 6708-6721.
34. Ali, S., Haider, Z., Munir, F., Khan, H., and Ahmed, A. (2013). Factors Contributing to the Students Academic Performance: A Case Study of Islamia University Sub-Campus. *American Journal of Educational Research*, 1, 283-289.
35. Alton-Lee, A., & Praat, A. (2001). Explaining and addressing gender differences in the New Zealand compulsory school sector. Wellington: Ministry of Education. Available: http://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0009/12141/Explaining_and_Addressing_Gender_Differences.pdf [Accessed Feb 18, 2014].
36. Anastasia Efklides (2005). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1. – P. 3-14.
and understanding (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
37. Andrade H., Brookhart S.M. (2016) The Role of Classroom Assessment in Supporting Self-Regulated Learning. In: Laveault D., Allal L. (eds) *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation. The Enabling Power of Assessment*, vol 4. Springer, Cham. P. 293–309.
38. Andria, Y.; Jane. D (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 8, №2. – P. 1-10.
39. Andria, Y.; Jane. D (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 8, №2. – P. 1-10.
40. Aripin, R., Mahmood, Z., Rohaizad, R., Yeop, U., & Anuar, M. (2008). Students' learning styles and academic performance. 22nd Annual SAS

Malaysia Forum, 15th July 2008, Kuala Lumpur Convention Center, Kuala Lumpur, Malaysia.

41. Azrinawati Mohd Remali. Understanding academic performance based on demographic factors, motivation factors and learning styles / Azrinawati Mohd Remali, Mohamad Afiq Ghazali, Mohammad Khairi Kamaruddin, Tan Yong Kee // *International Journal of Asian Social Science*. – 2013. – №3(9). – P. 1938-1951.
42. Babanskii Yu. K. Izbrannyye pedagogicheskie trudy [Selected Pedagogical Works] / Yu. K. Babanskii. – M. : Pedagogika, 1989. – 560 s.
43. Balashov, E., Pasichnyk, I. & Kalamazh, R. (2018). Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *Psycholinguistics* Vol. 24, Issue 1, P. 47–62
44. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215
45. Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert and R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
46. Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert and R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation*
47. Carroll JB. Glaser R. The prediction of success in intensive foreign language training. *Training research and education 1962* Pittsburgh University of Pittsburgh Press 87-136 (ERIC Document ED 038 051).
48. Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., Ecclestone, K. (2004). *Should we be using learning styles? What research has to say to practice*. London: The Learning and Skills Research Centre
49. Dozier, S. B. (2001). Undocumented and documented international students. *Community college review*, 29(2), 43-54. *Education*, 74(1), 7-28.

50. Everson, H. T. and Tobias, S. (1998). The ability to estimate knowledge and performance in college: A metacognitive analysis. *Instructional Science*, 26, 65-79.
51. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry I J. H. Flavell II *American Psychologist*. - 1979. - Vol. 34. -No. 10. -P. 906-911.
52. Flavell J. M. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. The nature of intelligence. P. 231–135.
53. Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition.
54. Gel'mont A. M. Motivatsiia uchebnoi deiatel'nosti studentov i akademicheskaiia uspevaemost' v vuze [The Motivation of the Students' Educational Activity and the Academic Progress in the Educational Establishment] / A. M. Gel'mont // *Voprosy metodiki prepodavaniia v vuze* [The Issues of the Teaching Methodology in the Educational Establishment]. – 2003. – Vyp. 5. – S. 8–20.
55. Gerber, S. (1996). Extracurricular activities and academic achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 30(1), 42-50.
56. Haist, S. A., Wilson, J. F., Elam, C. L., Blue, A. V., & Fosson, S. E. (2000). The effect of gender and age on medical school performance: An important interaction. *Advances in Health Sciences Education*, 5(3), 197-205.
57. Hasan Afzal. A study of university students motivation and its relationship with their academic performance / Hasan Afzal, Imran Ali, Muhammad Aslam Khan, Kashif Hamid // *International Journal of Business And Management*. – 2010. – Vol. 5, №4. – P. 80-88.
58. Heinesen, E. (2010). Estimating class-size effects using within-school variation in subject-specific classes. *The Economic Journal*, 120(545), 737-760.
In F. Weinert and R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*

59. Kallio, H.; Virta, K. & Kallio, M. (2018). Modelling the Components of Metacognitive Awareness. *International Journal of Educational Psychology*, Vol. 7, № 2. – P. 94-122.
60. Lujan, H.L., and DiCarlo, S.E., 2006. First-year medical students prefer multiple learning styles. *Advances in Physiology Education*, 30, 13-16.
61. McCormick C. B. Metacognition and learning I C. B. McCormick I In W.B. Reynolds and G.E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology*. - Hoboken, NY :Wiley, 2003. - P. 79-102.
62. Mehrak, R.; Maral, K. (2011). Metacognitive strategies awareness and success in learning English as a foreign language: an overview. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 31. – P. 73-81.
63. Mlambo, V. (2011). An analysis of some factors affecting student academic performance in an introductory biochemistry course at the University of the West Indies. *Caribbean Teaching Scholar*, 1, 79-92.
64. Nelson, T. O. (1984). A comparison of current measures of the accuracy of feeling-of-knowing predictions. *Psychological Bulletin*, 95, 109-133.
65. Nietfeld, J. L., Cao, L. and Osborne J. W. (2005). Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *The Journal of Experimental*
66. Ormrod, J.E. (2004). *Human Learning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
Review, 7(4), 351-371.
67. Rosenbaum, M. and Ben-Ari, K. (1985). Learned helplessness and learned resourcefulness: Effects of noncontingent success and failure on individuals differing in self-control skills. *J. of Personality & Social Psychol.*, vol. 48, no. 1, pp. 198–215.
68. S. Valli Jayanthi, Santhi Balakrishnan, Angela Lim Siok Ching, Noor Aaqilah Abdul Latiff, A.M.A. Nasirudeen. Factors contributing to academic Performance of

- Students in a Tertiary Institution in Singapore / *American Journal of Educational Research*. – 2014. – Vol. 2, № 9. – P. 752-758.
69. Sajna, J.; Premachandran, P. (2016). A study on the metacognitive awareness of secondary school students. *Universal journal of educational research* 4(1). – P. 165-172.
70. Schraw, G. (1994). The effect of knowledge on local and global monitoring. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 143-154.
71. Schraw, G. and Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
72. Schraw, G. and Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371
73. Silliker, S., & Quirk, J. (1997). The effect of extracurricular activity participation on the academic performance of male and female high students. *The School Counselor*, 44, 288-293.
74. Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R. and DuBois, N. (2004). *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 117-139.
75. Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, IL, USA: Univ. of Chicago Press
76. Wilson, K. (2009, Jun.29–Jul.1). Success in first year: The impact of institutional, programmatic and personal interventions on an effective and sustainable first-year student experience, presented at the 12th Pacific Rim First Year in Higher Educ. Conf., Brisbane. www.fyhe.com.au/past_papers/papers09/ppts/Keithia_Wilson_paper.pdf (in English).
77. York, Travis T.; Gibson, Charles; and Rankin, Susan (2015) “Defining and Measuring Academic Success,” *Practical Assessment, Research, and Evaluation*: Vol. 20, Article 5.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тестовий матеріал методики дослідження вольової регуляції Т. Елерса

Інструкція: Вам буде запропоноване 41 питання, на кожне з яких дайте відповідь "так" або "ні"

1. Якщо між двома варіантами є вибір, його краще зробити швидше, ніж відкладати на потім.
2. Якщо помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання, я легко дратуюся.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я ставлю на карту все.
4. Якщо виникає проблемна ситуація, найчастіше я приймаю рішення одним з останніх.
5. Якщо два дні поспіль у мене немає справи, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. Я більш вимогливий до себе, ніж до інших.
8. Я доброзичливіший, ніж інші.
9. Якщо я відмовляюся від складного завдання, згодом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домогся б успіху.
10. У процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку.
11. Старанність - це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в роботі не завжди однакові.
13. Інша робота приваблює мене більше тієї, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше похвали.
15. Знаю, що колеги вважають мене діловою людиною.
16. Подолання перешкод сприяє тому, що мої рішення стають більш категоричними.
17. На моєму честолюбстві легко зіграти.
18. Якщо я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. Виконуючи роботу, я не розраховую на допомогу інших.

20. Іноді я відкладаю на завтра те, що повинен зробити сьогодні.
21. Потрібно покладатися тільки на самого себе.
22. У житті небагато речей важливіше грошей.
23. Якщо мені треба буде виконати важливе завдання, я ніколи не думаю ні про що інше.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. Наприкінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Якщо я налаштований до роботи, роблю її краще і більш кваліфіковано, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, здатними наполегливо працювати.
28. Коли у мене немає роботи, мені не по собі.
29. Відповідальну роботу мені доводиться виконувати частіше за інших.
30. Якщо мені доводиться приймати рішення, намагаюся робити це якомога краще.
31. Іноді друзі вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від колег.
33. Протидіяти волі керівника безглуздо.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Якщо у мене щось не ладиться, я стаю нетерплячим.
36. Зазвичай я звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Якщо я працюю разом з іншими, моя робота більш результативна, ніж у інших.
38. Чи не доводжу до кінця багато, за що беруся.
39. Заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Не заздрю тим, хто прагне до влади і положення.
41. Якщо я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти піду на крайні заходи.

Ключ опитувальника Т. Елерса. Розрахунок значень.

По 1 балу нараховується за відповідь "так" на питання: 2-5, 7-10, 14-17, 21, 22, 25-30, 32, 37, 41 і "ні" - на наступні: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38 і 39.

Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33-35 і 40 не враховуються. Підраховується загальна сума балів.

Інтерпретація методики мотивації до успіху (норми тесту Елерса):

Чим більша сума балів, тим вище рівень мотивації до досягнення успіху.

Від 1 до 10 балів - низька мотивація до успіху;

від 11 до 16 балів - середній рівень мотивації;

від 17 до 20 балів - помірно високий рівень мотивації;

більше 21 бала - дуже високий рівень мотивації до успіху.

Методика дослідження вольової саморегуляції А. Зверькова та Є. Ейдмана

Інструкція досліджуваному. Вам пропонується тест, який включає 30 тверджень. Уважно прочитайте кожне з них та вирішіть, наскільки воно характеризує вас. Якщо правильно характеризує, то на аркуші для відповідей навпроти номера даного твердження поставте знак «+» якщо вважаєте, що неправильно, знак «-»

Тестовий матеріал

1. Якщо в мене щось не виходить, то нерідко виникає бажання покинути цю справу.
2. Я не відмовляюся від своїх задумів і справ, навіть якщо доводиться вибирати між ними та приємною компанією.
3. За необхідності мені неважко стримати спалах гніву.
4. Звичайно я зберігаю спокій, чекаючи товариша, який спізнюється на призначений час.
5. Мене важко відірвати від розпочатої роботи.
6. Мене дуже вибиває з колії фізичний біль.
7. Я завжди намагаюся вислухати співрозмовника, не перебиваю, навіть якщо не терпиться йому заперечити.
8. Я завжди відстоюю свою позицію у розмові.
9. Якщо треба, я можу не спати кілька ночей (наприклад, робота, чергування) і весь наступний день бути “в гарній формі”.
10. Мої плани занадто часто перекреслюються зовнішніми обставинами.
11. Я не вважаю себе терплячою людиною.
12. Не так просто мені примусити себе байдуже спостерігати хвилююче видовище.
13. Мені рідко вдається примусити себе продовжувати роботу після серії прикрих невдач.
14. Якщо я ставлюся до когось погано, мені важко приховати зневагу до нього.

15. За потреби я можу займатися своєю справою в незручних та в не пристосованих до цього умовах.

16. Мені дуже ускладнює роботу усвідомлення того, що її необхідно виконати в точно визначений термін.

17. Я вважаю себе рішучою людиною.

18. З фізичною втомою я справляюся значно краще, ніж інші.

19. Краще зачекати ліфт, ніж підійматися сходами.

20. Зіпсувати мені настрій не так просто.

21. Інколи якась дрібниця заповнює мої думки, не дає спокою, і я не можу її позбутися.

22. Мені важче, ніж іншим зосередитися на завданні чи на роботі.

23. Сперечатися зі мною важко.

24. Я завжди прагну довести розпочату справу до кінця.

25. Мене легко відвернути від справ.

26. Я іноді помічаю, що намагаюся домогтися свого всупереч об'єктивним обставинам.

27. Люди іноді заздрять моєму терпінню та допитливості.

28. Мені важко зберегти спокій у стресовій ситуації.

29. Я помічаю, що під час одноманітної роботи мимоволі починаю змінювати спосіб дії, навіть якщо це інколи призводить до погіршення результатів.

30. Мене, як правило, дратує, коли “перед носом” зачиняються двері транспорту або ліфта, що від'їжджають.

Обробка результатів

Мета обробки результатів - визначення величин індексів вольової саморегуляції за пунктами загальної шкали та індексів за субшкалами наполегливість і самовладання.

Кожен індекс - це сума балів, отриманих при підрахунку збігу відповідей з ключем загальної шкали чи субшкали.

В опитувальнику міститься 6 замаскованих тверджень. Тому загальний сумарний бал за загальною шкалою має бути в межах 0-24, за субшкалою наполегливості - 0-16 та за субшкалою самовладання - 0-13.

Ключ для підрахунку індексів вольової саморегуляції

Загальна шкала 1-, 2+, 3+, 4+, 5+, 6-, 7+, 9+, 10-, 11+, 13-, 14-, 16-, 17+, 18+, 20+, 21-, 22-, 24+, 25-, 27+, 28-, 29-, 30-

Наполегливість 1-, 2+, 5+, 6-, 9+, 10-, 11+, 13-, 16-, 17+, 18+, 20+, 22-, 24+, 25-, 27+

Самовладання 3+, 4+, 5+, 7+, 13-, 14-, 16-, 21-, 24+, 27+, 28-, 29-, 30-

Аналіз результатів

У загальному вигляді під рівнем вольової саморегуляції розуміють міру опанування особистою поведінкою в різноманітних ситуаціях, здатність свідомо керувати своїми діями, бажаннями, станами.

Рівень розвитку вольової саморегуляції може бути охарактеризовано в цілому й окремо за такими властивостями характеру, як наполегливість та самовладання.

Рівні вольової саморегуляції визначаються порівнянням із середніми значеннями кожної шкали. Якщо вони становлять більше половини максимально можливої суми збігів, то цей показник відображає високий рівень розвитку загальної саморегуляції, наполегливості чи самовладання. Для загальної шкали ця величина становить 12, для шкали наполегливості - 8, для шкали самовладання - 6.

Додаток В

Опросник метакогнитивной включенности в деятельность (Metacognitive Awareness Inventory) Г. Шроу і Р. Деннисона (Адаптація А.Карпова)

Инструкция: «Вашему вниманию предлагается ряд утверждений, касающихся особенностей Вашего мышления и способов решения проблем. Оцените, пожалуйста, эти утверждения следующим образом:

1. совершенно не согласен
2. скорее не согласен
3. не знаю
4. скорее согласен
5. совершенно согласен.

Помните, что неправильных ответов быть не может.

1. Периодически я спрашиваю себя, достигаю ли я своих жизненных целей.
2. Я рассматриваю несколько альтернатив решения проблемы перед тем, как выбрать окончательный вариант.
3. Я пытаюсь при решении задач использовать те способы и методы которые срабатывали раньше.
4. Я выбираю такой темп решения задачи, чтобы иметь достаточно времени.
5. Я осознаю свои интеллектуальные преимущества и ограничения.
6. Я думаю, о том, какая информация мне понадобится, перед тем как приступить к выполнению задания.
7. Я могу оценить, насколько хорошо я выполнил работу в тот момент, когда она закончена.
8. Прежде чем начать выполнять ту или иную работу, я четко определяю ее цель.

9. Я замедляю темп работы, когда я сталкиваюсь с важной для себя информацией.
10. Я знаю, какая именно информация особенно важна в моей работе.
11. Работая над проблемой, я время от времени спрашиваю себя, рассмотрел ли я все альтернативы ее решения.
12. Я способен хорошо структурировать информацию.
13. Я сознательно концентрируюсь на важной для меня информации.
14. Я точно знаю, с какой целью использую различные стратегии решения проблем.
15. Я лучше усваиваю информацию (обучаюсь), когда я знаю что-нибудь относительно самой темы.
16. Я знаю, что ожидает от меня мой руководитель.
17. Я хорошо запоминаю новую информацию.
18. Я использую разные стратегии в зависимости от ситуации.
19. Я спрашиваю себя, был ли более легкий путь сделать задание после того, как оно было выполнено.
20. Я способен контролировать качество принимаемых мной решений.
21. Время от времени я «оглядываюсь назад», что помогает мне лучше понять значимые для меня отношения.
22. Я задаю себе вопрос насколько хорошо принятое решение, перед тем как начать его исполнение.
23. Я обдумываю несколько способов решения проблемы и выбираю самый оптимальный.
24. Закончив работу (выполнив задание) я подвожу итог тому, что я сделал.
25. Когда я в чем-либо не могу разобраться, я обращаюсь за помощью к другим людям.
26. Я могу замотивировать себя учиться, когда мне это необходимо.
27. Я сознаю, какие стратегии использую, когда принимаю решения.

28. Принимая важное решение, я склонен анализировать эффективность используемых мной стратегий.
29. Я использую свои интеллектуальные преимущества для компенсации своих слабостей.
30. Я концентрирую внимание на значении и практической ценности новой информации.
31. Я создаю свои собственные примеры, чтобы лучше осмыслить информацию.
32. Я могу точно оценить степень своей компетентности в той или иной области.
33. Я автоматически применяю эффективные стратегии решения задач.
34. Изучая что-то новое, я время от времени делаю паузу и спрашиваю себя, насколько хорошо я понимаю материал.
35. Я знаю, в каком случае каждая из используемых мной стратегий будет наиболее эффективна.
36. Когда решение задачи закончено, я спрашиваю себя, достигнуты ли все поставленные цели.
37. Я делаю рисунки и диаграммы, помогающие мне лучше понять проблему, над которой я работаю.
38. После того, задача решена, я спрашиваю себя, учел ли я другие возможные варианты ее решения.
39. Я пытаюсь перевести новую информацию в доступную для меня форму.
40. Когда мне не удается что-либо понять, я изменяю способ работы с информацией.
41. Я опираюсь на организационную структуру своего предприятия, когда решаю производственные задачи.
42. Я внимательно читаю инструкцию, перед тем, как начать выполнять задание.

43. Когда я читаю о чем-то новом, я соотношу это с тем, что мне уже известно в этой области.

44. Я пересматриваю свои предположения, когда затрудняюсь в решении проблемы.

45. Я организую свое время так, чтобы добиться своих целей наилучшим образом.

46. Я лучше обучаюсь, когда тема мне интересна.

47. Я пытаюсь разбить работу на некоторое количество отдельных заданий.

48. Я концентрируюсь на общем смысле работы в большей степени чем на ее деталях.

49. Я склонен спрашивать себя, насколько успешно я продвигаюсь когда изучаю что-то новое.

50. Когда задача уже решена, я склонен спрашивать себя, научился ли я чему-либо полезному в процессе ее решения.

51. Если новая информация недостаточно понятна для меня, я склонен возвращаться к ней, для того чтобы еще раз переосмыслить.

52. Читая новый текст, я несколько раз перечитываю сложные для моего понимания абзацы.

Ключ: результатом опросника является сумма баллов. Максимальное количество баллов 260. Чем больше баллов набирает обследуемый, тем больше у него развита способность к метакогнитивной регуляции деятельности.

Методика дослідження коефіцієнта інтелекту Г.Айзенка

Покликання на запитання:

<https://docs.google.com/forms/d/1rydoq3e3il4M0pkGaSj0lrdeyzXoLQKmcffihTwnUdA/edit>

Ключ до інтелектуального тесту Г.Ю.Айзенка

1. 4.
2. ЧАЙ.
3. ВАЛІЗА (Усі інші слова позначають посуд: тарілка, ложка, чашка).
4. 11 (Відняти число на підлозі з суми чисел на вікнах).
5. ЖАБА (Перша літера пропущеного слова — це остання літера попереднього слова; друга літера пропущеного слова — це четверта літера попереднього слова; третя літера пропущеного слова — це третя літера наступного слова; четверта літера пропущеного слова — це четверта літера наступного слова).
6. 25 (Складіть усі числа, що стоять поза дужками).
7. 3 (Кожне число отримується, якщо до попереднього додати 2 і результат розділити на 2: $4 + 2 = 6$; $6 : 2 = 3$).
8. ТІСТО (Усі інші слова означають предмети домашньої обстановки: стіл, диван, крісло).
9. 6 (Коло, трикутник і квадрат можуть бути як зовнішньою, так і внутрішньою фігурою та можуть бути чорного кольору, білого або штрихованими. Кожна з цих ознак зустрічається лише один раз у рядку або в колонці).
10. 5 (Є три фігури, що відрізняються тим, як проведено лінію у внутрішньому полі прямокутника і три маленькі фігури й хрест, ромб і чорна пляма. У кожному прямокутнику є дві такі фігури у внутрішньому колі прямокутника).
11. Ї (Літери переходять по черзі, через дві та через три у зворотному алфавітному порядку).

12. ШОК.

13. 54 (Числа у лівій половині кола втричі більші від чисел у правій половині кола).

14. 11 (У кожному рядку третє число є сумою половини першого числа з подвоєним другим).

15. 27 (Число в дужках є різницею чисел поза дужками).

16. Р і Т (Слово ГОРДІСТЬ читається проти годинникової стрілки).

17. 2 (Коло може бути без ліній, може мати горизонтальну або вертикальну лінію. А маленькі кружечки у колі можуть бути в одному з трьох положень. Крім того вони мають різну штриховку).

18. 2 (Третя фігура кожного горизонтального ряду складається з тих елементів фігур свого ряду, які є для них відмінними).

19. 18 (Ввести у квадрат числа 2,3,4, 5 відповідно, щоразу додаючи 2).

20. 76 (Подвійна сума чисел, які стоять поза дужками).

21. ХАТА (Перша літера пропущеного слова - це третя літера попереднього слова; друга літера пропущеного слова - це друга літера попереднього слова; третя літера пропущеного слова - це п'ята літера наступного слова; четверта літера пропущеного слова - це четверта літера наступного слова).

22. ЛАД.

23. САРАЙ (Інші слова позначають типи суден: баржа, яхта, човен).

24. КИСТЬ.

25. П (Рядки побудовані із літер українського алфавіту відповідно через 2, 3 і 4 літери).

26. С і Н (Слово СПІЛЬНИЙ, читається за годинниковою стрілкою).

27. 2 (Є три типи головних фігур, на кожен з яких є або +, або стрілка, або Х).

28. 1 (Є три типи вазонів, три типи стебел, і три форми квітів. Вазон може бути білим, чорним або заштрихованим. Кожна з цих ознак зустрічається лише один раз в рядку або колонці).

29. 1 (Шипи, спрямовані зовні, рахуються як +1; шипи, спрямовані всередину, рахуються як -1. У кожному горизонтальному рядку остання фігура

розглядається як сума двох попередніх фігур: $4 - 2 = 2$, $-1 + 5 = 4$, $2 + 2 = 4$).

30. ГРОТ (Перша і друга літери пропущеного слова – це відповідно перша і п'ята літери попереднього слова, а третя і четверта літери пропущеного слова – це відповідно перша і четверта літери наступного слова).

31. БІГ.

32. 64 (Уведіть у куб числа 1, 2, 3 і 4 відповідно).

33. ОПР (Перша і друга літери пропущеного слова – це відповідно перша і п'ята літери попереднього слова, а третя і четверта літери пропущеного слова – це відповідно четверта і п'ята літери наступного слова).

34. ВІВТОРОК (Інші слова означають частини будівлі: стіна, стріха, вікно).

35. (Літери йдуть в алфавітному порядку через одну по черзі у чисельнику і знаменнику. Числа, що відповідають порядковому номеру цих літер в алфавіті, розташовані подібним чином).

36. ГУБА.

37. НИВА (Перша і друга літери пропущеного слова – це відповідно третя і друга літери попереднього слова, а третя і четверта літери пропущеного слова – це відповідно перша і сьома літери наступного слова).

38. 1 (У кожному рядку й у кожній колонці є три різні типи м'ячів, три яких немає у перших двох малюнках третього рядку, мають бути у відсутньому малюнку).

Є

7

39. 6 (Є три фасони спідниць, три положення рук, три типи взуття).

40. 1 (Друга і третя фігури кожного рядку містять по одному з елементів, що є у першій фігурі, які розвернуті на 90°).

Оцінка результатів

Відкладіть на горизонтальній осі графіка кількість правильно розв'язаних завдань. Потім проведіть вертикаль до перетину з діагональною лінією. Від крапки перетину проведіть горизонтальну лінію вліво. Крапка на вертикальній осі відповідає вашому IQ. Найбільш достовірні і надійні результати, що свідчать про ваші здібності, розташовані у діапазоні від 100 до 130 балів. Поза цими межами оцінка результатів недостатньо надійна.