

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ТКАЧУК ОЛЬГА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 159.923.2:378.147

ДИСЕРТАЦІЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ІЛЮЗІЇ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ
ВНЗ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Галузь знань 05 – Соціальні та поведінкові науки / 053 – Психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

Науковий керівник: Пасічник Ігор Демидович, доктор психологічних наук,
професор

Острог – 2020

АНОТАЦІЯ

Ткачук О. В. Психолого-педагогічні чинники ілюзії знань студентів ВНЗ в навчальній діяльності. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – Національний університет «Острозька академія», Острог, 2020.

Дисертаційна робота присвячена дослідженню психолого-педагогічних чинників ілюзії знань у студентів у контексті індивідуально-психологічних особливостей педагога та організації ним навчального процесу, розробці та апробації психолого-дидактичної тренінгової програми щодо нівелювання ілюзії знань у навчальній діяльності.

У першому розділі «Феномен ілюзії знань як наукова проблема» узагальнено та систематизовано підходи до розуміння ілюзії знань. Розкрито роль точності метакогнітивного моніторингу в успішності навчальної діяльності. Визначено співвідношення поняття «ілюзії знань» з суміжними поняттями. Проаналізовано та систематизовано структуру психолого-педагогічних чинників ілюзії знань в навчальній діяльності. Виділено два види прояву ілюзії знання у навчальному процесі:

1. Внутрішня ілюзія знань (студент переоцінює або недооцінює власні знання). Основа такої ілюзії знань – внутрішні (особистісні, когнітивні, метакогнітивні) та зовнішні (конструювання завдання, повторення, час на розв’язання) чинники. Вона виникає на основі очікування студента щодо ефективності засвоєння інформації та його оцінки успішності її засвоєння. Ілюзія знання з’являється в процесі «студент – інформація – результат».

2. Зовнішня ілюзія знань – це ілюзорні очікування викладача щодо розуміння студентами інформації, яку він передає. Така ілюзія знань базується на очікуваннях та оцінках викладача щодо рівня засвоєння інформації студентами. Тобто, ілюзія знань виникає в рамках схеми «викладач – інформація – студент – результат».

Уточнено дефініцію ілюзії знань як помилку метакогнітивного моніторингу, обумовлену неадекватним відображенням когнітивної установки у контексті власної Я-концепції. Запропоноване визначення дає можливість акцентувати увагу не тільки на такій основі її виникнення, як «досвід-знання», але й врахувати «досвід-переживання», б «досвід-ставлення», «досвід-взаємодія», що є невід'ємною засадою дослідження ілюзії знань студентів у контексті індивідуально-психологічних характеристик педагога.

Розглянуті теоретичні положення є методологічною основою для планування подальшого емпіричного дослідження психолого-педагогічних чинників ілюзії знань студентів у навчальній діяльності.

У другому розділі «Експериментальне дослідження ілюзії знань у навчальному процесі» вказано теоретико-практичні засади стратегії побудови експерименту, проаналізовано результати експериментального дослідження психолого-педагогічних чинників ілюзії знань студентів.

Отже, досліджувані нами ситуативні чинники (особливості організації навчальної діяльності) можна розподілити на три групи за критерієм рівня показників середніх значень О/У індексу:

1. У випадку використання надання зворотного зв'язку, зафіксовано найвищі показники О/У індексу;
2. У разі відсутності ситуації оцінки та використання методу «групова взаємодія» виявлено дещо нижчі показники О/У індексу у порівнянні з попереднім чинником;
3. При аналізі таких чинників, як «використання презентацій», «використання схем», використання методу проблематизації досвіду, використання питань з варіантами відповіді та відкритих питань, повторення матеріалу та ситуація оцінки зафіксовано найнижчі показники О/У індексу у порівнянні з двома попередніми групами.

Встановлено, що показники ілюзії знань у розрізі індивідуально-педагогічних особливостей педагога можна розподілити наступним чином:

– найвищі показники ілюзії знань у студентів зафіксовано в тому випадку, коли педагоги використовують відносно слабку позицію педагога як вихователя, середній рівень метакогнітивної включеності, демократичний стиль спілкування, раціонально-методичний та емоційно-імпровізаційний стилі педагогічної діяльності;

– нижчими показниками ілюзії знань характеризуються ті студенти, педагоги яких володіють емоційно-методичним та раціонально-імпровізаційними стилями педагогічного спілкування, мають сильну позицію педагога як вихователя, високий рівень метакогнітивної включеності в діяльність та середньодирективний стиль педагогічного спілкування.

У третьому розділі «Формування рефлексії та децентрації для зменшення проявів ілюзії знань у студентів» розроблено психолого-дидактичну тренінгову програму нівелювання ілюзії знань у студентів, перевірено її ефективність, розроблено рекомендації студентам та викладачам щодо зменшення ілюзії знань у навчальній діяльності студентів.

Проаналізовано поняття рефлексії та децентрації у контексті завдань нівелювання ілюзії знань. Встановлено, що рефлексія та децентрація є важливими компонентами ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів, які беруть участь у формуванні моделі суб'єктивних значимих умов, планування, оцінки та контролю діяльності у контексті Я-концепції («досвід-знання», «досвід-переживання», «досвід-ставлення», «досвід-взаємодія»). Відзначається, що у навчальній діяльності рефлексія є не лише підсумком навчання, але й обумовлює постановку нових цілей. Вона має безпосередній вплив на функціонування когнітивної, мотиваційної, емоційно-вольової сфер суб'єкта навчальної діяльності. Децентрація забезпечує когнітивний та пізнавальний розвиток індивіда в контексті здатності до сприймання інших точок зору, здатності до критичного мислення та подолання неефективних патернів поведінки.

Після проведених тренінгів показники ілюзії знання відрізняються на статистично значимому рівні у контрольній ($M_{\text{контрольна}} = 0,43$; $SD = 0,552$)

та експериментальній (Мекспериментальна = 0,01; SD = 0,344) групах. Отже, розроблена нами програма є ефективною для зменшення проявів надмірної впевненості у процесі засвоєння інформації.

Запропоновано практичні рекомендації для студентів та педагогів. Вони стосуються особливостей організації навчального процесу та особливостей організації педагогічної діяльності самих викладачів. Зокрема, наголошено на необхідності використання індивідуальних завдань, власного досвіду самостійного аналізу вивченого матеріалу та включення до колективних форм роботи елементів, що орієнтовані на самостійну роботу. Педагогам варто розвивати середньоавторитарний стиль спілкування (який характеризується орієнтацією в ході викладання на потреби студентів, врахуванням бажання та інтересів студентів, побудовою партнерських стосунків з студентами), сильний тип професійної позиції педагога як вихователя (який характеризується емоційною підтримкою, позитивним ставленням до студента), раціонально-імпровізаційний та емоційно-методичний стилі педагогічної діяльності (які характеризуються певним балансом, гармонійним поєднанням методичності та гнучкості, здатністю до адаптації в студентській аудиторії та послідовністю виборів методів).

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що:

вперше: запропоновано визначення поняття ілюзії знань як помилки метакогнітивного моніторингу, обумовленої неадекватним відображенням когнітивної установки у контексті власної Я-концепції; розроблено класифікацію психолого-педагогічних чинників ілюзії знань у контексті компонентів навчальної діяльності; запропоновано розподіл ілюзії знань у навчальному процесі на зовнішню (викладач-інформація-студент-результат) та внутрішню (інформація-студент-результат); емпірично з'ясовано роль індивідуально-психологічних особливостей педагога у формуванні ілюзії знань; апробовано психолого-дидактичну тренінгову програму та розроблено практичні рекомендації щодо зменшення проявів ілюзії знань, розглянуто рефлексію та децентрацію як засоби зниження ілюзії знань;

уточнено: уявлення про види ілюзії знань, підходи до розуміння місця і ролі метакогнітивного моніторингу у навчальному процесі, уявлення про особливості організації навчального процесу як чинника ілюзії знань;

вдосконалено: технологію дослідження та профілактики ілюзії знань у процесі реалізації навчальної діяльності;

подальшого розвитку набули: напрацювання щодо чинників ілюзії знань у навчальному процесі, методи та засоби зменшення проявів ілюзії знань у навчальній діяльності.

Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості їх врахування у процесі організації навчальної діяльності, зокрема, занять із студентами, виборі методів та засобів навчання. Отримані результати будуть корисні для педагогічних закладів вищої освіти, які здійснюють формування майбутніх педагогів, оскільки доповнюють уявлення про якості педагога, які сприяють ефективнішому навчанню студентів. Отримані результати доцільно враховувати під час побудови тренінгів, психокорекційних занять, які спрямовані на підвищення продуктивності навчальної діяльності. Теоретичні та емпіричні результати дослідження можуть увійти до освітнього змісту навчальних дисциплін «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Загальна психологія», «Психодіагностика», «Когнітивна психологія».

Ключові слова: навчальна діяльність, метакогнітивний моніторинг, індивідуально-психологічні особливості педагога, ілюзія знань, студенти ЗВО.

ANNOTATION

Tkachuk O. V. Psychological and pedagogical factors of illusion of knowledge of university students in educational activity. - Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation on competition of a scientific degree of the candidate of psychological sciences on a specialty 19.00.07 "Pedagogical and age psychology". - National University "Ostroh Academy", Ostrog, 2020.

The dissertation is devoted to the study of psychological and pedagogical factors of illusion of knowledge in students in the context of individual psychological characteristics of the teacher and the organization of the educational process, development and testing of psychological and didactic training program to level the illusion of knowledge in educational activities.

The first section "The phenomenon of the illusion of knowledge as a scientific problem" summarizes and systematizes approaches to understanding the illusion of knowledge. The role of accuracy of metacognitive monitoring in the success of educational activities is revealed. The correlation of the concept of "illusion of knowledge" with related concepts is determined. The structure of psychological and pedagogical factors of illusion of knowledge in educational activity is analyzed and systematized. There are two types of manifestation of the illusion of knowledge in the initial process:

1. Internal illusion of knowledge (student overestimates or underestimates their own knowledge). The basis of this illusion of knowledge is internal (personal, cognitive, metacognitive) and external (task construction, repetition, time to solve) factors. It arises on the basis of the student's expectations regarding the effectiveness of information assimilation and his assessment of the success of its assimilation. The illusion of knowledge appears in the process of "student - information - result".

2. The external illusion of knowledge is the illusory expectations of the teacher regarding the students' understanding of the information he transmits. This illusion of knowledge is based on the expectations and assessments of the teacher regarding the

level of information assimilation by students. That is, the illusion of knowledge arises within the scheme "teacher - information - student - result".

The definition of the illusion of knowledge as a mistake of metacognitive monitoring due to inadequate reflection of the cognitive attitude in the context of one's own self-concept is clarified. The proposed definition makes it possible to focus attention not only on such a basis of its origin as "experience-knowledge", but also to take into account "experience-experience", 6 "experience-attitude", "experience-interaction", which is an integral part of the study illusions of students' knowledge in the context of individual psychological characteristics of the teacher.

The considered theoretical positions are a methodological basis for planning further empirical research of psychological and pedagogical factors of illusion of knowledge of students in educational activity.

The second section "Experimental study of the illusion of knowledge in the educational process" shows the theoretical and practical principles of the strategy of the experiment, analyzes the results of experimental research of psychological and pedagogical factors of the illusion of knowledge of students.

Thus, the situational factors we study (features of the organization of educational activities) can be divided into three groups according to the criterion of the level of indicators of the average values of the O / U index:

1. In the case of using feedback, the highest O / U index values are recorded;
2. In the absence of an assessment situation and the use of the method of "group interaction" revealed slightly lower O / U index compared to the previous factor;
3. In the analysis of such factors as "use of presentations", "use of schemes", use of the method of problematization of experience, use of questions with answer options and open questions, repetition of material and situation of estimation the lowest indicators of O / U index in comparison with two previous groups are fixed .

It is established that the indicators of the illusion of knowledge in terms of individual pedagogical characteristics of the teacher can be distributed as follows:

- the highest indicators of illusion of knowledge in students are recorded when teachers use a relatively weak position of the teacher as an educator, the average level of metacognitive inclusion, democratic communication style, rational-methodical and emotional-improvisational style of teaching;

- Lower indicators of the illusion of knowledge are characterized by those students whose teachers have emotional-methodical and rational-improvisational styles of pedagogical communication, have a strong position as a teacher as an educator, a high level of metacognitive involvement in activities and average directive style of pedagogical communication.

In the third section "Formation of reflection and decentration to reduce the manifestations of the illusion of knowledge in students" developed a psychological and didactic training program to level the illusion of knowledge in students, tested its effectiveness, developed recommendations for students and teachers to reduce the illusion of knowledge in students.

The concepts of reflection and decentralization in the context of tasks of leveling the illusion of knowledge are analyzed. It is established that reflection and decentralization are important components of effective metacognitive monitoring of students' learning activities, which participate in the formation of a model of subjectively significant conditions, planning, pricing and control of activity in the context of self-concept ("experience-knowledge", "experience-experience", "experience-attitude", "experience-interaction"). It is noted that in educational activities, reflection is not only the result of learning, but also determines the setting of new goals. It has a direct impact on the functioning of the cognitive, motivational, emotional and volitional spheres of the subject of educational activity. Decentration provides cognitive and cognitive development of the individual in the context of the ability to perceive other points of view, the ability to think critically and overcome ineffective patterns of behavior.

After the trainings, the indicators of knowledge illusion differ at a statistically significant level in the control ($M_{\text{control}} = 0.43$; $SD = 0.552$) and experimental ($\text{Experimental} = 0.01$; $SD = 0.344$) groups. Therefore, the program developed by us

is effective for reducing the manifestations of excessive confidence in the process of assimilation of information.

Practical recommendations for students and teachers are offered. They relate to the peculiarities of the organization of the educational process and the peculiarities of the organization of pedagogical activity of the teachers themselves. In particular, it is emphasized the need to use individual tasks, own experience of independent analysis of the studied material and inclusion in the collective forms of work of elements that are focused on independent work. Teachers should develop a moderate authoritarian style of communication (characterized by orientation in teaching to the needs of students, taking into account the desires and interests of students, building partnerships with students), a strong type of professional position of the teacher as an educator (characterized by emotional support, positive attitude to students), rational - improvisational and emotional-methodical styles of pedagogical activity (which are characterized by a certain balance, harmonious combination of methodicalness and flexibility, ability to adapt in the student audience and sequence of choice of methods).

The scientific novelty of the study is that:

first: it is proposed to define the concept of the illusion of knowledge as an error of metacognitive monitoring due to inadequate reflection of the cognitive attitude in the context of one's own self-concept; the classification of psychological and pedagogical factors of illusion of knowledge in the context of components of educational activity is developed; the division of the illusion of knowledge in the educational process into external (teacher-information-student-result) and internal (information-student-result) is proposed; the role of individual psychological features of the teacher in the formation of the illusion of knowledge is empirically clarified; the psychological and didactic training program was tested and practical recommendations for reducing the manifestations of the illusion of knowledge were developed, reflection and decentralization were considered as a means of reducing the illusion of knowledge;

specified: ideas about the types of illusion of knowledge, approaches to understanding the place and role of metacognitive monitoring in the educational process, ideas about the peculiarities of the organization of the educational process as a factor of the illusion of knowledge;

improved: technology of research and prevention of illusion of knowledge in the process of realization of educational activity;

Further development was gained: work on the factors of the illusion of knowledge in the educational process, methods and means of reducing the manifestations of the illusion of knowledge in educational activities.

The practical significance of the obtained results lies in the possibility of their consideration in the process of organizing educational activities, in particular, classes with students, the choice of methods and means of teaching. The obtained results will be useful for pedagogical institutions of higher education, which carry out the formation of future teachers, as they complement the idea of the qualities of the teacher, which contribute to more effective student learning. The obtained results should be taken into account during the construction of trainings, psycho-correctional classes, which are aimed at increasing the productivity of educational activities. Theoretical and empirical results of the study may be included in the educational content of the disciplines "Age Psychology", "Pedagogical Psychology", "General Psychology", "Psychodiagnostics", "Cognitive Psychology".

Key words: educational activity, metacognitive monitoring, individual-psychological features of the teacher, illusion of knowledge, students.

Список публікацій здобувача за темою дисертації

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Ткачук О. В. Психолого-педагогічні чинники ілюзії знання в навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. Випуск 6. Острог, 2018. С. 59-63.
2. Ткачук О. В. Метакогнітивний моніторинг в системі метапізнання *Теорія і практика сучасної психології*. Випуск 4. Запоріжжя, 2018. С. 156–162.

3. Tkachuk O. V. The connection between the rating of judgments of learning and the peculiarities of work with training material during the lecture. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. Випуск 8. Острог, 2019. С. 61–65.

4. Ткачук О. В. Індивідуально-психологічні особливості діяльності педагога у процесі навчання. *Теорія і практика сучасної психології*. Випуск 3. Запоріжжя, 2019. С. 91-95.

5. Ткачук О. В. Поняття ілюзії знання в контексті метакогнітивного моніторингу. *Науковий вісник Харківського національного університету. Серія «Психологічні науки»*. Випуск 4. Харків, 2018. С. 145–149.

6. Ткачук О. В. Вплив точності метакогнітивного моніторингу на успішність навчальної діяльності. *Технології розвитку інтелекту*. Київ, 2018. – Режим доступу до ресурсу:

http://psytir.org.ua/upload/journals/2.20/authors/2018/Tkachuk_O_V_Vplyv_tochnosti_metakohnityvnoho_monitorynhu_na_ushpishnist_navchalnoi_diyalnosti.pdf

7. Пасічник І. Д., Ткачук О. В. Рефлексія та децентрація як чинники ілюзії знання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. № 11, Острог, 2020. С. 212-222.

8. Pasichnyk I. D. & Tkachuk O. V. Individual-psychological features of a teacher as a factor of students' retrospective judgments about the studied. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. Volume 24. Issue 8. London, 2020. P. 6823-6836 (Scopus Q4).

9. Tkachuk O. V. Features of the educational process as factors of illusion of knowledge of students. *Technium Social Sciences Journal*. Volume 8. Constanta, 2020, P. 318-328.

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

10. Ткачук О. В. Успішність навчальної діяльності та точність метакогнітивного моніторингу: теоретичний огляд проблеми. *Зб. матеріалів*

International scientific and practical conference «Prospects for the development of psychology as a science in EU countries and Ukraine», Варшава, 2019. С. 95-97.

11. Ткачук О. В. Роль ілюзії знання в процесі навчальної діяльності. *Міжнародна науково-практична конференція «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування»: Зб. тез наукових робіт*. Львів, 2018. С. 108-109.

12. Ткачук О. В. Метакогнітивний моніторинг в навчальному процесі. *Міжнародна науково-практична конференція «Тенденції розвитку психології та педагогіки»: Матеріали III міжнародної науково-практичної конференції*. Київ, 2018. С. 124-125.

13. Ткачук О. В. Місце та роль метакогнітивного моніторингу в процесі навчання. *Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук»: Зб. тез наукових робіт*. Київ, 2019. С. 87-88.

14. Ткачук О. В. Теоретико-методологічний аналіз підходів до визначення поняття ілюзії знання. *III Міжнародна науково-практична конференція «Теорія і практика сучасної науки»: Зб. тез наукових робіт*. Київ, 2018. С. 75-76.

15. Ткачук О. В. Поняття ілюзії знання в контексті метакогнітивного моніторингу. *Всеукраїнська наукова конференція «Освіта і наука в умовах глобальних трансформацій»: Матеріали Всеукраїнської наукової конференції*. Дніпро, 2017. С. 307-308.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ 1. ФЕНОМЕН ІЛЮЗІЇ ЗНАНЬ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА.....	23
1.1. Поняття ілюзії знань у контексті теорії метапізнання.....	23
1.2. Ілюзія знань у навчальному процесі	42
1.3. Ілюзія знань як помилка метакогнітивного моніторингу.....	64
Висновок до першого розділу.....	74
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІЛЮЗІЇ ЗНАНЬ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....	76
2.1. Теоретико-практичні засади стратегії побудови експерименту.....	76
2.2. Аналіз результатів експериментального дослідження психолого-педагогічних чинників ілюзії знань студентів	89
2.3. Обговорення результатів експерименту для дослідження психолого-педагогічних чинників ілюзії знань студентів.....	109
Висновок до другого розділу.....	154
РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСІЇ ТА ДЕЦЕНТРАЦІЇ ДЛЯ ЗМЕНШЕННЯ ПРОЯВІВ ІЛЮЗІЇ ЗНАНЬ У СТУДЕНТІВ.....	155
3.1. Презентація психолого-дидактичної тренінгової програми уникнення прояву ілюзії знань.....	155
3.2. Ефективність психолого-дидактичної тренінгової програми для формування децентрації та рефлексії у студентів.....	172
3.3. Рекомендації студентам та викладачам щодо зменшення проявів ілюзії знань в навчальній діяльності студентів.....	177
Висновок до третього розділу.....	185
ВИСНОВОК.....	187
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	191
ДОДАТКИ.....	212

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Потреба в науковому аналізі феномену ілюзії знань пов'язана з загостренням глобальної проблеми ефективного пошуку рішень в умовах зростання обсягів потоків інформації.

У зв'язку з негативним впливом ілюзії знань на продуктивність запам'ятовування інформації, виникає необхідність різностороннього вивчення досліджуваного явища з метою максимального зниження його впливу на процес роботи з інформацією. Особливо важливими є вивчення причин виникнення цього феномену, що дасть змогу більш глибоко осмислити сутність самого явища.

Досліджуючи ілюзію знань у навчальному процесі, ми розглядаємо останній як тісний зв'язок трьох його компонентів: студента (кого навчають), педагога (хто навчає) та взаємодії між ними (як навчає). Відповідно, кожен з цих компонентів здатний впливати на процес метакогнітивного моніторингу та визначати його ефективність. Доцільним є аналіз ілюзії знань та систематизація її чинників в розрізі цих структурних компонентів.

Проблемі метакогнітивного моніторингу присвячено значну кількість вітчизняних та зарубіжних досліджень. Сучасні вчені використовують різні визначення феномену ілюзії знань в залежності від предмету дослідження цього явища. Так, ілюзію знань як помилку метакогнітивного моніторингу вивчають М. Августюк, С. Вард, В. Волошина, Г. Кларк, Д. Меткалф та ін. Ілюзія знань у контексті метакогнітивних процесів розглядається як фактор точності та продуктивності пізнавальної діяльності (Б. Величковський, А. Карпов, Е. Корнілов, Ю. Скворцова, М. Холодна). Т. Доцевич, розглядаючи напрями досліджень метакогнітивних процесів, виділяє окрему проблему – практичне застосування діагностики метапізнання у галузі освіти. О. Лазарева характеризує метакогнітивний моніторинг процесу розуміння наукового тексту. Е. Савін та А. Фомін приділяють увагу ролі узагальнених та предметно-специфічних метакогнітивних навиків у процесі навчальної діяльності.

Необхідно наголосити на тому, що ілюзію знань в низці зарубіжних досліджень, зокрема Дж. Барнет, Л. Болл, П. Вайн, А. Вінман, Л. Гарвалія, П. Грімс, П. Джаслін, Д. Джеймсон-Ноел, А. Коріат, М. Кредлер, Л. Нарренс, Т. Нельсон, Дж. Нетфілд, Л. Флейнелі, Д. Хакер, Дж. Хайксон вивчають у контексті метакогнітивного моніторингу (як його помилка). Зазначені автори експериментально досліджують особливості здійснення метакогнітивного моніторингу в процесі навчальної діяльності.

Л. Регуш пише про метакогнітивний моніторинг як умову адекватності оцінки і прогнозування майбутнього, М. Августюк досліджує чинники точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності, Т. Довгалюк розглядає механізми функціонування метакогнітивного моніторингу, М. Євдокимова приділяє значну увагу розвитку метакогнітивних умінь, у тому числі і проблемі точності метакогнітивного моніторингу, М. Григор'єва наголошує на ролі метакогнітивних процесів у процесі вирішення задач. І. Пасічник, Р. Каламаж метакогнітивний моніторинг розглядають як регулятивний аспект метапізнання. Н. Розумовська обґрунтовує важливість дослідження метакогнітивного моніторингу. О. Савченко розглядає метакогнітивний моніторинг як один з проявів метакогнітивних ресурсів.

Близькими поняттями до ілюзії знань є суб'єктивна впевненість у точності засвоєння інформації, що запам'яталась, однак насправді є неправильно збереженою (А. Гленберг, А. Вілкінсон, В. Епстайн); впевненість у правильності виконаного завдання (Дж. Данлоскі, Т. Нельсон, Л. Наренс та ін.). Частина дослідників зосереджується на вивченні проявів ілюзії знання у процесі навчальної діяльності, зокрема М. Августюк, В. Волошина, П. Ліндстром, І. Скотнікова, А. Одайник.

Д. Хакер, Л. Бол, М. Кенер підкреслюють, що впевненість у правильності вирішення задачі залежить від складності навчального матеріалу. Вчені розглянули використання проблематизації досвіду як фактора підвищення точності метакогнітивного моніторингу (Л. Джерасі, В. Каламаж, Т.М. Міллер).

У проаналізованих нами дослідженнях ілюзії знань у навчальному процесі, суттєвий акцент здійснюється на вивченні студента (того, хто навчається) та його індивідуально-психологічних особливостей, які впливають на процес виникнення ілюзії знань. Разом з цим, частково представлені деякі аспекти ілюзії знань, які безпосередньо залежать від особливостей організації навчальної діяльності (як навчає). І практично не представлені дослідження індивідуально-психологічних особливостей педагога як чинників ілюзії знань (хто навчає). Тому, на нашу думку, актуальним є виокремлення тих аспектів, що впливають на виникнення ілюзії знань в розрізі особливостей педагога та організації навчальної діяльності, їх групування та експериментальне дослідження прояву цього явища у навчальному процесі.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами та темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану наукової діяльності кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія», здійснене в межах науково-дослідної теми «Метапізнання в умовах індивідуально-психологічної та соціально-ситуативної детермінації» (державний реєстраційний номер 0117U000683). Тема дисертації затверджена вченою радою Національного університету «Острозька академія» (протокол № 6 від 17.12.2015 р.)

Мета дослідження – теоретично та емпірично вивчити психолого-педагогічні чинники ілюзії знань студентів у контексті індивідуально-психологічних особливостей педагога та організації ним навчального процесу, розробити та апробувати психолого-дидактичну тренінгову програму щодо нівелювання ілюзії знань у навчальній діяльності.

Завдання дослідження:

1. Теоретично проаналізувати поняття «ілюзія знань», «точність метакогнітивного моніторингу» у психолого-педагогічній літературі та з'ясувати їх роль у процесі навчальної діяльності;
2. Систематизувати психолого-педагогічні чинники ілюзії знань у процесі навчальної діяльності студентів;

3. Емпірично вивчити особливості прояву ілюзії знань у розрізі індивідуально-психологічних особливостей педагогів та особливостей організації навчального процесу;

4. Розробити та апробувати комплексну психолого-дидактичну тренінгову програму нівелювання ілюзії знань у навчальній діяльності.

Об'єкт дослідження – ілюзія знань.

Предмет дослідження – умови та чинники ілюзії знань у метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали праці вітчизняних та зарубіжних психологів, які розробили основні положення дослідження особистості (Л. Виготського, В. Давидова, О. Гончара, А. Коваленко, Г. Костюка, С. Максименка, Д. Ельконіна), ролі педагога та його індивідуально-психологічних особливостей в навчальній діяльності (О. Біленька, В. Галузяк, В. Гринько, В. Гриньова, Н. Добіжа, Л. Долинська, А. Маркова, О. Мельніченко, А. Ніконова, Р. Орсова, М. Подберезський, Е. Разумовська, В. Слободченков, Т. Чайківський), метакогнітивного моніторингу (М. Августюк, Т. Доцевич, М. Григор'єва, М. Євдокимова, А. Карпов, Р. Каламаж, А. Нарренс, Т. Нельсон, Н. Оксентюк, І. Пасічник, Л. Регуш, О. Савченко, Є. Савін, А. Фомін, Дж. Флейвел, Т. Хомуленко) у процесі навчальної діяльності. Під час здійснення експериментального дослідження застосовувались принципи, запропоновані В. Волошиною, Р. Орсовою.

Для розв'язання поставлених завдань ми використовували наступні **методи дослідження**:

- *теоретичні*: абстрагування, аналіз, синтез сучасних напрацювань вчених, систематизація та узагальнення різних підходів до розуміння ілюзії знання для вивчення праць вітчизняних та зарубіжних вчених з теми;

- *емпіричні* для діагностики індивідуально-психологічних особливостей педагогів - методика діагностики професійної позиції педагога як вихователя А. Григор'євої, спрямована на визначення особливостей реалізації виховної

функції педагогом; методика аналітичного спостереження OSTRAQ для діагностики стилю спілкування педагога Р. Оросової, К. Шмайдової-Бушової та інших; методика діагностики метакогнітивної включеності в діяльність Г. Шроу, Р. Денісона (в адаптації А. Карпова); методика «Аналіз особливостей індивідуального стилю педагогічної діяльності» А. Маркової та А. Ніконової; психолого-педагогічний експеримент; методика на визначення рівня розвитку рефлексивності А. Карпова, методика ЕАТ Т. Пашукової для визначення рівня децентрації;

- *методи математико-статистичного аналізу даних*: однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA, t-критерій Стюдента, коефіцієнт кореляції Гудмана-Краскала, коефіцієнт кореляції Спірмена, одновибірковий критерій λ Колмогорова-Смірнова, O/U індекс, C індекс, R індекс для визначення особливостей прояву ілюзії знання.

База експериментального дослідження. Дослідження виконувалось на базі науково-дослідної лабораторії когнітивної психології Національного університету «Острозька академія». Всього у процесі здійснення експерименту було задіяно 341 студента (віком від 18 до 20 років) різних спеціальностей та років навчання та 19 педагогів (віком від 28 до 56 років) різних кафедр Національного університету «Острозька академія».

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

вперше: запропоновано визначення поняття ілюзії знань як помилки метакогнітивного моніторингу, обумовленої неадекватним відображенням когнітивної установки у контексті власної Я-концепції; розроблено класифікацію психолого-педагогічних чинників ілюзії знань у контексті компонентів навчальної діяльності; запропоновано розподіл ілюзії знань у навчальному процесі на зовнішню (викладач-інформація-студент-результат) та внутрішню (інформація-студент-результат); емпірично з'ясовано роль індивідуально-психологічних особливостей педагога у формуванні ілюзії знань; апробовано психолого-дидактичну тренінгову програму та розроблено

практичні рекомендації щодо зменшення проявів ілюзії знань, розглянуто рефлексію та децентрацію як засоби зниження ілюзії знань;

уточнено: уявлення про види ілюзії знань, підходи до розуміння місця і ролі метакогнітивного моніторингу у навчальному процесі, уявлення про особливості організації навчального процесу як чинника ілюзії знань;

вдосконалено: технологію дослідження та профілактики ілюзії знань у процесі реалізації навчальної діяльності;

подальшого розвитку набули: напрацювання щодо чинників ілюзії знань у навчальному процесі, методи та засоби зменшення проявів ілюзії знань у навчальній діяльності.

Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості їх врахування у процесі організації навчальної діяльності, зокрема, занять із студентами, виборі методів та засобів навчання. Отримані результати будуть корисні для педагогічних закладів вищої освіти, які здійснюють формування майбутніх педагогів, оскільки доповнюють уявлення про якості педагога, які сприяють ефективнішому навчанню студентів. Отримані результати доцільно враховувати під час побудови тренінгів, психокорекційних занять, які спрямовані на підвищення продуктивності навчальної діяльності. Теоретичні та емпіричні результати дослідження можуть увійти до освітнього змісту навчальних дисциплін «Вікова психологія» «Педагогічна психологія», «Загальна психологія», «Психодіагностика» тощо.

Результати дослідження **впроваджено** в науково-дослідницьку та практичну діяльність у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки (довідка № 03-28/04/1039^a від 04.05.2020 року), Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (довідка № 05-16/118 від 14.05.2020 року), Рівненському державному гуманітарному університеті (довідка № 01-12/51 від 25.06.2020 року), Національному університеті «Острозька академія» (довідка №129 від 14.05.2020 року).

Апробація результатів дослідження. Результати дисертаційного дослідження було представлено авторкою на: Науковій викладацько-

студентській конференції «Дні науки» Національного університету «Острозька академія» (Острог, 2020), Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2019 рік), International scientific and practical conference «Prospects for the development of psychology as a science in EU countries and Ukraine», (Варшава, 2019 рік), III Міжнародній науково-практичній конференції «Теорія і практика сучасної науки» (Київ, 2018 рік), Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування» (Львів, 2018 рік), Міжнародній науково-практичній конференції «Тенденції розвитку психології та педагогіки» (Київ, 2018 рік), Всеукраїнській науковій конференції «Освіта і наука в умовах глобальних трансформацій» (Дніпро, 2017 рік).

Особистий внесок здобувача: у науковій статті, що написана у співавторстві, автором здійснено емпіричне дослідження, обробка даних, виклад результатів якісного аналізу отриманих даних, формулювання висновків.

Публікації. Основні результати дослідження відображено у 15 наукових працях, з них 7 статей опубліковано у фахових виданнях, 2 – у наукових міжнародних періодичних виданнях (в тому числі – 1 в наукометричній базі даних Scopus), 6 – у збірниках матеріалів міжнародних та всеукраїнських конференцій.

Структура дисертації. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (200 найменувань) та 3 додатків. Повний обсяг дисертації становить 258 сторінок, з них 173 сторінки – основний текст. Робота містить 26 рисунків, 28 таблиць.

РОЗДІЛ 1

ФЕНОМЕН ІЛЮЗІЇ ЗНАНЬ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

У розділі здійснено психологічний аналіз понять «ілюзія знань», «метакогнітивний моніторинг», «метапізнання» у вітчизняній та зарубіжній літературі. Розкрито роль точності метакогнітивного моніторингу в успішності навчальної діяльності. Визначено співвідношення поняття «ілюзії знань» з суміжними поняттями. Виділено зовнішню та внутрішню ілюзію знань. Проаналізовано та систематизовано структуру психолого-педагогічних чинників ілюзії знань в навчальній діяльності. Розглянуті теоретичні положення є методологічною основою для планування подальшого емпіричного дослідження психолого-педагогічних чинників ілюзії знань студентів у навчальній діяльності.

1.1. Поняття ілюзії знань у контексті теорії метапізнання

У процесі навчальної діяльності, зокрема, під час засвоєння інформації у студента можуть виникати труднощі, пов'язані з недостатнім розвитком метакогнітивних навичок. Це проявляється у вигляді неправильної оцінки студентом продуктивності засвоєння знання.

Сучасними вченими використовуються суміжні визначення феномену ілюзії знання з огляду на вивчення різних аспектів цього явища. Так, ілюзія знання як помилка метакогнітивного моніторингу вивчається С. Вардом, Г. Кларком, Д. Меткалфом, М. Августюк, В. Волошиною та ін. Близькою до ілюзії знання є суб'єктивна впевненість у точності засвоєння інформації, що запам'яталась, однак насправді є неправильно збереженою (А. Гленберг, А. Вілкінсон, В. Епстайн); впевненість у правильності виконаного завдання (Дж. Данлоскі, Т. Нельсон, Л. Наренс та ін.). Окремі дослідники зосереджуються на вивченні проявів ілюзії знання у процесі навчальної діяльності, зокрема П. Ліндстром, С. Фомін, А. Савін. І. Скотнікова, А. Одайник.

Т. Довгалюк зазначає, що в процесі моніторингу існують розбіжності між оцінками суб'єктів щодо продуктивності їх пам'яті та реальними показниками відтворення, що проявляється в завищеному та заниженому рівні впевненості у здатності відтворити інформацію, що і є ілюзією знання [26]. Більшість досліджень ілюзії знання проводяться в контексті метакогнітивного моніторингу, необхідно розглянути його як тло, на якому ілюзія знання проявляється в процесі засвоєння та відтворення інформації.

Постає питання, як саме впливає точність метакогнітивного моніторингу на успішність здійснення навчальної діяльності. Цей вплив можна узагальнити в наступних твердженнях:

1. Високі показники розвитку моніторингу, виміряні за допомогою різних варіантів опитувальників, позитивно корелюють з навчальними досягненнями і успішністю виконання тестів знань;
2. Суб'єкти навчання, які демонструють більш точний метакогнітивний моніторинг успішності виконання тестів знань, мають більш високі бали за цими тестами, а також мають більш високі показники навчальної успішності;
3. Суб'єкти навчання, які демонструють низькі показники виконання тестів знання, а також невисоку академічну успішність, схильні переоцінювати свої знання [26].

Для розуміння суті явища метапізнання та метапізнавальних процесів важливо розглянути в чому полягає відмінність когнітивних та метакогнітивних процесів. Вперше значну увагу метакогнітивним процесам приділив Дж. Флейвел. На його думку, метакогнітивні процеси являють собою індивідуальне знання, яке стосується власних когнітивних процесів і результатів пізнавальної діяльності, це способи здобуття знань, а не самі знання [133]. С. Халін вважає, що основна відмінність між когнітивними та метакогнітивними процесами полягає в об'єкті мислення [115]. Так, джерелом мислення є навколишній світ, а джерелом метакогнітивних процесів – власний

світ людини, її уявлення, які виникають у процесі вирішення задач або ж аналізу цих процесів.

У сучасній літературі метакогнітивні процеси розглядають як фактор успішності пізнавальної діяльності суб'єкта і визначають її продуктивність (Т. Терешонок та С. Бакшеєва) [98]. М. Григор'єва розглядає метакогнітивні процеси як свідомі і несвідомі зусилля різного ступеню узагальненості про організацію та оптимізацію пізнавальної активності [19]. Тобто, зазначені автори роблять акцент на пізнавальному аспекті метакогнітивних процесів. Це висновок підкреслює важливість вивчення ілюзії знання саме у контексті процесів обробки інформації.

Так, І. Пасічник, Р. Каламаж та М. Августюк [74] наводять низку невирішених проблем у сфері дослідження метапізнання: відсутність єдиної узгодженої понятійної бази, узагальненого бачення структури основних метапізнавальних процесів; емпіричні дані, представлені у різних дослідженнях, складно співвіднести між собою, оскільки вони отримані на основі певних теоретичних моделей, які складно співвідносяться одна з одною; питання можливості екстраполяції даних, отриманих в умовах лабораторного експерименту на ситуації виконання реальних задач під час здійснення навчальної діяльності; неоднозначність у характері зв'язку якості метакогнітивного моніторингу та успішності навчальної діяльності учнів та студентів.

Проблема ілюзії знання постає в контексті когнітивних викривлень у метакогнітивному моніторингу. Аналізуючи сучасні вітчизняні дослідження, ми стикаємося з значною кількістю підходів до тлумачення ілюзії знання. Проблема полягає у тому, що автори, досліджуючи це явище, використовують різну термінологію. Це ускладнює розуміння ілюзії знання. Відтак, виникає необхідність аналізу та систематизації підходів до розуміння цього феномену

Метакогнітивний моніторинг розглядають як процес, котрий належить до знань когнітивних процесів або результатів цих когнітивних процесів. Як зазначають С. Вард та Г. Кларк, метакогнітивний моніторинг повинен

забезпечити адекватне згідно з обраною стратегією мислення (серед яких виділяють використання пауз, переривання, самотестування), спрямоване на виправлення когнітивного викривлення [174]. Метакогнітивний моніторинг забезпечує індивіда знаннями щодо прийняття рішення про необхідну інформацію та визначає необхідність повторного вивчення. Фактично, метакогнітивний моніторинг надає необхідну інформацію про процес засвоєння знань, яка підвищує рівень його розуміння. Усвідомлення помилки метакогнітивного моніторингу забезпечує основу для виправлення помилок та покращення процесів метапізнання.

Дослідження метакогнітивного моніторингу є перспективним напрямом у галузі педагогічної психології. Точність метакогнітивного моніторингу є не лише чинником успішності здійснення навчальної діяльності, але й відіграє важливу роль в усіх сферах інтелектуальної діяльності людини, оскільки у широкому контексті адаптації до складних і мінливих умов життєдіяльності людини дозволяє ефективно здійснювати пізнавальну діяльність. Ефективна пізнавальна діяльність відіграє важливу роль не лише у процесі навчання, а й у професійній діяльності, адже забезпечує здатність людини до адаптації, засвоєння нових знань, вмінь та навиків, критичного мислення.

Дослідження метакогнітивного моніторингу можна згрупувати за напрямками (таблиця 1.1): дослідження місця метакогнітивного моніторингу в системі метапізнання; дослідження змісту, структури, функцій метакогнітивного моніторингу; дослідження точності та ефективності метакогнітивного моніторингу, зокрема ефектів та чинників; дослідження ролі метакогнітивного моніторингу в процесі навчальної діяльності.

Таблиця 1.1

Напрями дослідження метакогнітивного моніторингу

Напрямок дослідження метакогнітивного моніторингу	Дослідник	Основні напрацювання
--	------------------	-----------------------------

Продовження таблиці 1.1

Місце метакогнітивного моніторингу в системі метапізнання	І. Пасічник, Р. Каламаж	Метакогнітивний моніторинг розглядається як регулятивний аспект мета пізнання.
	О. Савченко	Метакогнітивний моніторинг як один з проявів метакогнітивних ресурсів.
Зміст і структура метакогнітивного моніторингу	Л. Регуш	Метакогнітивний моніторинг як умова адекватності оцінки і прогнозування майбутнього.
	Т. Довгалюк	Механізми функціонування метакогнітивного моніторингу.
	М. Григор'єва	Роль метакогнітивного моніторингу у процесі вирішення задач.
	Дж. Флейвелл	Структура метакогнітивного моніторингу.
	Т. Нельсон, А. Нарренс	Дослідження метакогнітивного моніторингу запам'ятовування
Проблема точності та ефективності метакогнітивного моніторингу	М. Августюк	Особистісні чинники об'єктивності метакогнітивного моніторингу.
	Є. Савін та А. Фомін	Фактори точності метакогнітивного моніторингу.
	Т. Доцевич	Особливості психодіагностики точності мета когнітивного моніторингу.
Роль метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності	М. Євдокимова	Обґрунтування необхідності розвитку метакогнітивних умінь, тому числі і метакогнітивного моніторингу.
	Є. Савін, А. Фомін	Вплив точності метакогнітивного моніторингу на успішність навчальної діяльності

Проаналізувавши місце метакогнітивного моніторингу в системі метапізнання, ми розглянули різні погляди на структуру цього явища. Аналіз літератури показує, що існує велика кількість підходів до вивчення метакогнітивного моніторингу з різним ступенем узагальненості. Проте, А. Григор'єва виділяє основні недоліки: по-перше, використання різних критеріїв для групування тих чи інших явищ, по-друге – неоднорідність та різнорівневість процедур всередині групи [19].

Так, першопочатково структуру метапізнання запропонував Дж. Флейвелл, визначаючи метапізнання як єдність метакогнітивного знання,

досвіду, цілей та стратегій [133]. Останні два компоненти автор вважає метакогнітивними процесами. Ним запропоновано узагальнену структуру метапізнання, що включає два основні компоненти: метакогнітивне знання та метакогнітивну регуляцію. Метакогнітивне знання – це усвідомлення індивідом власного пізнання шляхом використання пізнавальних стратегій, їх можливостей, обмежень, знань про інтелектуальні можливості [133]. Виділяють умовне, процесуальне та декларативне мета когнітивне знання. Метакогнітивна регуляція – це сукупність процесів, спрямованих на управління процесами пізнання та контроль їх результатів. Метакогнітивний досвід – це той досвід, який пов'язаний із використанням інтелектуальних зусиль (Дж. Флейвел) [133]. Проте, як уже згадували вище, існує деяка суперечність у визначенні місця метакогнітивного досвіду та знання, оскільки деякі автори визначають їх як аспекти метакогнітивного моніторингу, а метакогнітивні вміння – як складові метакогнітивного контролю (А. Ефклідс) [131].

Визначаючи структуру метапізнання та метапізнавальних процесів, зауважуємо, що існують різні погляди на неї. Нами зроблено спробу узагальнити ці погляди у вигляді наочної схеми (рис. 1.1).

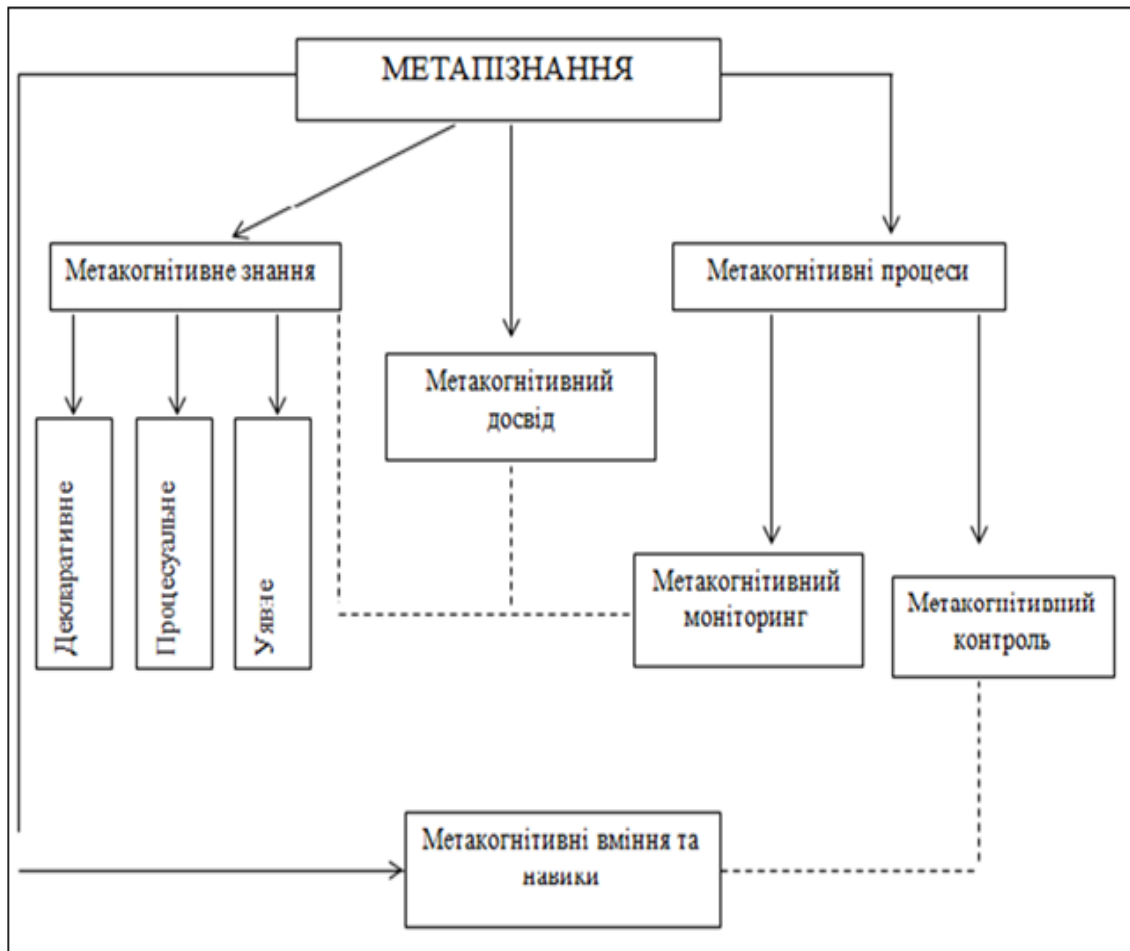


Рис. 1.1. Структура метакогнітивних процесів

З рисунку видно, що метапізнання складається з наступних компонентів: метакогнітивного знання, метакогнітивних процесів, метакогнітивного досвіду та метакогнітивних навиків та вмінь. Власне, такий поділ не є новим, оскільки такі ж компоненти виділяють різні дослідники (А. Ефклідс, Дж. Флейвел). Однак, ми пов'язуємо метакогнітивне знання з метакогнітивним моніторингом, адже метакогнітивний моніторинг, за визначенням Д. Шроу, містить у собі декларативні та процесуальні знання щодо вибору стратегії запам'ятовування та відтворення інформації [168]. Натомість, метакогнітивний контроль пов'язаний з оволодінням навиків відслідковування кінцевих результатів засвоєння інформації та ефективності обраних стратегій метакогнітивного моніторингу. Новизна нашої схеми полягає саме у встановленні взаємозв'язків між компонентами процесів метапізнання.

Проаналізуємо підхід М. Савчина щодо ролі метапізнавальних процесів та співвідношення з когнітивними процесами. Він наголошує, що метакогнітивні процеси можуть бути ефективними лише у тому випадку, коли взаємодіють не з частиною системи, а впливають на усі її рівні та елементи. Вчений приходить до висновку, що виникає певна методологічна суперечність – вищий рівень системи обробки інформації повинен бути одночасно і всередині системи (до повної взаємодії з усіма її елементами), і понад нею (для здатності узагальнити та проаналізувати процеси, що у ній відбуваються). Завдяки такій двосторонній вбудованості метасистемного рівня процесу пізнання створюються передумови для виникнення якісно нових механізмів обробки інформації (наприклад, метакогнітивного моніторингу та метакогнітивного контролю) [92].

Дослідниками запропоновані інші підходи до визначення структури метакогнітивних процесів. Зокрема, З. Рейзех [163] пропонує наступну структуру метакогнітивних процесів: 1) підготовка і планування процесу навчання; 2) вибір і використання мета когнітивних стратегій (мета когнітивний моніторинг ефективності обраних стратегій) у конкретних умовах; 3) контроль за використанням стратегій; 4) узгодження різноманітних стратегій; 5) оцінка використаних стратегій та результатів засвоєння інформації (також залучається метакогнітивний моніторинг). На нашу думку, такі різні погляди на структуру метапізнання у цілому та метакогнітивних процесів зокрема свідчать про неузгодженість та неоднозначність трактування цього явища, що значно утруднює його вивчення.

Узагальнюючи точки зору на зміст та функції метакогнітивних процесів, О. Лазарева підсумовує, що специфіка метакогнітивних процесів полягає в тому, що вони одночасно є і когнітивними, і регулятивними процесами, спрямованими на отримання інформації про власну пізнавальну діяльність, функціонують в проблемних ситуаціях, виконують функцію свідомого внутрішнього контролю за пізнавальними процесами і стратегіями [191].

Оскільки ілюзії знання ми розглядаємо в контексті метакогнітивного моніторингу, необхідно детальніше розглянути цей процес. Метакогнітивний моніторинг можна розглядати як процес, котрий належить до знань когнітивних процесів або результатів цих когнітивних процесів. Як зазначають С. Вард та Г. Кларк, метакогнітивний моніторинг повинен забезпечити адекватне згідно з обраною стратегією мислення (серед яких виділяють використання пауз, перечитування, самотестування), спрямоване на виправлення когнітивного викривлення [174]. Метакогнітивний моніторинг забезпечує індивіда знаннями щодо прийняття рішення про необхідну інформацію та визначає необхідність повторного вивчення. Фактично, метакогнітивний моніторинг надає необхідну інформацію, яка підвищує рівень її розуміння. Усвідомлення помилки метакогнітивного моніторингу забезпечує основу для виправлення помилок та покращення процесів метапізнання.

Автори пропонують різні підходи до визначення метакогнітивного моніторингу. Так, Є. Савін визначає метакогнітивний моніторинг як навик, який являє собою відслідковування процесу та результату вирішення будь-якої пізнавальної задачі [89]. Т. Нельсон і Л. Наренс пропонують наступне визначення метакогнітивного моніторингу: метакогнітивний моніторинг – це потік інформації із об'єктного рівня (діяльність когнітивних процесів, характеристики задачі та інформації, час, умови) до мета-рівня (знання про діяльність когнітивних процесів) [155]. І. Пасічник та Р. Каламаж розглядають [74] метакогнітивний моніторинг як здатність до оцінки поточного стану когнітивної активності та спрямований на відслідковування того, чи суб'єкт правильно вирішує поставлену проблему, а також на встановлення рівня розуміння опрацьованого матеріалу. М. Августюк метакогнітивним моніторингом навчальної діяльності називає відслідковування суб'єктом власної пізнавальної активності та її результатів у процесі навчання [1].

Аналізуючи підходи до визначення метакогнітивного моніторингу, ми можемо прослідкувати певні підходи до його розуміння. Так, одні автори метакогнітивний моніторинг розглядають як *процес* (М. Августюк, Т. Нельсон,

Л. Наренс), інші - як *навик* (І. Пасічник, Р. Каламаж, Є. Савін). Фактично, досліджуючи одне і те ж явище, дослідники вивчають його процесуальний (як *відбувається метакогнітивний моніторинг*) та змістовий бік (*його точність*). А. Григор'єва також зауважує цю особливість дослідження метапізнавальних процесів у цілому, вказуючи, що у дослідженнях помічено дві тенденції до їх опису. Так, одними авторами вони описані як знання (статичний вимір), а іншими – як процеси (динамічний вимір) [19].

Розглядаючи структуру безпосередньо метакогнітивного моніторингу, Дж. Флейвел запропонував модель метакогнітивного моніторингу, основою якої стала взаємодія між чотирма типами явищ: метакогнітивне пізнання, метакогнітивний досвід, метакогнітивні цілі та завдання, метакогнітивні стратегії та мисленнєві дії [133].

На думку дослідників, метакогнітивний моніторинг включає в себе метакогнітивні стратегії контролю [121, 125, 139]. Центральними тут є такі процедури, як планування, моніторинг процесу навчання, оцінка результатів навчання, адаптація до різноманітних вимог задач і неочікуваних труднощів.

М. Августюк вказує на обмежені можливості метакогнітивного моніторингу (суб'єктивність) [2]. На думку Е. Савіна та А. Фоміна, результат метакогнітивного моніторингу визначається двома факторами: рівнем розвитку загальних метакогнітивних навиків та рівнем володіння предметно-специфічним знанням. Зазначені вище автори наголошують на проблемі співвідношення узагальнених і предметно-специфічних метакогнітивних процесів, одним з яких і є метакогнітивний моніторинг [89].

М. Євдокимова пропонує виділяти п'ять основних компонентів метакогнітивних навиків, які також є етапами реалізації метапізнання [189]: 1) підготовка і планування діяльності; 2) вибір і використання стратегій; 3) моніторинг стратегій, що використовуються; 4) співставлення та поєднання різних стратегій; 5) оцінка використання стратегій.

Т. Нельсон та А. Наренс пишуть про те, що операціоналізація поняття «метакогнітивний моніторинг» здійснюється в процесах виміру різних типів

суджень, які індивід здійснює про свої власні знання та пізнавальні акти на різних етапах вирішення будь-якої задачі [155]. Ці судження представлені на схемі метакогнітивного моніторингу запам'ятовування інформації, запропонованій вищезазначеними авторами. Так, описуючи метакогнітивний моніторинг запам'ятовування. Як зазначають автори, на етапі отримання інформації індивід використовує судження про легкість вивчення – прогностичні судження, які здійснюються на початку навчання. Безпосередньо у процесі навчання виносяться судження про знання – судження, за допомогою яких індивід відслідковує правильність обраних стратегій роботи з інформацією. На етапі запам'ятовування інформації відбувається обробка отриманих знань. На цьому етапі індивід здійснює судження про відчуття знання – суб'єктивне відчуття рівня засвоєння знань. У процесі відтворення інформації відбувається самостійний пошук відповіді та репрезентація засвоєння інформації. На цьому етапі роботи з інформацією індивід здійснює судження про правильність відповіді [155]. Відповідно, помилки метакогнітивного моніторингу можуть відбуватись на всіх етапах обробки інформації. Однак, на нашу думку, найбільш цікавим є останній етап (репрезентація результату та, відповідно, здійснення суджень про правильність відповіді), оскільки він є підсумовує усі попередні етапи.

Аналіз поняття ілюзії знання не буде достатнім без розгляду суджень, в яких вона може проявлятися. Так, Дж. Флейвел описує три види метакогнітивних суджень про знання:

- усвідомлення розуміння або нерозуміння знання (напр., «Я знаю, що я розумію, що рослини потребують сонячного світла, але я не знаю, чому»);
- поінформованість мислення - розуміння пізнавальних завдань і того, що вимагається для їх виконання (напр., «Я знаю, що читання цієї газетної статті буде простішим, ніж читання підручника»);
- знання регуляції — розуміння стратегії і підходів до планування навчання (напр., «У мене виникають труднощі під час читання цієї статті. Я повинен підсумувати те, що я щойно прочитав») [133].

Власне, у всіх видах суджень про знання можлива поява ілюзії про знання.

Відповідно, проаналізовані нами судження можуть бути помилковими, і не завжди точними, а це і є ілюзією знання. Той факт, що студенти переоцінюють власні знання, або ігнорують брак усвідомлення інформації, та не застосовують когнітивні стратегії для засвоєння знань є одним із проявів неефективності метакогнітивного моніторингу. Точний метакогнітивний моніторинг дозволяє індивіду успішно користуватись ефективними когнітивними стратегіями для досягнення цілей пізнання. Це дає перевагу у плануванні процесів обробки інформації і визначенні ефективних стратегій в майбутньому. Можемо припустити, що причиною цього явища є неадекватна когнітивна установка, яка й обумовлює стійкі тенденції до пере- або недооцінки власних можливостей.

Однією з проблем вивчення ілюзії знання є відмінності в визначенні цього явища. Ілюзію знання порівнюють з такими поняттями, як «когнітивний оптимізм» та «надмірна впевненість/невпевненість». Близьким до поняття ілюзії знання є «суб'єктивна впевненість». Д. Меткалф виокремлює термін «когнітивний оптимізм», розглядаючи його як тенденцію індивіда до переоцінки рівня власних знань [151].

Поняття ілюзії знання використовують для пояснення впевненості в успішності процесів збереження інформації тоді, коли цей процес зазнав невдачі (С. Вард та Г. Кларк) [174]. М. Августюк розглядає ілюзію знання як помилку метакогнітивного моніторингу, яка виникає внаслідок надмірної суб'єктивної впевненості у знанні, що не відповідає об'єктивній успішності виконання завдань [3]. П. Ліндстром визначає ілюзію знань як феномен, який може перешкоджати ефективному навчанню тим студентам, які не можуть виділити інформацію, яку запам'ятали, у процесі читання. На думку дослідниці, суть ілюзії знань полягає у відсутності сигналу про помилку, що, в свою чергу, передбачає емоційний відгук [147]. На думку дослідниці, суть ілюзії знання полягає у відсутності сигналу про помилку, тобто, сигналу про те, що

інформація є незрозумілою. Такий сигнал, в першу чергу, передбачає наявність емоційного відгуку, оскільки такий емоційний відгук відрізняється у тих, хто проявляє ілюзію знання та тих, хто схильний точно оцінювати власне знання. Власне, Дж. Флейвел називав ці процеси метакогнітивними відчуттями [133].

А. Гленберг, А. Вілкінсон та В. Епстайн розглядають поняття невдачі в самооцінці пізнання, яке, на нашу думку, є близьким до розуміння явища ілюзії знання. Дослідники вважають, що ілюзія знання – це помилкове уявлення про те, що розуміння інформації було досягнуто, коли насправді цього не відбулось [137]. Тобто ілюзія знання має місце тоді, коли читачі не здатні відшукати протиріччя в тексті, високо оцінюючи рівень розуміння цього тексту. Автори називають її невідповідністю між суб'єктивною оцінкою та об'єктивним результатом.

У вітчизняних дослідження ілюзія знання часто асоціюється з упевненістю. На нашу думку, саме таке трактування ілюзії знання є ключем до її розуміння. Зокрема, А. Одайник підкреслює, що необхідно розрізняти поняття особистісної та ситуативної впевненості. Саме з останньою ми ототожнюємо ілюзію знання. На думку дослідника, така впевненість є метакогнітивною характеристикою, пов'язаною з контролем над здійсненням власних суджень і визначається внутрішніми регулятивними механізмами, а не зовнішньою регуляцією. Автор аналізує ефекти, які виникають у випадку неадекватної впевненості: феномен недостатньої впевненості, феномен надмірної впевненості та ефект складності-легкості. Встановлено, що при збільшенні складності завдання число правильних відповідей зменшується, але рівень впевненості людини у їх правильності збільшується. Разом з тим, при зменшенні складності завдання кількість правильних відповідей зростає, але рівень впевненості зменшується [69]. В цьому і полягає ефект складності-легкості.

В цілому, люди схильні перебільшувати власні можливості засвоєння інформації. Зокрема, дослідження І. Скотнікової, показали, що при виконанні задач, які вирішити неможливо (показники європейського та американського

профілів, малюнки європейських та азіатських дітей тощо) частка правильних відповідей наближалась до випадкової (0,5 при виборі з двох альтернатив), при тому що оцінки впевненості в правильності рішення були більше 0,5 [95].

Фактично, представлені нами дослідження демонструють особливості метакогнітивного моніторингу та ілюзії знання у навчальній діяльності, зокрема, у процесі роботи з інформацією. Проте, ілюзія знання виникає не лише в процесі роботи суб'єкта з інформацією, але і в процесі взаємодії викладача та студента. У цьому контексті, ілюзія знання характеризується у різних формах, наприклад:

1. Ілюзія засвоєння основ предмету. Вона полягає в не виправданих очікуваннях лектора та слухача щодо передачі інформації, ідеями в контексті одного й того самого дискурсу.
2. Ілюзія точності зворотного зв'язку (невиправдані очікування студента про те, що зворотній зв'язок, який дає викладач, є точним).
3. Ілюзія вирівнювання дискурсу (невиправдане очікування педагога щодо розуміння контексту та смислу діалогу).
4. Ілюзія студентських вмінь (полягає у помилковому припущенні щодо рівня засвоєння студентом знань – об'єктивно він, як правило, є нижчим).
5. Ілюзія передачі знання (невиправдане припущення, що слухач розуміє те, що говорить лектор, і, відповідно, інформація передається точно) [135].

Ще одним явищем, яке, на нашу думку, є близьким до поняття «ілюзія знання», є поняття «помилка впевненості». Так, Д. Мур і П. Хейліб виокремили три види помилок впевненості:

1. Надмірна впевненість в оцінках власних здібностей (overrestimation). Цей тип суджень полягає в абсолютній оцінці ефективності власної діяльності і проявляється в ефекті складності-легкості;
2. Надмірна впевненість у відносних судженнях (власні здібності порівняно з здібностями інших). Для індивіда характерно переоцінювати себе

по відношенню до інших у знайомих галузях знання і недооцінювати в незнайомих або складних (overplacement).

3. Надмірна впевненість у судженнях щодо впевненості у правильності прийняття рішення (overprecision) [154].

У вітчизняних дослідженнях розглядається поняття суб'єктивної впевненості, котре є одним із варіантів прояву ілюзії знання. Так, зокрема, розглядаючи суб'єктивну впевненість, А. Одайник виділяє наступні закономірності її прояву:

1. Оцінки впевненості при правильних відповідях вищі, ніж при неправильних. Це може означати, що такі оцінки і є показниками, що відображають ефективність вирішення задач. Відзначається наявність прямого зв'язку між впевненістю і точністю вирішення задачі.

2. При стійкому повторі правильних і неправильних відповідей був виявлений ефект зростання впевненості. Так, повторні правильні і повторні неправильні відповіді вважаються такими, що відзначаються більшою впевненістю, ніж нові відповіді на завдання, які повторюються.

3. При підвищеній складності задачі проявляються ефекти надмірної впевненості та ефект складності-легкості. Так, індивіди, які виконують завдання з високою точністю, оцінюють власну впевненість щодо ступеня ефективності. Однак коли виконання відбувається зі значними помилками, впевненість починає різко зростати і перестає відображати точність вирішення задачі [69]. На нашу думку, отримані результати суперечать даним, які представлені Е. Савіним та А. Фоміним, які стверджують про те, що студенти з низьким рівнем академічної успішності (тобто ті, які дають меншу кількість правильних відповідей при контролі знань) схильні переоцінювати власні знання. Тобто, ми припускаємо, що лінійні зв'язки між ілюзією знання та академічною успішністю не завжди прослідковуються [89].

Ілюзія знання має місце тоді, коли студенти, які читають текст, надмірно високо оцінюють рівень засвоєння тексту. П. Ліндстром виділяє два механізми виникнення ілюзії знання. Перший з них полягає у відсутності сигналу про

помилку, що дозволяє припустити, що розуміння інформації відбулося [147]. Інше пояснення ілюзії знання полягає в тому, що текст неправильно розуміється та недостатньо інтегрується в узгоджену інтерпретацію.

Розглядаючи неадекватну впевненість індивіда у правильності своїх знань як ілюзію знання, можемо опиратись на роботи Дж. Меткалф, яка виділяє ряд евристичних ознак, від яких залежить впевненість суб'єкта в оцінці правильності власних знань, а, отже, і виникнення ілюзії знання:

1. швидкість пригадування матеріалу;
2. швидкість пригадування правильної відповіді;
3. відчуття знайомості щодо поставленого питання [151].

На основі проаналізованого матеріалу ми можемо виділити два види прояву ілюзії знання в початковому процесі:

1. Внутрішня ілюзія знань (студент переоцінює або недооцінює власні знання). Основа такої ілюзії знань – внутрішні (особистісні, когнітивні, метакогнітивні) та зовнішні (конструювання завдання, повторення, час на розв'язання) чинники. Вона виникає на основі очікування студента щодо ефективності засвоєння інформації та його оцінки успішності її засвоєння. Ілюзія знання з'являється в процесі «студент – інформація – результат».

2. Зовнішня ілюзія знань - це ілюзорні очікування викладача щодо розуміння студентами інформації, яку він передає. Така ілюзія знань базується на очікуваннях та оцінках викладача щодо рівня засвоєння інформації студентами. Тобто, ілюзія знань виникає в рамках схеми «викладач – інформація – студент – результат».

Проаналізовані нами підходи до розуміння ілюзії знання систематизовано та представлено в Таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Систематизація досліджень ілюзії знання

Автори дослідження	Внесок у дослідження феномену ілюзії знань
С. Вард, Г. Кларк	Ілюзія знань як стійке переконання в успішності збереження інформації в той час, коли цей процес зазнав невдачі.

Продовження таблиці 1.2

Д. Меткалф	Аналіз ілюзії знань крізь призму ознак інформації, які впливають на її виникнення.
А. Гленберг, А. Вілкінсон та В. Епстайн	Ілюзія знань як помилка самооцінки запам'ятовування інформації та її розуміння.
А. Гленберг	Аналіз ілюзії знань в контексті факторів її виникнення.
П. Ліндстром	Ілюзія знань як феномен, що може перешкоджати ефективному навчанню тим студентам, які не можуть виділити інформацію, яка запам'яталась, у процесі читання. Визначає механізми виникнення ілюзії знань.
А. Одайник	Ілюзія знань як ситуативна впевненість, пов'язана з контролем над власними судженнями і визначається внутрішніми регулятивними механізмами, а не зовнішньою регуляцією.
І. Скотнікова	Ілюзія знань як схильність до перебільшення рівня знання.
Д. Мореа і П. Хейліб	Ілюзія знань як помилка впевненості. Визначають три види помилок впевненості: надмірна впевненість в оцінках власних здібностей; надмірна впевненість у судженнях про власні здібності відносно здібностей інших; надмірна впевненість у правильності прийняття рішень.
Дж. Флейвелл	Ілюзія знань як неправильні метакогнітивні судження про власні знання.
Н. Розумовська	Ототожнення ілюзії знань з неточним метакогнітивним моніторингом.
А. Фомін, Е. Савін	Ілюзія знань як надмірна або недостатня впевненість в правильності вирішення задач.
Т. Доцевич	Вивчення ілюзії знань в контексті проблеми діагностики метакогнітивної компетентності. Ілюзія знань як феномен, що ускладнює оцінку метакогнітивних суджень.
Л. Фазіо, Е. Марш	Ілюзія знань як процес виникнення помилкових епізодів у пам'яті та помилкового збереження інформації. Залежність виникнення ілюзії знання від швидкості представлення інформації.
М. Августюк	Ілюзія знань як помилка метакогнітивного моніторингу, яка виникає внаслідок надмірної суб'єктивної впевненості у знанні, що не відповідає об'єктивній успішності виконання завдання.

Наявні дефініції ілюзії знання переважно відображають функційний і когнітивний аспект цього поняття, однак не враховують його мотиваційно-регулятивного смислового навантаження. На нашу думку, доцільно врахувати психологічну природу ілюзії знання, що є наслідком впливу певних когнітивних установок (надмірної чи недостатньої впевненості), певного стану, який можна означити як «упевненість індивіда в правильності своїх суджень». Установка означає готовність, схильність суб'єкта сприймати, розуміти, інтерпретувати об'єкт сприйняття, мислення чи майбутніх подій певним чином,

а також відповідно діяти (А. Лісовенко) [57]. Відтак, ілюзію знання студентів можна розглядати як наслідок певного стану суб'єкта, що бере участь у процесі прийняття ним рішення щодо реалізації навчально-пізнавальних цілей і задач, або, інакше кажучи, як наслідок різною мірою неадекватного переживання суб'єктом своїх можливостей щодо поставлених перед ним завдань. Непоодинокі автори вказують на зв'язок ілюзії знання з когнітивними установками щодо себе, з тими самооцінками, за допомогою яких суб'єкт оцінює власні особистісні якості, здібності, вчинки, знання (М. Августюк, Д. Мореа, П. Хейліб, Дж. Флейвелл, І. Скотнікова та ін.). Таким чином, погляд на ілюзію знання як на психологічне явище, що виникає, з одного боку, як наслідок впливу певних когнітивних установок, а з іншого боку, врахування регулятивного впливу Я-концепції на процес прийняття студентом рішень щодо планування, моделювання значимих суб'єктивних та об'єктивних умов, оцінки та корекції дій у процесі метакогнітивного моніторингу, дає підставу уточнити дефініцію ілюзії знання як помилку метакогнітивного моніторингу, обумовлену неадекватним відображенням когнітивної установки у контексті власної Я-концепції.

Запропоноване визначення дає можливість акцентувати не тільки на такій основі її виникнення, як «досвід-знання», але й врахувати «досвід-переживання», «досвід-ставлення», «досвід-взаємодія», що є невід'ємною засадою дослідження ілюзії знання студентів у контексті індивідуально-психологічних характеристик педагога. Наведене нами визначення дозволяє розширити розуміння ілюзії знання, додавши до наявного смислового навантаження (яке фіксується у контексті ситуативних чинників, характеристик пізнавальної інформації тощо), яке має цей феномен, ціннісно-смисловий аспект, який виражається у використанні термінів «когнітивна установка» та «Я-концепція».

У психологічній літературі, крім виокремлення причин появи ілюзії знання, тлумачення цього поняття та визначення її ролі у метакогнітивному моніторингу, непоодинокі автори зосереджують увагу на виокремленні

можливих шляхів подолання ілюзії знання. Так, А. Гленбергом виділяються три важливі моменти, що стосуються зменшення впливу ілюзії знання на успішність засвоєння інформації [136]. По-перше, до уваги беруться умови, за яких відбувається виконання завдання. Встановлено, що ілюзія знання часто виникає саме в лабораторних умовах. По-друге, доведено, що ілюзія знання частіше виникає на пізніших етапах засвоєння інформації (зокрема, в експерименті А. Гленберга, А. Вілкінсона та В. Епстайна встановлено, що самооцінка продуктивності засвоєння інформації є більш точною під час вивчення перших параграфів книги, тоді як у подальшому процесі її точність знижується) [137]. По-третє, встановлено, що частота прояву ілюзії знання змінюється залежно від особливостей текстової інформації, що вивчається.

Необхідність вивчення метакогнітивного моніторингу зумовлена його впливом на успішність здійснення навчальної діяльності. У результаті аналізу психологічної літератури, помітною є відсутність єдиного підходу до визначення поняття метакогнітивного моніторингу, структури процесів метапізнання та метапізнавальних процесів. Нами виділено наступні напрями дослідження метакогнітивного моніторингу: дослідження місця метакогнітивного моніторингу в системі метапізнання; дослідження змісту, структури, функцій метакогнітивного моніторингу; дослідження точності та ефективності метакогнітивного моніторингу, зокрема ефектів та факторів; дослідження ролі метакогнітивного моніторингу в процесі навчальної діяльності.

Узагальнимо, що метакогнітивний моніторинг - це здатність суб'єкта до оцінки поточного стану когнітивної активності та спрямований на відслідковування того, чи суб'єкт правильно відслідковує ефективність процесу вирішення задачі, а також на встановлення рівня розуміння опрацьованого матеріалу.

Нами проаналізовано роль метакогнітивного моніторингу та ілюзії знання у процесі навчальної діяльності. Неефективний метакогнітивний моніторинг

проявляється у переоцінці власних знань або ігноруванні недостатнього розуміння інформації, що викликає ілюзію знання.

Нами здійснено теоретичний аналіз, узагальнення та систематизацію підходів до розуміння ілюзії знання. На основі цього аналізу запропоновано класифікацію проявів ілюзії знання в навчальній діяльності — внутрішню ілюзію знання, яка виникає в процесі роботи студента з інформацією та зовнішню, яка проявляється в процесі взаємодії викладача та студента. На основі проведеного аналізу психологічної літератури нами запропоновано включити поняття установки до формування визначення цього феномену (неадекватне відображення когнітивної установки у контексті власної Я-концепції).

1.2. Ілюзія знань у навчальному процесі

Дослідження процесів метапізнання в умовах навчання є одним із перспективних напрямів вивчення проблеми успішності в навчальній діяльності. Планування рішення навчальної задачі, відслідковування розуміння вивченого матеріалу та оцінка продуктивності виконання навчальних задач — усе це є складовими процесів метапізнання, у тому числі є функцією метакогнітивного моніторингу.

Зважаючи на багатокomпонентну структуру навчальної діяльності, доцільно виокремити та розглянути ті її аспекти, в яких проявляється ілюзія знання. Наступною проблемою, яка постає перед нами, є недостатня розробка класифікації чинників ілюзії знання і, відповідно, відсутність чіткого окреслення групи психолого-педагогічних чинників ілюзії знання в навчальній діяльності.

Про роль метакогнітивної перцепції в розвитку пізнавальних процесів згадує С. Максименко, зазначаючи, що за їх допомогою можливо передбачати результати навчальної діяльності особистості, що є передумовою індивідуалізації навчального процесу [60]. Г. Костюком запропоновано

положення про взаємозв'язок отриманих в процесі навчальної діяльності знань та регуляцію дій. Так, Е. Ю. Савін відводить значну роль особистісним факторам впевненості щодо конкретної області знань [90]. Д. Хакер, Л. Бол, М. Кенер підкреслюють, що впевненість у правильності вирішення задачі залежить від складності навчального матеріалу [142]. Вчені розглядають використання проблематизації досвіду як фактор підвищення точності метакогнітивного моніторингу (А. Е. Фомін, Т. М. Міллер, Л. Джерасі). Н. Н. Розумовською виявлено взаємодію факторів зворотного зв'язку та метакогнітивних суджень про те, наскільки успішно виконано завдання [86]. На думку дослідниці, наявність зворотного зв'язку підвищує точність метакогнітивних суджень. Дж. Данлоскі та К. Равен встановили, що в ситуаціях, коли досліджувані мали можливість повторно перечитати текст, точність моніторингу підвищувалась [128]. Тобто, наявні дослідження широко представляють ілюзію знання у контексті того, хто навчається (студента) та самого процесу навчання. А. Гринків аналізує особливості функціонування метакогнітивних процесів у навчальній діяльності студентів. Автор наголошує, що метакогнітивні процеси дозволяють суб'єкту ефективніше здійснювати діяльність, підвищуючи її результативність. Він пропонує механізм вплив метакогнітивного моніторингу на ефективність навчальної діяльності. Так, вона зумовлена системною взаємодією метакогнітивних, мотиваційних, вольових та інших процесів.

Достатньо широко представлені дослідження ілюзії знання внаслідок неправильного сприйняття легкості або складності тексту (Мактріхан, Мюллер, Фодс та Кастель та ін.). При використанні точних, зрозумілих інструкцій судження про правильність засвоєння були більш точні.

Як бачимо, на сьогодні зафіксовані зв'язки між точністю метакогнітивного моніторингу і характеристиками процесу навчальної діяльності. Однак, серед досліджених чинників відсутні ті, які стосуються безпосередньо навчальної діяльності, адже у процесі навчальної діяльності студент працює з великими обсягами навчального матеріалу, що вимагає навичок сприймання, обробки, і структурування та застосування.

Так, В. В. Давидов, у своїй концепції розвиваючого навчання, характеризує навчальну діяльність не як будь-яку діяльність, що відбувається в класі під час заняття, а лише та, яка спрямована на оволодіння способами предметних та пізнавальних дій, узагальнених за формою теоретичного знання [23]. Тобто, розглянуті нами дослідження ілюзії знання концентруються на вивченні особливостей пізнавальних процесів, способів запам'ятовування, що не відображає ілюзію знання в контексті початкової діяльності повною мірою. Тому дослідження ілюзії знання необхідно здійснювати у розрізі використання методів та засобів навчання, особливостей взаємодії із педагогом – що дасть можливість продемонструвати цей феномен безпосередньо у динаміці навчального процесу, а не відірвано від нього.

Згідно з концепцією Д. Б. Ельконіна, навчальна діяльність містить три компоненти: навчальні дії, навчальні задачі й дії оцінки та контролю [34]. Так, навчальні дії – це дії учнів, спрямовані на отримання та знаходження наукових понять та загальних способів дій, а також на їх відтворення та застосування до конкретних задач. Навчальні задачі характеризується тим, що учень отримує завдання на засвоєння загального способу дій та мету їх засвоєння, а також зразки та вказівки для знаходження загальних способів вирішення задач визначеного класу. Дії оцінки та контролю спрямовані на узагальнення результатів навчальних дій та фіксують кінцеву якість засвоєння наукових знань та загальних способів вирішення задач. В. В. Давидов, виокремлюючи ці компоненти навчальної діяльності, відзначає, що всі ці сторони навчання формуються в спільній діяльності з вчителем. Відповідно, метакогнітивний моніторинг може проявлятися в контексті усіх цих компонентів.

Постає логічна проблема класифікації чинників ілюзії знання. З одного боку, такими чинниками можуть бути ті, які стосуються особистості педагога та ті, які характеризують процес навчальної діяльності.

Відчуття складності або легкості матеріалу, який необхідно засвоїти студентові, може бути індикатором виникнення ілюзії знання. Так, А. Браун відзначає, що суб'єктивне сприйняття складності або легкості задачі може

впливати на процеси метапізнання [125]. Цілком логічним є те, що суб'єктивне відчуття легкості матеріалу сприятиме формуванню помилкових уявлень про простоту його засвоєння, що зумовить виникнення ілюзії знання. Так, відчуття складності завдання впливає на неправильну оцінку тексту, що призводить до виникнення ілюзії знання. Д. Мур та П. Дж. Хелі вказують, що коли завдання є важкими та малознайомими, то суб'єкти навчальної діяльності переоцінюють продуктивність виконання інших завдань. У випадку, якщо завдання легкі, суб'єкти навчальної діяльності недооцінюють рівень засвоєння інформації та помилково вважають, що виконали це завдання краще за інших [154]. Відтак, рівень складності інформації відіграє важливу роль при здійсненні метакогнітивних суджень. Підкреслюючи включеність процесів метамислення в діяльність, А. Браун відмічає, що їх поява та зникнення залежить від факторів складності завдання та мотивації досліджуваного на її вирішення [125]. Б. Д. Пулфорд доводить залежність надмірної впевненості від ступеня складності завдання, наголошуючи, що надмірна впевненість, зазвичай, є більш ймовірною, коли завдання є складним, і менш ймовірною, коли завдання є легким (у цьому випадку нерідко мова може йти про наявність недостатньої впевненості) [162].

Наступним чинником ілюзії знання виступає спосіб подачі навчальної інформації. Ми маємо на увазі використання різноманітних методик представлення текстів – поділ інформації на абзаци, використання схем, таблиць, рисунків тощо. Оскільки така подача матеріалу спрощує його, робить процес засвоєння більш простішим, то студент може переоцінювати рівень засвоєння цієї інформації. Так, Б. Пулфорд стверджує, що надмірна впевненість може проявлятися тоді, коли представлений матеріал сприймається легким для засвоєння [162]. На думку, Л. Лін, К. Забрукі та Д. Мур, суб'єктивна зацікавленість в інформації обумовлює надмірну впевненість у правильності розуміння матеріалу [146].

Виникає логічне питання, чи може впливати на ілюзію знання спосіб перевірки знань. Припускаємо, що в тому випадку, коли студент знає, якого

типу питання будуть поставлені після опрацювання інформації, чи вплине це на виникнення ілюзії знання? Зокрема, виділяють такі типи тестів: вибір правильної відповіді з множини, відповіді так/ні/не знаю, власна відповідь. Причинами систематичних помилок у судженнях є схильність суб'єктів до вибору стверджувальних відповідей, а не заперечних, а також тенденція ігнорування відповіді, що не співпадає з вибраною. Як встановили Дж. Палліер та інші, відкриті запитання, на відміну від тесту вибору з множини, сприяють більшій точності метакогнітивних суджень [159]. Це пояснюється тим, що у завданнях вибору з множини є так звані «знайомі слова», що здатні заплутувати суб'єктів у виборі, чого немає у відкритих запитаннях. Однак це не є ознакою того, що ці запитання не позбавлені об'єктивності.

М. К. Карвальхо де Фільхо виявив значні відмінності між виконанням завдань та точністю суджень про правильність відповіді [126]. Досліджувані більш точні у випадку наявності відкритих запитань, ніж у завданнях з множинним вибором відповіді. С. Датке, Дж. Баренберг довели, що знання суб'єктом типу тесту наперед сприяє вищій точності метакогнітивного моніторингу [121].

При вирішенні тестів із декількома альтернативами відповідей Є. Савін та А. Фомін виявили вплив кількості правильних відповідей у пункті тесту на впевненість у здійсненні правильності вибору. Таким чином, автори прийшли до висновку, що досліджувані більш впевнені у правильності вирішення пунктів тесту з трьома альтернативними варіантами відповіді, ніж з одним або двома [195]. Також, незалежно від типу тесту (з варіантами відповіді, чи з відкритою відповіддю), студенти схильні дещо переоцінювати власні знання, тобто демонструють ефект надмірної впевненості. Крім того, було виявлено ефект взаємодії факторів «кількість правильних відповідей у пункті тесту» і «впевненість у собі»: досліджувані з низькою впевненістю у собі є більш впевненими у виконанні тестових завдань саме з трьома альтернативними варіантами відповіді.

Наступним чинником ілюзії знання ми розглядаємо надання зворотного зв'язку. Дослідження Н. Н. Розумовської підтверджують вплив використання цього методу на метакогнітивні судження студентів [86]. Згідно з проведеними дослідженнями, наявність зворотного зв'язку призводить до зменшення оптимізму в прогнозах щодо правильності вирішення завдань. У цьому ж дослідженні зафіксовано вплив на точність суджень не лише зворотного зв'язку, а й специфіки групи. Виявлено ефект взаємодії факторів «професійна група» та «зворотній зв'язок» в їх спільному впливі на метакогнітивні судження студентів про те, як вони виконали завдання тесту. Це свідчить про те, що важливим є не лише наявність зворотного зв'язку, а й специфіка групи, де проводився відповідний психолого-педагогічний вплив. Т. М. Міллер та Д. Джерасі виявили відмінності між рівнем впевненості в знанні студентів з різним рівнем академічної успішності [152]. Так, студенти з низьким рівнем академічної успішності проявили вищий рівень помилкової впевненості в правильності своїх знань.

А. Є. Фомін виокремлює фактор використання методу проблематизації досвіду, який полягає в протиставленні наявних думок, уявлень та оцінок індивіда та нового досвіду, що здобувається в процесі навчання. Прикладом проблематизації досвіду може бути співставлення суб'єктом навчальної діяльності суб'єктивних оцінок власного знання під час відповідей на тестові завдання з об'єктивними даними тестування, які він потім отримує від педагога. Ці дані свідчать про те, що психолого-педагогічна взаємодія студента та педагога впливає на точність метакогнітивного моніторингу. Дані, отримані дослідником, вказують на те, що проблематизація досвіду має значний позитивний навчальний ефект. Впевненість у правильності формулювань знижується. Можемо говорити про позитивну роль проблематизації в здійсненні більш точного метакогнітивного моніторингу [111].

Наявність або відсутність повторення матеріалу також може бути чинником виникнення ілюзії знання. Так, в дослідженнях Дж. Данлоскі та К. Равсон було виявлено, що перечитування матеріалу збільшувало точність

оцінки засвоєння інформації. Автори порівнювали точність оцінки матеріалу в залежності від часу відтворення – одразу ж після першого ознайомлення з інформацією, та через тиждень. Були виявлені відмінності в точності оцінки засвоєння інформації в залежності від часу виділеного на повторення. Так, у випадку швидкого перечитування інформації, студенти були менш точними [128].

А. Е. Фомін та А. В. Павленко досліджували вплив ситуації оцінки навчальних досягнень на метакогнітивний моніторинг при вирішенні тестів предметних знань суб'єктів навчальної діяльності. Під ситуацією оцінки навчальних досягнень мається на увазі ситуація, в якій досліджувані виконували тест з метою контролю навчальних досягнень. Тоді як відсутність такої ситуації означала, що студенти виконували тест не з метою оцінки своїх знань, а з метою конструювання тесту. Досліджувані, які виконували тест в ситуації оцінки навчальних досягнень, продемонстрували більш низьку впевненість при вирішенні завдань тестів у порівнянні з тими учнями, які робили тест без оцінки навчальних досягнень [113]. Відповідно, точність метакогнітивного моніторингу залежить від того, чи мотивація студентів обумовлена внутрішніми чинниками, чи зовнішніми.

Доцільно виокремити окрему групу індивідуально-психологічних особливостей педагога, які теж можуть бути чинниками ілюзії знання. В літературі ґрунтовно проаналізовано особливості педагогічної діяльності, розроблено різні класифікації індивідуально-психологічних особливостей діяльності педагога в процесі навчання.

До особливостей педагогічної діяльності викладача університету В. Гринько відносить наступні:

- 1) особливий вид діяльності, об'єктом якого виступає людина з притаманними їй якостями, при цьому об'єкт виступає суб'єктом своєї власної діяльності із саморозвитку;
- 2) висока автономність професійної діяльності, високий ступінь особистої відповідальності;

3) поліфункціональна за характером діяльність, що проявляється у виконанні викладачем багатьох функцій: викладача, вихователя, дослідника, менеджера тощо та спрямованості не лише на засвоєння студентами знань і способів діяльності а й на розвиток становлення особистості;

4) необхідність безперервного розвитку педагога;

5) залежність ефективності освітньої діяльності як від педагога, так і від студента;

6) складна система критеріїв визначення та оцінки ефективності педагогічної діяльності викладача;

7) підвищені соціальні вимоги до педагога, які проявляються в очікуванні суспільства щодо його професійних досягнень, наукової діяльності, взаємодії з студентами та особистісних розумових, моральних якостей [21].

Усі ці особливості необхідно враховувати у процесі дослідження індивідуально-психологічних характеристик педагога, адже вони дають можливість виокремити ті характеристики, які є специфічними для педагогічної діяльності. Зв'язок між особливостями педагогічної діяльності та індивідуально-психологічними характеристиками є дуальним та взаємообумовленим так, від індивідуально-психологічних характеристик педагога залежатиме його педагогічна діяльність, однак і сама педагогічна діяльність впливає на особистісне становлення індивіда, формуючи ті чи інші якості.

О. Матласевич наголошує на доцільності наукового аналізу індивідуально-психологічних особливостей педагога (зокрема, педагогічних здібностей) у розрізі сучасного соціокультурного контексту [63]. З цього випливає ще одне підтвердження актуальності нашого дослідження: вивчення особливостей впливу педагога на особистість студента у сучасній інтерпретації. Описуючи метакогнітивно-діалогову позицію педагога, дослідниця наголошує на такій її компонентах, як метакогнітивна компетентність, яка забезпечує можливість усвідомлення та осмислення педагогом власного ціннісного ставлення до професії. Отже, підкреслено важливість метакогнітивної сфери

особистості у педагогічній діяльності, що робить цю характеристику однією з тих, які забезпечують успішність навчального процесу. На важливості дослідження метакогнітивних процесів в учасників освітнього процесу наголошують В. Дячкова, О. Гура, які розглядають метакогнітивні вміння як методичну основу процесу навчання [33]. Процеси моделювання умов, цілепокладання, програмування та контролю діяльності, які стосуються до пізнання самого процесу пізнання обумовлюють навчальний процес і визначають успішність засвоєння інформації. Обґрунтування актуальності дослідження метакогнітивних процесів педагогів базується на трьох тезах: збільшення потоку інформації, низька її якість вимагають вміння опрацьовувати, аналізувати та відфільтровувати адекватні дані; відсутність цілеспрямованої стратегії прийомів для розвитку метакогнітивних умінь студенті та педагогів; достатній розвиток метакогнітивних вмінь є обов'язковим елементом інтелектуальної компетентності особистості. Отже, дослідження метакогнітивних особливостей педагогів є важливим завданням для вчених.

Дослідниками здійснено спроби класифікації індивідуально-психологічних властивостей (П. Кептерев, А. Маркова, Е. Разумовська) педагога. Виділено індивідуально-психологічні особливості діяльності педагога, зокрема тип професійної позиції викладача (Л. Асагандян, А. Григор'єва, Е. Ісаєв, А. Маркова, В. Слободчиков), розвиток метакогнітивної сфери (Н. Груба, О. Карпов, М. Кислякова, Ж. Сержанова, Ю. Скворцова, М. Холодна), індивідуальний стиль педагогічної діяльності (А. Маркова, А. Ніконова), стиль викладання педагога (Л. Ітельсон, В. Калик, Дж. Манак, В. Швец).

Значна частина дослідників приділяє увагу ролі індивідуально-психологічних особливостей педагога в ефективності навчального процесу.

Однак, не зважаючи на достатньо широке представлення теми у психолого-педагогічній літературі, питання взаємозв'язку, класифікації та

співвідношення цих особливостей, їх впливу на ефективність навчального процесу розкриті недостатньо.

До них відносимо стиль керівництва педагога, тип професійної позиції педагога та рівень розвитку метапізнавальної сфери викладача.

Розглядаючи роль та вплив педагога на процес навчання, ми не можемо залишити поза увагою його індивідуально-психологічні особливості, що безпосередньо впливають на ефективність навчання. Першочерговим завданням нашого дослідження є визначення змісту індивідуально-психологічних властивостей педагога, що виникають у процесі навчальної взаємодії. В. Гриньова зазначає, що успішність педагогічної діяльності залежить від особистих якостей викладача. Ці якості розділено на три групи: професійно спрямовані параметри (ставлення до студентів та професії), інтелектуальні параметри (особливості мислення, розвиток пізнавальних процесів), індивідуально-психологічні якості (вимогливість, стриманість, спостережливість), соціально-психологічні якості (комунікативні навички, стиль спілкування) [22]. Саме тому необхідно досліджувати характеристики педагога, оскільки вони впливають на процес становлення метакогнітивної сфери студента, від якої безпосередньо залежить навчальна успішність.

О. Гончар виділяє п'ять форм навчальної взаємодії [18]. Найбільш поширеною з них є індивідуальна форма «один слухає, інший говорить». Друга, фронтальна, де один говорить, а інші слухають. Третя форма – колективна, яка реалізується у формі спілкування в парі. Четверта – групова, що проявляється під час роботи в малих групах. П'ятою формою є опосередкована, яка не передбачає безпосереднього контакту учасників навчальної взаємодії. Очевидним є те, що не залежно від того, яку форму взаємодії обирають суб'єкти цього процесу, основну роль у ньому грають суб'єкти навчально-педагогічної взаємодії: педагог та студент. Відповідно, ми можемо зробити висновок, що навчальна взаємодія – це процес спілкування між педагогом та студентом для досягнення навчально-виховних цілей.

І. Княжева виділяє особливості педагогічної діяльності викладача вищої школи, і наголошує, що розвиток професійної майстерності та компетентності педагога сприятиме вирішенню важливої суспільної потреби у якісній підготовці майбутніх спеціалістів [50]. Виділяє наступні компоненти змісту викладацької діяльності: гностичний (усвідомлення та оволодіння педагогом знання про педагогічну діяльність, її зміст, засоби, форми та методи); науково-дослідницький (передбачає здійснення наукових досліджень, розробка та пошук нових методів та засобів навчання, теоретико-методологічний аналіз напрацювань інших вчених); проєктивний (планування навчальної діяльності, прогнозування результатів та успішності навчальної діяльності студентів, визначення навчально-виховних цілей); конструктивний (включає оцінку та рефлексію викладачем власної діяльності та діяльності студентів); комунікативний (віддзеркалює особливості взаємодії викладача та студента); організаційний (характеризує способи організації викладачем навчальної діяльності) [50]. Слід чітко розрізняти ті характеристики педагога, що описують його як особистість без врахування контексту професійної приналежності (наприклад, тип темпераменту, ціннісні установки, рівень інтелекту тощо). Вони можуть впливати на особливості професійної діяльності індивіда і становлять основу тих особливостей педагога, що проявляються безпосередньо в ситуації навчальної взаємодії та впливають з її контексту.

Механізм впливу індивідуально-психологічних особливостей педагога описує Р. Труляєв. Зокрема, ці властивості впливають на формування самооцінки суб'єктів навчання. Стиль спілкування, характер взаємодії з студентами та іншими людьми, свідомо та несвідомо формують поведінку студента. Автор наголошує на процесі професійного вигорання, яку здійснює руйнівний психологічний вплив на навчальну успішність студентів та учнів. Особливо важливою є оцінна діяльність педагога у формування особистості студента, яка безпосередньо формує мотиваційні механізми здійснення навчальної діяльності. Оскільки будь-якому процесу оцінювання притаманна суб'єктивність, логічно припустити, що те, яку оцінку поставить педагога,

залежить від його індивідуально-психологічних особливостей. Відповідно, Р. Труляєв пропонує виокремити індивідуально-психологічні особливості педагога як критерій виділення факторів навчальної успішності. Він називає ці параметри головними агентами впливу на учнів та студентів, що відображаються на показниках навчальної успішності (площина суб'єкт-суб'єктних ставлень) [109].

Існують різні підходи до класифікації компонентів індивідуально-психологічних здібностей. Так, В. Андрущенко, І. Табачек вказують на такі компоненти: інтелектуальний компонент, який полягає у поінформованості у питаннях освітніх технологій к традиційних, так й інноваційних, розумінні їх характеристик; дієво-практичний компонент (володіння набором дидактичних методів, прийомів та організаційних форм, що складають основу професійної майстерності); емоційно-особистісний компонент, який полягає у пристосуванні своїх професійних можливостей до потреб студентів та учнів [4].

Наприклад, П. Кептерев, структуруючи уявлення про властивості педагога, виділяє спеціальні властивості, до яких належать об'єктивні (наукова підготовка педагога) і суб'єктивні (особистий педагогічний талант) фактори і особистісні властивості (морально-вольові якості) [48].

А. Маркова виділяє такі характеристики структури суб'єктивних властивостей педагога: об'єктивні (професійні знання, психологічні знання, педагогічні знання, професійні вміння) та суб'єктивні (професійні позиції, професійні установки, психологічні позиції та психологічні установки) [192].

Аналізуючи вищеназвані підходи до виділення індивідуально-психологічних особливостей педагога, Н. Разумовська розглядає наступні:

1. Психофізіологічні (індивідні властивості педагога);
2. Здібності;
3. Спрямованість та інші особистісні властивості;
4. Професійно-педагогічні та предметні знання та вміння [86].

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми виділили наступні психологічні характеристики діяльності педагога, які обумовлені його індивідуально-психологічними властивостями:

1. Тип професійної позиції викладача – точка зору, ставлення до призначення своєї професії і дій, поведінка, обумовлена ними, система інтелектуальних, вольових та емоційно-оціночних ставлень до навчальної діяльності (В. І. Слободченков);

2. Рівень розвитку метапізнавальної сфери викладача – рівень розвитку метакогнітивної регуляції пізнавальних процесів (Г. Шроу та Р. Деннісон);

3. Індивідуальний стиль педагогічної діяльності – стійка сукупність мотивів діяльності педагога, мети його діяльності, методів досягнення цієї мети, способів оцінки результатів діяльності (А. Маркова, А. Ніконова);

4. Стиль викладання педагога (педагогічний стиль) – спосіб викладання (навчання), який використовує педагог у процесі навчальної взаємодії (Р. Оросова та автори).

Відзначимо, що тип професійної позиції, індивідуальний стиль педагогічної діяльності та стиль викладання ми відносимо до спрямованості педагога, оскільки вони формуються у результаті його світоглядних, ціннісних установок, особливостей характеру, а рівень розвитку метапізнавальної сфери – до його здібностей, тобто когнітивної сфери особистості. Таким чином, ми здійснюємо спробу зафіксувати чинники ілюзії знання, включивши у це поняття ціннісно-мотиваційний аспект. Використовуючи класифікацію Р. Труляєва [109], який виділяв два фактори, які проявляються у площині взаємодії педагога та студента (індивідуально-психологічні особливості педагога та функціональні аспекти його діяльності, під якими розуміються вміння адекватно оцінювати результати навчальної діяльності, планування викладу матеріалу, використання стратегій стимулювання засвоєння інформації), ми вважаємо, що функціональний аспект педагогічної діяльності проявляється у метакогнітивних вміннях педагога, які включають використання метакогнітивного моніторингу та контролю у процесі здійснення педагогічної

діяльності. Натомість, індивідуально-психологічні особливості педагога, які включають ціннісно-мотиваційні (професійна позиція педагога), комунікативні (стиль педагогічного спілкування), когнітивні (стиль професійної діяльності) аспекти педагогічної діяльності.

Розглянемо детальніше кожен характеристику для подальшого підкріплення вищезазначеної тези.

Професійна позиція педагога. Педагогічну позицію включають до системи особистісно-професійної позиції педагога (В. Слободчиков). У цій системі вчений виділяє дві субпозиції: вчителя та вихователя. На відміну від позиції учителя, яка акцентується на процесі навчання, позиція вихователя в першу чергу зосереджується на особистості студента, його розвитку, актуалізації потенціалу тощо. Професійна позиція педагога – це система відношень суб'єкта і характер вирішення професійних задач.

Поняття професійної позиції викладача ототожнюється з поняттям «педагогічна компетентність» та «педагогічна спрямованість». На думку А. Маркової, педагогічна позиція є джерелом особистісно-професійної активності індивіда [192]. Е. Ісаєв пропонує розглядати професійну позицію педагога в нерозривному контексті з культурою суспільства [38].

А. Григор'єва виділяє такі компоненти позиції педагога як вихователя: усвідомлення свого місця і професійних можливостей у конкретній соціокультурній та освітній ситуації, наявність внутрішніх передумов до подальшого професійного та особистісного зростання [19].

Л. Асагандян в основі професійної позиції розглядає професійну ідентичність, яка, на його думку, дозволяє співставити індивідуальні особливості людини з нормами різних соціальних груп, у тому числі й студентства. Автор наголошує, що специфіка викладача вищого навчального закладу полягає в тому, що він повинен бути ідентичним як мінімум з двома групами: співтовариством спеціалістів у вибраній сфері та спільністю педагогів вищої школи [182].

В основі професійної позиції педагога як вихователя лежить ціннісно-смісловий аспект його діяльності. О. Труляєв зазначає, що існує прямий зв'язок між рівнем сформованості позитивних цінностей педагога та показників навчальної успішності студентів [109]. Так, позитивне налаштування педагога на учнів сприяє підвищенні самооцінки, мотивації до виконання завдань. Механізм цього впливу прослідковується через високий рівень розвитку професійної компетентності педагога, задоволеності роботою, його позитивним емоційним станом, суб'єктивним відчуттям ефективності. Відповідно, ці показники формуватимуть у суб'єктів навчання високу мотивацію до вивчення предмету, переважання позитивних емоційних станів під час заняття, та позитивних уявлень про себе. Такі психологічні стани студентів сприятимуть інтенсифікації засвоєння навчального матеріалу, високій відвідуваності занять, активізації пізнавальних процесів. Важливо досліджувати систему педагогічних цінностей, особливості їх прояву у діяльності педагога, оскільки від них залежить ефективний відбір нових цінностей, їх перехід у мотиви поведінки та діяльності як самого викладача, так і студентів [22]. В. Гриньова виділяє серед педагогічних цінностей такі аспекти як цінності-цілі, цінності-мотиви, цінності-знання, технологічні цінності, цінності-властивості та цінності-відношення [22]. Усі цінності відображаються у ставленні педагога до студентів, способів побудови взаємодії з ними. Вони відображаються у професійній позиції викладача як вихователя, оскільки ця характеристика педагога і відображає його ціннісно-смісловий компонент педагогічної діяльності.

Професійна позиція викладача закладу вищої освіти – це система відношень особистості до своєї професії, до суб'єктів професійної діяльності і до самого себе, що базується на множинній професійній ідентичності, яка включає в себе приналежність до дослідницького співтовариства, колективу викладачів і співтовариства фахівців.

Як бачимо, професійна позиція визначається дослідниками не лише як характеристика внутрішньої діяльності педагога, а скоріше як особливості його спрямованості на зовнішні об'єкти та способи взаємодії з ними.

Особливості метакогнітивної сфери викладача. Метапізнавальні вміння включають наступні компоненти (за Н. Грубою та Ж. Сержановою):

1. Вміння аналізувати себе як суб'єкта, що пізнає (які фактори впливають на отримання та засвоєння знань);
2. Вміння розширяти власний світогляд і вирішувати пізнавальні задачі, вибирати відповідні стратегії та тактики їх вирішення;
3. Вміння визначати ціль і задачі мисленнєвої діяльності, правильно розподіляти ресурси, відділяти головне від другорядного;
4. Оцінювати результат пізнавальної діяльності, ступінь виконання поставленої задачі, ефективність рішення;
5. Здійснювати переоцінку результатів діяльності [185].

Успішність навчальної діяльності студентів будуть суттєво вищими, якщо рішення, які приймає педагог, відображають глибоке розуміння ним своїх студентів та безпосередньої ситуації. Відповідно, успішне подолання проблемних ситуацій вимагає від викладача розуміння складності або наявних проблем у власних інтелектуальних навиках. Низький рівень сформованості метакогнітивних навиків сприяє не лише зниженню здатності застосовувати продуктивні способи обробки інформації, але й усвідомлювати причини цього. О. Карпов, М. Холодна та інші відводять ключову роль метакогнітивним компонентам: моніторингу та контролю [45; 116]. Ю. Скворцова відзначає, що існує прямий зв'язок між рівнем метакогнітивної активності та результуючими характеристиками діяльності педагога. Так, високий рівень метакогнітивної активності є однією з умов, яка забезпечує результативність навчання студентів [94]. Для детальнішого розуміння розглянемо компоненти метакогнітивних вмінь, від яких залежить точність метакогнітивного моніторингу, і, відповідно, виникнення ілюзії знання.

М. Кислякова виділяє три групи метакогнітивних умінь:

1. Планування інтелектуальної діяльності: вміння планувати, висувати ціль і задачі, прогнозувати результат і наслідки власних дій;

2. Усвідомлене регулювання: вміння об'єктивно оцінювати власне знання або незнання, аргументувати вчинки, налаштовувати себе на роботу;

3. Пізнавальна відкритість: вміння об'єктивно аргументувати власну позицію або ж переглядати результати діяльності у випадку помилок, вміння вибудовувати конструктивну критику на адресу інших і адекватно сприймати її на свою адресу [190].

До метакогнітивної сфери викладача, на нашу думку, відносять перцептивно-рефлексивні здібності [21]:

1) Відчуття об'єкту (чутливість викладача до того, який відгук об'єкти реальної дійсності знаходять у студентів, у якій мірі інтереси та потреби студентів виявляються при цьому). Проявляється у швидкому, легкому та глибокому проникненні в психологію студентів, емоційній ідентифікації педагога з студентами;

2) Відчуття міри й такту (чутливість викладача до того, яким чином і наскільки сильно відбуваються зміни в особистості та діяльності студентів у результаті використання педагогом різних засобів педагогічного впливу);

3) Відчуття причетності (чутливість педагога до недоліків власної діяльності, критичність оцінки своєї діяльності та відповідальність за результат навчально-виховного процесу).

Поєднання метакогнітивних навиків та навиків рефлексії педагогічної діяльності демонструє унікальність нашого підходу до розуміння ілюзії знань та метакогнітивного моніторингу. Імплементування рефлексії, яка є елементом Я-концепції, у контекст метакогнітивних процесів, дозволяє розглядати останні не як виключно надсистемний рівень психіки, про який згадував М. Савчин, а як компонент Я-концепції, що робить його елементом психіки людини. Відповідно, такий підхід дозволяє розглядати ілюзію знання як результат недостатньо сформованої Я-концепції людини, якій притаманне викривлення когнітивних установок про власні пізнавальні процеси.

Як бачимо, вищеперераховані вміння безпосередньо стосуються педагогічної діяльності, вміння організовувати та проводити заняття з студентами.

Індивідуальний стиль педагогічної діяльності. Цю характеристику особистості педагога запропонували дослідниці А. Маркова та А. Ніконова [192]. Так, вони характеризують індивідуальний стиль педагогічної діяльності як сукупність загальних і особливих способів роботи педагога.

Педагогічна діяльність є складним феноменом, структурні компоненти якого охоплюють різні сфери діяльності викладача. Зокрема, у процесі педагогічної діяльності вирішуються такі завдання: проектування (формування та конкретизація цілей навчального курсу, планування, розробка завдань, передбачення можливих труднощів у діяльності студентів); конструювання (відбір матеріалу для опрацювання та засвоєння, підбір і розробка системи завдань, вибір структури занять, вибір системи оцінки та контролю знань студентів); організація (використання методів, які задовольняють пізнавальні потреби студентів, використання інформаційно-комп'ютерних технологій, зрозумілий виклад матеріалу); соціально-психологічне регулювання (активізація пізнавальних інтересів студентів, створення позитивного психологічного клімату у студентів, вирішення конфліктів тощо); рефлексія (оцінка результативності, продуктивності навчання через самоаналіз, самооцінювання тощо) [21]. Таким чином, така характеристика як стиль педагогічної діяльності стосується у першу чергу методів проведення занять, особливостей організації навчального процесу викладачем.

Вчені запропонували структуру індивідуального стилю педагогічної діяльності. Так, першим компонентом є змістові характеристики педагогічної діяльності:

1. Переважаюча орієнтація педагога на процес навчання, або процес та результати навчання, або на результати навчання;
2. Адекватність-неадекватність планування навчально-виховного процесу;

3. Оперативність-консервативність у використанні засобів та методів педагогічної діяльності;

4. Рефлексивність-інтуїтивність у процесі аналізу та результатів власної діяльності.

Динамічні характеристики автори розкривають у контексті особливостей педагогічної діяльності. Зокрема, до цих характеристик автор включає:

1. Гнучкість-традиційність як характеристика здатності педагога до швидкого переключення з одного виду діяльності на інший;

2. Імпульсивність-обережність як характеристика поведінки педагога на занятті;

3. Стійкість-нестійкість як вектор орієнтації педагога на ситуацію (настрій і рівень підготовки студентів) або ж на власні цілі (мета, завдання заняття);

4. Емоційне ставлення до студентів, що проявляється в емоційній стійкості педагога, здатності до утримування емоційної рівноваги.

Третім компонентом індивідуального педагогічного стилю є результативні характеристики діяльності педагога, які проявляються в однорідності рівня знань студентів, стабільності навиків навчання, рівні розвитку інтересу до предмету.

Стиль педагогічного спілкування. Педагогічний стиль спілкування – це система педагогічних засобів і методичних прийомів, що застосовуються педагогом в навчальному процесі і в взаємостосунках з студентами, яка характеризує його педагогічну індивідуальність.

Дж. Манак, В. Швець пропонують такі компоненти стилю спілкування:

1. Когнітивний стиль – особистісні якості людини, що лягають в основу усіх інших компонентів та визначають способи переробки інформації;

2. Підходи педагога до викладання – система ціннісно-сміслових установок педагога, які визначають методи та засоби здійснення педагогічної діяльності;

3. Способи вирішення педагогічних ситуацій;

4. Педагогічні знання, вміння, навички та досвід [150].

Слід відзначити, що на сьогодні не існує єдиного підходу до виділення видів стилю спілкування педагога. Загальноприйнятою класифікацією педагогічного стилю спілкування є виокремлення авторитарного, демократичного та ліберального стилів спілкування [82]. Авторитарний стиль спілкування характеризується провідною роллю педагога в процесі навчання, відсутністю ініціативи студентів, які виступають об'єктом навчально-виховних дій. Демократичний педагогічний стиль характеризується активною взаємодією педагога зі студентами, створенням умов для прояву ініціативи, корекції навчального процесу у відповідності з потребами студентів. Ліберальний стиль характеризує пасивна роль педагога в процесі навчання, акцентується увага на самостійності та незалежності студентів.

Виділяють й інші класифікації педагогічного стилю. Так, Л. Ітельсон пропонує виділяти емоційний, діловий, спрямовуючий, вимогливий, спонукаючий та змушуючий стилі викладання педагога [39]. В. Кан-Калик, ототожнюючи стиль викладання зі стилем спілкування педагога, пропонує таку класифікацію: спілкування на основі спільної зацікавленості, спілкування на основі дружби, спілкування-дистанція, спілкування-заякування, спілкування-загравання [42].

В. Семендяєва наголошує на впливі стилю педагогічної діяльності на ефективність навчального процесу. Автор підкреслює, що від стилю педагогічної діяльності залежить психологічна атмосфера, емоційне благополуччя студентів [197]. Відповідно, у випадку демократичного стилю спілкування, студент почуватиметься більш комфортніше та матиме можливість для ефективнішого засвоєння інформації.

О. Біленька та Т. Чайківський розглянули вплив конфліктів та вміння педагога їх вирішувати на навчальну діяльність студентів [7]. Ми вважаємо, навички врегулювання конфліктних ситуацій є одним з критеріїв сформованості стилю спілкування педагога. Адже, у тому випадку, коли педагог володіє стратегіями вирішення конфліктів, у нього розвинені комунікативні навички.

Вміння визначити потреби та мотиви поведінки конфліктуючих сторін дозволяє відображається на психологічному кліматі та сприяє підвищенні якості навчання та виховання студентів.

Розглядаючи вплив стилю спілкування на навчальну успішність та особистісний розвиток студента, зафіксовано негативний вплив як авторитарного, так і ліберального стилів спілкування для формування деяких особистісних характеристик, пов'язаних з навчальною успішністю. Так, під впливом авторитарного стилю спілкування студенти втрачають активність або проявляють її виключно як реакцію на дії педагога. Зафіксовано низький рівень самооцінки власних знань, невпевненість а тривожність. Натомість, у педагога з ліберальним стилем спілкування студенти часто нездатні самостійно примати рішення та організовувати власну діяльність. Соціально-психологічний клімат у таких педагогів характеризується емоційною нестійкістю, що проявляється у недостатній стабільності емоційного стану педагога та студентів.

Здійснивши теоретичний аналіз літератури, ми розробили класифікаційну модель чинників ілюзії знання в розрізі компонентів навчальної діяльності (рис. 1.3.) на основі структурної теорії навчальної діяльності В. Давидова.

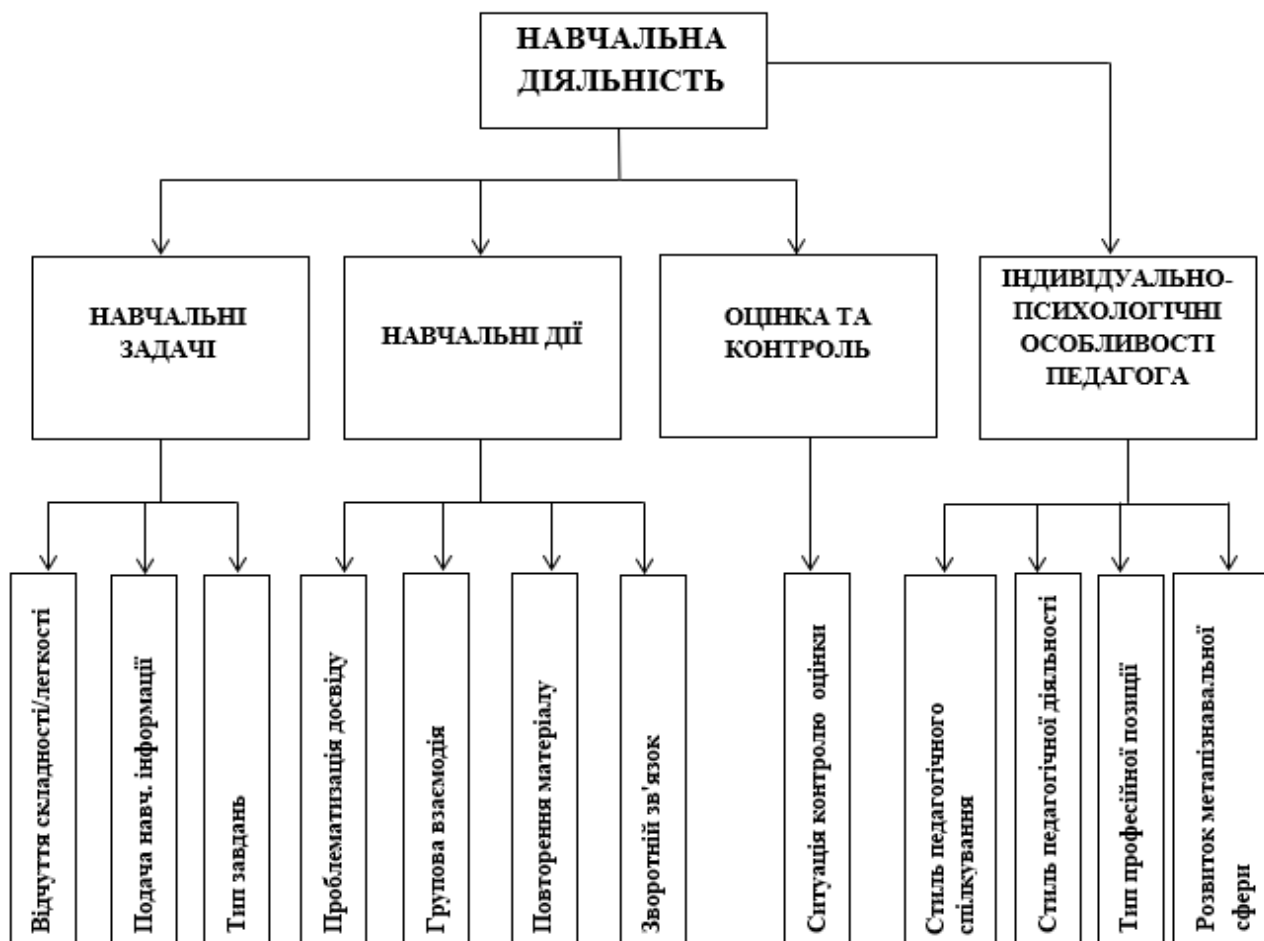


Рис. 1.2. Класифікаційна модель психолого-педагогічних чинників ілюзії знань у навчальній діяльності

Отже, на нашу думку, показником ефективності індивідуально-психологічної характеристики є успішність навчальної діяльності. Так, якщо існує прямий зв'язок між певною характеристикою та рівнем успішності студента, ми можемо визнати таку характеристику як доречну та бажану для педагога. Однак, слід враховувати і ціннісно-сміслову, світоглядну навантаженість, яке має та чи інша риса – вона не повинна суперечити загальноприйнятим морально-етичним нормам.

До чинників, що проявляються в такому компоненті навчальної діяльності, як навчальна задача, відносимо наступні: відчуття складності або легкості завдання, спосіб подачі навчальної інформації, тип завдання.

До компоненту навчальної дії належать такі чинники: наявність або відсутність зворотного зв'язку, використання методики проблематизації досвіду, повторення матеріалу, наявність або відсутність групової взаємодії.

У процесі оцінки та контролю навчальної діяльності може проявлятися такий чинник, як наявність або відсутність ситуації оцінки.

Отже, нами систематизовано чинники ілюзії знання. Постає необхідність в емпіричній перевірці цієї системи чинників.

1.3. Ілюзія знань як помилка метакогнітивного моніторингу

Як уже зазначалось вище, феномен ілюзії знань та метакогнітивного моніторингу достатньо широко досліджений в розрізі індивідуально-психологічних особливостей студентів як суб'єктів навчання. Розглянемо напрацювання, присвячені особливостям метакогнітивного моніторингу в процесі організації навчальної діяльності.

Точність метакогнітивного моніторингу є не тільки фактором успішності та ефективності навчальної діяльності, але й відіграє ключову роль в усіх сферах діяльності людини, оскільки дозволяє ефективно здійснювати пізнавальну діяльність. Метакогнітивний моніторинг - це здатність до оцінки поточного стану когнітивної активності, що спрямований на відслідковування того, чи суб'єкт правильно вирішує поставлену проблему, а також на встановлення рівня розуміння опрацьованого матеріалу.

У вітчизняній та зарубіжній літературі метакогнітивні процеси розглядають як фактор успішності пізнавальної діяльності і визначають її продуктивність (А. Карпов, М. Холодна, Б. Величковський, Ю. Скворцова, Е. Корнілов, Е. Савін, А. Фомін). Т. Доцевич, розглядаючи напрями досліджень метакогнітивних процесів, виводить окрему категорію: практичне застосування діагностики метапізнання у галузі освіти [28]. О. Лазарєва характеризує метакогнітивний моніторинг процесу розуміння наукового тексту. Е. Савін та А. Фомін приділяють увагу ролі узагальнених та предметно-специфічних

метакогнітивних навиків у процесі навчальної діяльності [89]. Низка зарубіжних вчених, зокрема Дж. Барнет, Л. Болл, П. Вайн, А. Вінман, Л. Гарвалія, П. Грімс, П. Джаслін, Д. Джеймсон-Ноел, А. Коріат, М. Кредлер, Л. Нарренс, Т. Нельсон, Дж. Нетфілд, Л. Флейнелі, Д. Хакер, Дж. Хайксон експериментально вивчають особливості прояву метакогнітивного моніторингу в процесі навчальної діяльності.

На сьогодні дослідження метакогнітивних процесів у навчальній діяльності включають теоретичний та емпіричний аналіз різних явищ, які відображають роль метакогнітивної активності в процесі навчання. У першу чергу, досліджуючи точність метакогнітивного моніторингу в контексті навчальної діяльності, постає питання про те, наскільки добре студент усвідомлює власні можливості та обмеження власного пізнання в процесі вирішення навчальних задач. Також, актуальними є питання про вміння студентів ефективно регулювати свою навчальну пізнавальну активність.

Метакогнітивний моніторинг можна розглядати як процес, котрий належить до знань когнітивних процесів або їх результатів. Як зазначають С. Вард та Г. Кларк, метакогнітивний моніторинг повинен забезпечити адекватне, згідно обраній стратегії мислення, що спрямоване на виправлення когнітивного викривлення (серед яких виділяють використання пауз, перечитування, самотестування) [174]. Метакогнітивний моніторинг забезпечує індивіда інформацією щодо прийняття рішення про ефективність засвоєння та визначає необхідність повторного вивчення. Фактично, метакогнітивний моніторинг надає необхідну інформацію, яка підвищує рівень її розуміння. Усвідомлення помилки метакогнітивного моніторингу забезпечує основу для виправлення помилок та покращення процесів метапізнання.

Розглядаючи параметри метакогнітивного моніторингу, слід звернути увагу на його точність, яка дозволяє індивіду успішно користуватись ефективними метакогнітивними стратегіями для досягнення цілей пізнання. Це дає перевагу у плануванні процесів обробки інформації і визначенні ефективних стратегій у майбутньому [175].

Розглядаючи змістовий аспект метакогнітивного моніторингу, варто взяти до уваги характеристику метапізнання у контексті рівнів розуміння наукового тексту, запропоновану О. Лазаревою [191]. На думку дослідниці, процес розуміння наукового тексту, має чотири рівні розвитку. Низький рівень розвитку розуміння наукового тексту характеризує відсутність стратегій моніторингу, управління інформацією і виправлення помилок. Індивіди з таким рівнем розвитку метакогнітивного моніторингу не аналізують власні помилки, не схильні відслідковувати свою діяльність, ставити цілі і прогнозувати результати обробки інформації. На рівні розвитку розуміння наукового тексту нижче середнього характерне несистематичне використання стратегій планування. Індивіди планують процес обробки інформації частково, не звертаючи уваги на поточні результати. Середній рівень розвитку розуміння наукового тексту характеризує розвинена схильність до аналізу власної пізнавальної активності і управління нею. Індивіди з таким рівнем розвитку метакогнітивного моніторингу мають більш диференційовані, повні знання про стан пізнавальних процесів, їх переваги та недоліки тощо. Використання стратегій метакогнітивного моніторингу на такому рівні дозволяє реалізувати поточний контроль і оцінку процесів розуміння. На високому рівні розвитку розуміння наукового тексту добре розвинена здатність до фіксації уваги на ступені зрозумілості інформації, ефективності прийомів розуміння, що застосовуються. Використання стратегій планування надає процесу роботи з інформацією цілеспрямований характер, створює базу для управління пізнавальними процесами, стратегіями і процесом розуміння.

У працях Т. Нельсона та Л. Нарренса можна виокремити три основні положення щодо особливостей метапізнання [155]:

а) ментальні процеси є поєднанням так званого об'єктного рівня (object level), на якому протікають когнітивні процеси, та мета-рівня (meta-level), на якому протікають метакогнітивні процеси;

б) мета-рівень містить у собі динамічну модель об'єктного рівня, яка є джерелом метакогнітивних знань та розуміння самого об'єктного рівня;

в) ці два процеси відповідають перебігу інформації з об'єктного рівня до мета-рівня (що є метакогнітивним моніторингом) та з мета-рівня до об'єктного рівня (метакогнітивний контроль).

Екстраполюючи ці дані на особливості метакогнітивного моніторингу, та його точність, ми можемо зробити наступні висновки: по-перше, метакогнітивний моніторинг здійснюється під час взаємодії когнітивних та метакогнітивних процесів. По-друге, можна припустити, що точність метакогнітивного моніторингу залежить як від процесу обміну інформацією між цими двома рівнями, так і від особливостей інформації, яка обробляється.

Д. Хакер, Л. Бол описують ефекти надмірної впевненості та надмірної невпевненості в контексті їх впливу на процес читання. Неточний метакогнітивний моніторинг в процесі читання може підштовхувати студентів до неефективної регуляції запам'ятовування тексту [142]. З одного боку, стійка надмірна впевненість впродовж читання може перешкодити процесу моніторингу або контролю досягнути більшого розуміння тексту. З іншого боку, стійка надмірна невпевненість може стимулювати студентів до неправильного визначення необхідного часу для обробки інформації. У такому випадку студенти думають, що ще недостатньо оволоділи інформацією, хоча насправді це не так.

Метакогнітивні судження як інструмент метакогнітивного моніторингу є важливим джерелом інформації, необхідної студенту для регуляції процесу пізнавальної діяльності під час засвоєння інформації. Припускаємо, що у випадку надмірної впевненості, під час запам'ятовування навчального матеріалу, студент приділятиме мало уваги для його вивчення, оскільки помилково вважатиме, що засвоїв його. Натомість, при недооцінці власних здібностей, студент витрачатиме надмірно багато зусиль та часу для опрацювання інформації.

У роботі Т. Нельсона та Л. Нарренса автори підкреслюють роль метакогнітивного моніторингу, наголошуючи на важливості взаємодії між метакогнітивним моніторингом та контролем. Автори зазначають, що для

розвитку навиків саморегулювання процесу засвоєння інформації студентам необхідно точно моніторити актуальні когнітивні процеси. Отримана інформація використовується в процесі метакогнітивного контролю, функція якого полягає у регуляції когнітивних процесів [155].

Процес навчання, як пише Т. Терешонок, є когнітивним по своїй суті, вимагає осмислення тих дій, які здійснюються в процесі активної інтелектуальної діяльності [98]. І саме метакогнітивні процеси виконують функцію організації індивідом власної інтелектуальної діяльності.

Д. Хакер та Л. Бол аналізують поняття калібрації, яким характеризується точність метакогнітивного моніторингу. Калібрація – це ступінь співвіднесення сприйняття власних здібностей індивіда з його актуальними здібностями [142].

Наголошуючи на важливості точного метакогнітивного моніторингу, калібрації в процесі навчання, П. Вайн зазначає, що запам'ятовування є обернено пропорційним до кількості помилок, і прямопропорційне точності калібрації [177].

Відсутність вміння точно та реалістично прогнозувати негативно впливає на різні сфери діяльності. Д. Хакер та Л. Бол наводять приклади негативного впливу надмірної впевненості не лише в процесі навчання, а й в інших видах діяльності – наприклад, надмірна впевненість лікаря під час постановки діагнозу може загрожувати життю пацієнта, або надмірна впевненість пілота у своїх можливостях управляти літаком в поганих погодних умовах є небезпечною для життя пасажирів [140]. У навчальній аудиторії надмірна впевненість також має негативні наслідки, хоча і не несе загрози життю. Вона впливає на ефективність навчальної діяльності та мотивацію студентів до навчання. Так, студенти, котрі є надмірно невпевненими, можуть помилково розтягувати час, необхідний для підготовки до тестів, оскільки постійно вважають, що не досягли необхідного рівня знань. Стійка надмірна впевненість під час використання стратегій запам'ятовування може забезпечувати помилкове відчуття того, що обрана стратегія є ефективною.

Більшість досліджень підтверджують припущення про те, що студенти з низьким рівнем академічної успішності схильні перебільшувати власну компетентність. А. Коріат вказує, що така особливість студентів є проявом стратегії самопідтримки. Тобто, коли можливості та здібності є обмеженими, прояв надмірної впевненості може бути стратегією захисту [144].

Точність метакогнітивного моніторингу та здібності впливають один на одного. Так, вміння студента визначити наскільки добре він підготувався до екзамену, моніторити власні знання продовж нього є суттєвою навичкою, котра сприяє розвитку тих самих здібностей. Тоді як здібності та знання також впливають на точність метакогнітивного моніторингу.

У дослідженнях Е. Савіна та А. Фоміна було встановлено, що студенти з низьким та середнім рівнями засвоєння знання опираються під час винесення суджень впевненості, по-перше, на загальну суб'єктивну оцінку власної успішності, по-друге, на досвід навчання в схожій сфері. Як пояснюють автори, при недостатньому володінні предметним знанням надмірний оптимізм (надмірна впевненість) в судженнях демонструють перша за все ті студенти, які в цілому вважають себе успішними в процесі навчання і отримували раніше позитивні оцінки по предмету. Лише при достатньо високому рівні засвоєння предметно-специфічного знання моніторинг опирається на безпосередню актуалізацію. Отже, на думку авторів, співвідношення між предметним знанням і метакогнітивним моніторингом не відповідає інтуїтивному переконанню про те, що високий рівень засвоєння інформації сприятиме більшій впевненості [89].

Цей висновок підтверджують й інші автори. П. Вайн та Д. Джеймсон-Ноель дослідили, що студенти можуть помилятись під час самоконтролю ефективності технік навчання [178]. Вчені з'ясували, що у студентів частіше з'являється надмірна впевненість у тому випадку, коли вони використовують послідовні методи вивчення інформації, та планують цей процес. Таким чином, відповіді з надмірно впевненими передбаченнями можуть бути спричинені неналежною самооцінкою ефективності будь-якої конкретної стратегії

дослідження, що використовується. Загальна тенденція проявів явища надмірної впевненості або невпевненості полягає у так званому ефекті «складності-легкості»: у разі підвищеної складності матеріалу студенти більше впевнені у правильності своїх знань, а в випадку легкості матеріалу студенти схильні до надмірної невпевненості. Тому, студенти можуть виділяти меншу кількість часу для засвоєння складного матеріалу, на який потрібно значно більше часу. У ситуації проходження тесту студенти можуть не переглядати повторно свої відповіді, оскільки невинувато впевнені у їх правильності.

Точність калібрації пов'язана з рівнем досягнень студентів. Дослідники присвятили значну кількість робіт проблемі особливостей моніторингу в умовах перевірки засвоєної інформації (екзамени). Так, студенти, які мають низький рівень навчальних досягнень, схильні демонструвати низьку точність та надмірну впевненість під час екзаменів. Тоді як студенти з високим рівнем навчальних досягнень схильні до вищої точності метакогнітивного моніторингу, однак демонструють надмірну невпевненість. Така тенденція була помічена серед студентів різних спеціальностей різних років навчання, тобто не залежить від досвіду або інших чинників [161].

Е. Балашов узагальнює підходи до визначення після метакогнітивного моніторингу та наводить дані про значний прямий кореляційний зв'язок між рівнем навчальної успішності та рівнем рефлексивності. Зокрема, студенти з високим рівнем розвитку метакогнітивних процесів надають надлишку увагу функціонуванню власних когнітивних процесів, ця надмірність заважає їм сконцентруватися на успішному здійсненні власної навчальної діяльності. Натомість, найоптимальнішим є середній рівень розвитку метакогнітивних процесів, який характеризується високим рівнем навчальної успішності студентів. Також, у дослідженні зафіксовано обернений кореляційний зв'язок між низьким рівнем розвитку метакогнітивних процесів та рівнем навчальної успішності [6]. Отримані результати свідчать про важливість метакогнітивного моніторингу у процесі навчання, причому необхідність гармонійного перебігу метакогнітивного моніторингу.

Як зазначає А. Коріат, були виявлені значні кореляції між рівнем досягнень та особливостями метакогнітивного моніторингу на екзамені [144]. Ним було помічено наступне: у студентів з високим рівнем академічної успішності точність калібрації не залежала від типу завдання (завдання з вибором варіантів відповіді та завдання з відкритою відповіддю). Тоді як студенти з низьким рівнем академічної успішності були менш точними у оцінці правильності виконання завдань з вибором варіантів. Л. Болл та інші з'ясували, що така тенденція існує як і в судженнях, що передують виконанню завдання, так і в судженнях після виконання цього завдання [140]. Відповідно, можна впевнено стверджувати про те, що тип питання обумовлюватиме ілюзію знання.

А. Коріат зазначає, що менш здібні студенти під час оцінки засвоєння інформації демонстрували нездатність відрізнити відому та невідому інформацію [144]. Ф. Сінкевич виявив більшу кореляцію між оцінкою впевненості у свої можливостях та реальними здібностями серед більш успішних студентів, порівнюючи їх з менш успішними студентами [169]. Л. Гаравалія і М. Гредієр виявили обернений зв'язок між очікуваними оцінками з їхніми реальними балами [134].

Дослідники зазначають, що наявність зв'язку між точністю калібрації та рівнем навчальних досягнень є очевидною, однак характер цього зв'язку залежить від тестового завдання. Дж. Нетфілд вимірював калібрацію студентів різних курсів на загальному рівні (визначаючи оцінки загального засвоєння інформації) та локальному рівні (оцінка студентом правильності відповіді на кожне запитання) [1157]. Так, студенти з вищим рівнем розвитку здібностей продемонстрували більш точну калібрацію, ніж студенти з нижчим рівнем розвитку здібностей.

Також, встановлено, що студенти проявляли більш точний моніторинг в простіших питаннях, тоді як у складніших частіше проявлялась надмірна впевненість або не впевненість. П. Джаслін та А. Вінман встановили, що студенти демонструють надмірну впевненість у простих питаннях, а надмірну не впевненість – у складних [179].

Особливої уваги заслуговує той факт, що такі тенденції помітні лише під час оцінки кожного питання окремо. Вимірюючи точність суджень про засвоєння інформації в цілому, ряд авторів (М. Кенер, Л. Бол, Д. Хакер) не виявили жодного зв'язку з калібрації та рівнем досягнень [141].

Варто відзначити, що дослідження вищезгаданих авторів суперечить дослідженням А. Коріат, в якому виявлено значний зв'язок між рівнем навчальних досягнень та надмірною впевненістю (надмірною невпевненістю) [144]. Зокрема, точність калібрації студентів з високим рівнем навчальних досягнень не відрізняється в залежності від типу питання – відповіді з вибором варіантів або відкриті відповіді. Натомість, студенти з нижчим рівнем навчальних досягнень були менш точними у їх передбаченнях правильності відповіді на питання з варіантами вибору. Цей факт пояснюється тим, що питання, які передбачали варіанти відповіді, були складнішими, ніж питання з відкритою відповіддю. Тому, студенти з нижчим рівнем навчальної успішності, які гірше засвоїли інформацію, що перевірялась, демонстрували нижчу точність в оцінці складних питань. Л. Флейнелі встановила, що в випадку оцінки правильності кожної відповіді окремо, відсутні будь-які відмінності в точності метакогнітивного моніторингу в розрізі навчальної успішності [123].

Також, Дж. Барнет та Дж. Хайксон, досліджуючи судження різного типу про здібності, отримали наступні результати: в цілому, загальні судження про правильність відповіді мали значну кореляцію з навчальними досягненнями [122]. Високі показники точності суджень про правильність відповіді корелювали з успішними результатами тестів. Вони виявили вікові особливості точності метакогнітивного моніторингу: так, старші студенти були менш точними у своїх судженнях, а молодші – більш точними.

Точність метакогнітивного моніторингу в процесі навчальної діяльності досліджується не лише як характеристика студентів, але як і характеристика педагога. Е. Савін наголошує, що важливим є вміння педагога транслювати адекватні метакогнітивні знання та стратегії студентам [195]. Автор наголошує і про важливість та необхідність розробки спеціальних навчальних процедур,

спрямованих на підвищення якості метакогнітивної активності учасників навчального процесу. Так, Т. Доцевич, пишучи про абнотивність – важливу складову педагогічної компетентності, що сприяє професійному та особистому зростанню викладачів, а також розвитку креативності студентів, наголошує на тому, що один з її компонентів – це розвиток процесів метакогнітивного моніторингу та рефлексивності [30]. Т. Терешонок та С. Бакшеєва наголошують, що навчальна діяльність є двостороннім процесом: учіння – свідомо активна діяльність по оволодінню знаннями, уміннями та навиками; викладання – діяльність педагога про представленню навчального матеріалу [98].

В цілому, А. Фомін пише про те, що існують істотні протиріччя щодо місця метакогнітивного моніторингу в організації пізнавальної діяльності. З одного боку, якість метакогнітивного моніторингу є умовою успішного виконання начальних задач [112]. Загальна тенденція полягає в тому, що студенти, які більш точно оцінюють власні знання, усвідомлюють власні стратегії роботи з матеріалом, мають вищу академічну успішність. З іншого боку, існує велика кількість досліджень, які свідчать про обмеженість метакогнітивного моніторингу. І в основному ця обмеженість проявляється в переоцінці власних пізнавальних можливостей, а також у надмірній впевненості індивіда стосовно правильності виконання завдань. Є підстави враховувати тип завдань як опосередкований чинник точності метакогнітивного моніторингу.

Висновок до першого розділу

У першому розділі нашого дослідження теоретично проаналізовано поняття ілюзії знання. Так, ми розглядаємо ілюзію знання як помилку метакогнітивного моніторингу, обумовлену неадекватним відображенням когнітивної установки у контексті власної Я-концепції. Узагальнено напрями дослідження ілюзії знання. Запропоновано розподіл ілюзії знання в навчальному процесі на зовнішню ілюзію знання (яка проявляється у взаємодії педагога та студента) та зовнішньої ілюзії знання (яка проявляється в оцінці студентами власних знань).

Систематизовано психолого-педагогічні чинники ілюзії знання в процесі навчальної діяльності студентів. До чинників ілюзії знання, що проявляються в такому компоненті навчальної діяльності, як навчальна задача, включаємо наступні: відчуття складності або легкості завдання, спосіб подачі навчальної інформації, тип завдання. До компоненту навчальної дії відносяться такі чинники ілюзії знання: наявність або відсутність зворотного зв'язку, використання методики проблематизації досвіду, повторення матеріалу, наявність або відсутність групової взаємодії. У процесі оцінки та контролю навчальної діяльності може проявлятися такий чинник, як наявність або відсутність ситуації оцінки.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми виділили наступні психологічні характеристики діяльності педагога, які обумовлені його індивідуально-психологічними властивостями, та які виступають чинниками ілюзії знання в нашому дослідженні: тип професійної позиції викладача (точка зору, ставлення до призначення своєї професії і дій, поведінка, обумовлена ними, система інтелектуальних, вольових та емоційно-оціночних ставлень до навчальної діяльності); рівень розвитку метапізнавальної сфери викладача («рівень розвитку метакогнітивної регуляції пізнавальних процесів»); індивідуальний стиль педагогічної діяльності (стійка сукупність мотивів діяльності педагога, мети його діяльності, методів досягнення цієї мети, способів оцінки результатів діяльності); стиль педагогічного спілкування

(спосіб викладання (навчання), який використовує педагог у процесі навчальної взаємодії). Відповідно, виокремлені нами чинники ми вважаємо найбільш доцільними для емпіричного аналізу у контексті мети дослідження.

Зміст розділу відображений у таких публікаціях автора: [99-108, 197]

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІЛЮЗІЇ ЗНАНЬ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У другому розділі описано процедуру, методи та організацію експерименту, спрямованого на визначення чинників ілюзії знання в навчальній діяльності, проаналізовано результати констатувального етапу, визначено психолого-педагогічні чинники ілюзії знання студентів у навчальній діяльності

2.1. Теоретико-практичні засади стратегії побудови експерименту

Метою проведення емпіричного дослідження було встановлення ролі психолого-педагогічних чинників ілюзії знання студентів у навчальній діяльності (індивідуально-психологічних особливостей педагога та особливостей організації навчального процесу).

Було проведено експеримент, який складався з двох блоків (рис. 2.1.). На рисунку видно, що ми досліджуємо лише два компоненти навчального процесу: педагога (хто навчає?) і особливості організації навчальної взаємодії (як навчає?).



Рис. 2.1. Схема експериментальних впливів

Як бачимо зі схеми, експеримент складався з двох етапів, які проходили незалежно один від одного. На першому етапі відбувалось дослідження таких чинників ілюзії знання, як індивідуально-психологічні особливості педагога.

Психодіагностичний інструментарій.

Для діагностики даних характеристик використовувались:

- методика діагностики професійної позиції педагога як вихователя А. І. Григор'євої [19], спрямована на визначення особливостей реалізації виховної функції педагогом;
- методика аналітичного спостереження OSTRAQ [81] для діагностики стилю спілкування педагога Р. Оросової, К. Шмайдової-Бушової та ін.;
- методика діагностики метакогнітивної включеності в діяльність Г. Шроу, Р. Денісона (в адаптації А. В. Карпова) [47];
- методика «Аналіз особливостей індивідуального стилю педагогічної діяльності» А. Маркової та А. Ніконової [192].

Усі обрані нами методики є обґрунтованими та мають доведену надійність та валідність. Розглянемо їх детальніше.

Нами було обрано методику аналітичного спостереження OSTRAQ для діагностики стилю спілкування педагога. Дана методика запропонована Р. Оросовою, К. Шмайдовою-Бушовою та іншими авторами. Методика спрямована на вивчення шести компонентів структури педагогічного спілкування, яка включає в себе наступні аспекти: О (відсутність спілкування) – тишина в аудиторії, всі працюють, S (говоріння) – говорять студенти, А (активізація) – використання прийомів позитивного стимулювання студентів, Q (питання) – використання різних типів завдань, які стимулюють різні аспекти мисленнєвої діяльності студентів, R (критика) – негативно забарвлене стимулювання студентів до активної роботи на занятті, Т (говоріння педагога) – питома вага монологічного мовлення у педагога під час заняття.

Відповідно, кількісне співвідношення кожного компоненту структури спілкування педагога з студентами визначатиме індекс директивності педагога:

- 1) $i/d = 0-0,46$ – найбільш директивний (авторитарний) стиль педагогічного спілкування;
- 2) $i/d = 0,5-1,0$ – середньодирективний (середньоавторитарний) стиль педагогічного спілкування;
- 3) $i/d > 1,0$ – недирективний (демократичний) стиль педагогічного спілкування.

Для діагностики особливостей метакогнітивної включеності в діяльність ми використовували методику діагностики метакогнітивної включеності в діяльність Г. Шроу, Р. Денісона (адаптована та стандартизована А. В. Карповим). В її основу покладено твердження Г. Шроу та Р. Денісона про те, що в основі метакогнітивної включеності в діяльність лежать знання про власні когнітивні процеси та навички регуляції процесів пізнання.

Використана методика дозволяє проаналізувати такі метакогнітивні характеристики індивіда, як рівень розвитку декларативних, процедурних знань, знань контексту, планування, стратегії обробки інформації, моніторингу власних вмінь, виправлення та оцінки. Викладачі відповідали на 52 питання анкети, які розкривали індивідуальні особливості взаємодії людини з об'єктами пізнання.

Для діагностики позиції педагога як вихователя ми використали методику, запропоновану А. Григор'євою «Діагностика професійної позиції педагога як вихователя». В її основі лежить модель особистісно-професійної позиції педагога як вихователя. Вона включає в себе два опитувальники, які вивчають діяльність педагога з точки зору його уявлення про ідеальну діяльність педагога, та репрезентацію його реальної діяльності. Тобто, досліджуваному пропонується два бланки, при чому вони надаються не послідовно. У ході експерименту досліджувані педагоги між цими двома опитувальниками розв'язували інші завдання, які виконували роль дистрактора. Для запобігання можливої конформності та соціальної бажаності відповідей, було вжито деякі маніпуляції щодо нейтралізації спроб вгадати правильну відповідь. Так, питання першого та другого бланків були однаковими, а

відмінність між ними полягала в тому, що в першому випадку досліджуванні висловлювали власне ставлення (питання починались зі слів: «Вважаю необхідним», «Вважаю важливим» і так далі), та в другому – описували власну педагогічну діяльність (фрази розпочинались зі слів «Здійснюю постійно», «Здійснюю часто» і так далі).

Підрахунок сирих даних проходив наступним чином: перший бланк накладався на інший, та підраховувалась кількість збігів у відповідях. Тобто, бал зараховувався тоді, коли уявлення педагога про виховний процес збігався з його реальним діями. Після цього було визначено тип виховної позиції педагога. Визначались наступні типи професійної позиції педагога як вихователя:

1. Сильна професійна позиція педагога як вихователя;
2. Відносно сильна професійна позиція педагога як вихователя;
3. Відносна слабка позиція педагога як вихователя;
4. Слабка позиція педагога як вихователя.

Методика «Аналіз особливостей індивідуального стилю педагогічної діяльності» А. Маркової та А. Ніконової дозволяє визначити формально-динамічні та змістові характеристики діяльності педагога. Як зазначає А. Маркова та А. Ніконова, індивідуальний стиль діяльності педагога розглядається як стійке поєднання мотиву діяльності, цілей, способів її виконання, прийомів оцінки результатів діяльності [192]. При цьому, змістові характеристики визначають таку якість педагога, як методичність та імпровізаційність, а динамічні характеристики проявляють розсудливість та емоційність. В залежності від поєднання цих рис автори виділили чотири види індивідуальної педагогічної діяльності: емоційно-імпровізаційний (характеризується інтуїтивністю, одночасною великою кількістю методів, що використовують в роботі та одночасно недостатнім рівнем методологічності), емоційно-методичний (характеризується адекватним плануванням навчального процесу, переважанням інтуїтивності над рефлексивністю, чутливістю та схильністю до використання традиційних методів), розсудливо-імпровізаційний

(орієнтація на процес та результат навчання, опосередкованим впливом на учнів та студентів, меншою варіативністю методів навчання), розсудливо-методичний (характеризується консервативністю, орієнтацією на результати навчання, адекватністю планування навчально-виховного процесу) стилі.

Аналіз змінних першого етапу дослідження.

Незалежна змінна – індивідуально-психологічні особливості педагога .

Незалежна змінна полягає у варіаціях індивідуально-психологічних особливостей педагога: рівня метакогнітивної включеності у діяльність (високий, середній, низький), типу професійної позиції педагога як вихователя (сильна, відносно сильна, відносно слабка, слабка), стилю спілкування (директивного, середньодирективного, авторитарного), індивідуального стилю педагогічної діяльності (раціонально-методичного, раціонально-імпровізаційного, емоційно-методичного, емоційно-імпровізаційного).

Операціоналізація незалежної змінної (експериментальний вплив) – рівень метакогнітивної включеності визначався за допомогою методики діагностики метакогнітивної включеності в діяльність Г. Шроу, Р. Денісона (в адаптації А. В. Карпова); тип професійної позиції педагога як вихователя визначався за допомогою методики діагностики професійної позиції педагога як вихователя А. І. Григор'євої; індивідуальний стиль педагогічної діяльності визначався за допомогою методики «Аналіз особливостей індивідуального стилю педагогічної діяльності» А. Маркової та А. Ніконової; стиль спілкування педагога визначався за допомогою методики аналітичного спостереження OSTRAQ для діагностики стилю спілкування педагога Р. Оросової, К. Шмайдової-Бушової та ін.

Отже, незалежна змінна має наступні якісні умови: дуже високий, високий, середній, низький та дуже низький рівні метакогнітивного моніторингу; раціонально-методичний, раціонально-імпровізаційний, емоційно-методичний, емоційно-імпровізаційний стилі педагогічної діяльності; сильна, відносно сильна, відносно слабка, слабка позиція педагога як

вихователя; директивний, середньодирективний, авторитарний стилі спілкування.

Контроль незалежної змінної пасивний, оскільки змінною не можна маніпулювати.

Залежна змінна – ретроспективні судження про вивчене у студентів.

Операціоналізація залежної змінної відбувається так: після проведення тесту на визначення індивідуально-психологічних особливостей у педагогів, досліджувані студенти здійснювали судження про впевненість у правильній оцінці рівня засвоєння знань.

Вимірювання (фіксація) залежної змінної: вимірювання залежної змінної відбувалось за допомогою питань: «Оцініть рівень засвоєння власних знань з курсу» (за 100-бальною шкалою); «Наскільки ви впевнені у правильності вашої відповіді на питання» (за 10-бальною шкалою).

Опис вибірки першого етапу дослідження.

Вибірка дослідження було сформована з 19 викладачів Національного університету “Острозька академія”, які пройшли онлайн-опитування за допомогою електронного ресурсу “Google Форми”. Серед них — 9 чоловіків та 10 жінок. Вік досліджуваних від 28 до 56 років. Середній вік досліджуваних становив 36,4 роки. Мінімальний педагогічний стаж учасників дослідження – 3 роки. Досліджувані представили різні спеціальності, що присутні в Національному університеті «Острозька академія». Участь у дослідженні відбувалась на добровільних засадах. Усім викладачам було розіслано лист-запрошення до участі в дослідженні з посиланням для проходження опитування.

Також, на цьому етапі дослідження взяло участь 265 студентів (віком від 18 до 20 років). Середній вік досліджуваних становив 19,1 років. Вибірку досліджуваних було сформовано з тих студентів, які слухали курси у викладачів, які погодились на участь у дослідженні.

Процедура першого етапу експерименту.

Перша фаза експерименту була спрямований на виявлення особливостей прояву індивідуально-психологічних особливостей педагога. В подальшому ці дані аналізувались як чинник виникнення ілюзії знання.

На другому етапі — з'ясували особливості метакогнітивного моніторингу студентів (зокрема, здійснення ретроспективних суджень про вивчене, які репрезентують точність метакогнітивного моніторингу), які на момент проведення дослідження слухали курси у досліджуваних викладачів, та не знали оцінки за курс. Так, студентам пропонувалось оцінити свій рівень засвоєння курсу за допомогою питання: «Оцініть рівень засвоєння власних знань з курсу» за 100-бальною шкалою (де 1 – мінімальний рівень знань з дисципліни, а 100 - максимальний) та здійснити судження про впевненість у правильності власної оцінки: «Наскільки ви впевнені у правильності вашої відповіді на питання» за 10-бальною шкалою (де 1 – абсолютно невпевнений, 10 – абсолютно впевнений). Час на здійснення суджень не обмежувався.

На другому етапі нашого експерименту вивчались особливості організації навчального процесу як чинники ілюзії знання.

Аналіз змінних другого етапу дослідження.

Незалежна змінна – особливості організації навчального процесу .

Незалежна змінна полягає у варіаціях методів та методик, що використовувались під час заняття: наявності або відсутності групової роботи, візуального представлення інформації, використання методу проблематизації досвіду та надання зворотного зв'язку, ситуації оцінки знань або ж її відсутності, способу представлення завдань (тест або відкриті питання), повторення матеріалу.

Операціоналізація незалежної змінної (експериментальний вплив) – під час лекційного заняття експериментатор використовував певний спосіб подачі інформації (який і виступає чинником у нашому дослідженні), після якого відбувалась перевірка засвоєння знань та здійснення ретроспективних суджень.

Отже, незалежна змінна має наступні якісні умови: наявності або відсутності групової роботи, візуального представлення інформації,

використання методу проблематизації досвіду та надання зворотного зв'язку, ситуації оцінки знань або ж її відсутності, способу представлення завдань (тест або відкриті питання), повторення матеріалу.

Контроль незалежної змінної активний, оскільки експериментатор цілеспрямовано використовував ті чи інші методи під час експерименту.

Залежна змінна – ретроспективні судження про вивчене у студентів.

Операціоналізація залежної змінної відбувається так: після проведення тесту для перевірки рівня засвоєння інформації, досліджувані студенти здійснювали судження про впевненість у правильності наданих відповідей.

Вимірювання (фіксація) залежної змінної: вимірювання залежної змінної відбувалось за допомогою питань: «Наскільки ви впевнені у правильності вашої відповіді на питання» (за 10-бальною шкалою).

Опис вибірки другого етапу дослідження.

Вибірку дослідження склали 76 студентів, представників різних спеціальностей, представлених в Національному університеті «Острозька академія», з них: 35 хлопців, 41 дівчина (віком від 18 до 20 років). Середній вік досліджуваних становив 19,1 років. Вибірку досліджуваних було сформовано з тих студентів, які слухали курси у викладачів, які погодились на участь у дослідженні. Учасники експерименту склали одну експериментальну групу із внутрішньогруповими змінними (використання схем, використання презентацій, використання питань з відкритою відповіддю, використання питань з варіантами відповіді, наявність ситуації оцінки, відсутність ситуації оцінки, групова взаємодія, використання методу проблематизації досвіду, надання зворотного зв'язку, повторення матеріалу). Такий прийом ми застосували для того, що нівелювати таку побічну змінну, як особливості кожної конкретної групи. Відповідно, усі впливи здійснювали в кожній академічній групі однаково.

Процедура другого етапу експерименту.

Дослідження містило шість фаз, на кожній з яких перевірявся той чи інший чинник (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Блоки експериментального дослідження

<i>№ блоку</i>	<i>Чинник, який досліджувався</i>	<i>Тема, з якою працювали студенти</i>	<i>Засоби, які використовувались</i>
1.	Застосування схем. Ситуація оцінки. Питання з відкритою відповіддю.	«Психічні явища»	Роздрукована схема структури психічних явищ (психічні стани, процеси та властивості) для кожного студента.
2.	Використання презентації. Ситуація оцінки. Питання з варіантами відповіді.	«Напрями психології: психоаналіз»	Презентація про психоаналіз, яка містила 10 слайдів, на яких були представлені основні положення цього напрямку.
3.	Групова взаємодія Ситуація оцінки. Питання з відкритою відповіддю.	«Напрями психології: біхевіоризм та когнітивна психологія»	Використання методу «ажурної пилки».
4.	Проблематизація досвіду. Питання з варіантами відповіді. Відсутність ситуації оцінки	«Напрями психології: гуманістична психологія»	Використання питань, які стимулюють пошук проблеми у навчальному матеріалі, неспівпадіння особистого досвіду з аспектами теми, що висвітлюється.
5.	Надання зворотного зв'язку. Питання з відкритою відповіддю. Відсутність ситуації оцінки.	«Періодизація вікового розвитку»	Надання викладачем критичної оцінки судженням студентів.
6.	Повторення матеріалу. Відсутність ситуації оцінки.	Повторення усіх вищезазначених тем	Повторне проходження тестування.

Так, на першому етапі другої стадії студентам пропонували вивчення інформації з допомогою роздаткових матеріалів. Стимульним матеріалом було представлення навчального матеріалу у вигляді схеми, роздрукованої на аркуші паперу, яка роздавалась кожному студентові індивідуально. Таким чином, слухаючи лекцію педагога, студент паралельно ознайомлювався зі схемою. Отже, на цьому етапі ми перевіряли такий психолого-педагогічний чинник, як візуальне представлення інформації у вигляді роздаткового матеріалу (схеми).

Під час другого блоку експерименту досліджуваним представляли інформацію за допомогою презентації Microsoft PowerPoint. На слайдах були зображені фото, таблиці, схеми. Відповідно, студенти сприймали інформацію як аудіально, так і візуально. На цьому етапі перевіряли роль використання наочності в процесі навчання (презентації).

Третій блок перевіряв такий чинник, як групова взаємодія. Для цього ми використали метод “ажурної пилки”, оскільки він дає змогу максимально задіяти в роботу кожного студента при активній груповій роботі. Студенти ділились на групи по 4-5 осіб. Кожній групі надавалась підготовлена раніше педагогом інформація, причому в кожній групі вона була різною. Студентам відводилось 7-10 хвилин на її опрацювання (виокремлення основних положень тексту, запам'ятовування персоналій і так далі). Після опрацювання матеріалу кожною групою, студенти ділились на групи по-новому, але так, щоб у нових сформованих групах були представники з усіх попередніх груп. Після цього кожному студенту необхідно було представити інформацію, яку він опрацьовував з попередньою групою, для нової групи.

Слід відзначити, що студентам повідомили, що відповіді перших трьох блоків будуть оцінюватись, і, відповідно, результати впливатимуть на оцінку за курс. Наступні три блоки не оцінювались. Студентам повідомили, що вони перевірятимуться виключно в цілях конструювання підсумкового контролю знань для наступного курсу студентів. Відповідно, така маніпуляція дозволить перевірити вплив чинника «наявність/відсутність оцінки».

Четвертий блок перевіряв чинник «проблематизація досвіду». Даний метод організації навчального процесу досліджували Є. Савіним та А. Фоміним як чинник точності метакогнітивного моніторингу [89]. Для реалізації цього чинника педагог говорив такі фрази: «Ви дізнались деякі нові факти», «Що з цього ви не знали раніше?» і так далі. Так, педагог ставить питання «Для чого вам ця інформація?», «Чи ця інформація буде для вас корисною?», і т. д. Викладач висловлює наступні фрази: «Що ви думаєте про власні знання з теми?», «Що ще ви б хотіли дізнатись?», «Яку тези вам би хотілось

спростувати?». Здійснювався акцент на неспівпадінні уявлень студентів з науковими фактами, або ж навпаки.

Під час реалізації п'ятого блоку експерименту досліджуваним у процесі засвоєння інформації постійно надавався зворотній зв'язок, який є інформуванням студента про його результати навчання (М. Золочевська) [188]. Надання зворотного зв'язку полягало в здійсненні педагогом-експериментатором перспективного, інтроспективного та ретроспективного судження про навчальний процес студента. Так, ретроспективне інформування полягало в усвідомленні студентом ступеню засвоєння ним знань, зіставлення з метою навчання. Перспективне інформування полягає в акцентуванні уваги на цілях навчання, завданнях, які ставить перед собою студент. Інтроспективне інформування дозволяє студентам зосередитись на актуальному стані та моніторити процес засвоєння власних знань. У цілому надання зворотного зв'язку полягає в наданні інформації студентам про їхню навчальну діяльність.

Шостий блок експерименту полягав у перевірці впливу повторення на рівень розвитку ілюзії знання. Так, студенти коротко пригадували вивчений матеріал, і після цього відповідали на 5 питань з попередніх блоків.

Після ознайомлення з інформацією на кожному блоці експерименту студенти відповідали на питання (5 питань з відкритою відповіддю, що дало змогу оцінити такий чинник, як наявність відкритих питань (блок 1, блок 3, блок 5) та 5 завдань з тестовим питанням (блок 2 та блок 4) для перевірки впливу тестових питань на виникнення ілюзії знання), які стосувались інформації, що розглядалась на лекції. З їх допомогою ми могли об'єктивно оцінити рівень засвоєння інформації студентами. До кожного питання студенти відповідали ще на два питання:

1. «Наскільки складним є це питання?» - для встановлення рівня складності/легкості матеріалу;
2. «Наскільки ви впевнені у правильності вашої відповіді на питання» - для оцінки ретроспективних суджень про вивчене.

Оцінку студенти виставляли від одного до десяти, де один — мінімальна впевненість/максимальна складність, а десять — максимальна впевненість/мінімальна складність. Час для здійснення суджень — довільний.

Отже, нами було розроблено процедуру експериментального дослідження, яка складалось з двох частин. Першою частиною є вивчення індивідуально-психологічних особливостей педагогів та особливостей метакогнітивного моніторингу студентів. Другою частиною є визначення особливостей виникнення ілюзії знання в процесі безпосередньої навчальної діяльності. Воно проходило за наступною схемою: Блок 1 (перевірка чинників: використання схем, ситуація оцінки, питання з відкритою відповіддю) – перевірка знань та перевірка метакогнітивного моніторингу - Блок 2 (перевірка чинників: використання презентації, ситуація оцінки, питання з варіантами відповіді) – перевірка знань та перевірка метакогнітивного моніторингу – Блок 3 (перевірка чинників: групова взаємодія, ситуація оцінки, питання з відкритою відповіддю) – перевірка знань та перевірка метакогнітивного моніторингу – Блок 4 (перевірка чинників: проблематизація досвіду, питання з варіантами відповіді, відсутність ситуації оцінки) – перевірка знань та перевірка метакогнітивного моніторингу – Блок 5 (перевірка чинників: надання зворотного зв'язку, питання з відкритою відповіддю, відсутність ситуації оцінки) – перевірка знань та перевірка метакогнітивного моніторингу – Блок 6 (перевірка чинників: повторення матеріалу, відсутність ситуації оцінки) – перевірка знань та перевірка метакогнітивного моніторингу.

Під час його проведення ми перевірили наступні гіпотези:

1. Існують відмінності у самооцінці студентами продуктивності засвоєння знань в залежності від:

а) індивідуально-психологічних особливостей педагога: рівня метакогнітивної включеності у діяльність, типу професійної позиції як вихователя, стилю викладання, рівня директивності;

б) особливостей організації навчального процесу: наявності або відсутності групової роботи, візуального представлення інформації,

використання методу проблематизації досвіду та надання зворотного зв'язку, ситуації оцінки знань або ж її відсутності, складності матеріалу, способу представлення завдань (тест або відкриті питання), повторення матеріалу.

2. Точність метакогнітивного моніторингу відрізняється у розрізі:

а) індивідуально-психологічних особливостей педагога: рівня метакогнітивної включеності у діяльність, типу професійної позиції як вихователя, стилю викладання, рівня директивності;

б) особливостей організації навчального процесу: наявності або відсутності групової роботи, візуального представлення інформації, використання методу проблематизації досвіду та надання зворотного зв'язку, ситуації оцінки знань або ж її відсутності, складності матеріалу, способу представлення завдань (тест або відкриті питання), повторення матеріалу.

3. Ілюзія знання у формі надмірної впевненості/невпевненості проявляється по-різному залежно від:

а) індивідуально-психологічних особливостей педагога: рівня метакогнітивної включеності у діяльність, типу професійної позиції як вихователя, стилю викладання, рівня директивності;

б) особливостей організації навчального процесу: наявності або відсутності групової роботи, візуального представлення інформації, використання методу проблематизації досвіду та надання зворотного зв'язку, ситуації оцінки знань або ж її відсутності, складності матеріалу, способу представлення завдань (тест або відкриті питання), повторення матеріалу.

Таким чином, зважаючи на врахування побічних змінних в експерименті, використання апробованих методик психологічної діагностики, передбачаємо, що така стратегія дослідження здатна забезпечити максимально широке коло психолого-педагогічних чинників ілюзії знання.

Для аналізу особливостей метакогнітивного моніторингу та ілюзії знання використовувались наступні параметри:

1) індекс надмірної впевненості/невпевненості (O/U індекс) – параметр оцінки метапам'яттєвих суджень, що констатує характер відповідності

суб'єктивної оцінки щодо об'єктивного показника продуктивності відтворення: ефект надмірної впевненості або надмірної невпевненості;

2) рейтинги метапам'яттєвих суджень – кількісний параметр, що вимірюється шляхом оцінювання та присвоєння суб'єктом числового значення ймовірності майбутнього або правильності здійсненого відтворення);

3) точність метапам'яттєвих суджень (G) – параметр метапам'яті, отриманий у результаті обчислення кореляційного зв'язку між рейтингами метапам'яттєвих суджень та об'єктивним показником продуктивності відтворення;

4) індекс калібрування (C) – параметр оцінки метапам'яттєвих суджень, що констатує відповідність суб'єктивної оцінки ймовірності правильного відтворення щодо пропорції правильних відповідей у певній ймовірнісній категорії;

5) індекс резолюції (R) – параметр оцінки метапам'яттєвих суджень, що констатує варіативність розподілу суб'єктивних оцінок ймовірності правильного відтворення щодо усієї множини ймовірнісних категорій.

Наступним етапом нашої роботи був аналіз отриманих кількісних даних.

2.2. Аналіз результатів експериментального дослідження психолого-педагогічних чинників ілюзії знання студентів у динаміці навчального процесу

На констатувальному етапі експерименту оцінювались:

- 1) індивідуально-психологічні особливості педагогічної діяльності викладача;
- 2) ретроспективні судження про вивчене у студентів:
 - а) в розрізі індивідуально-психологічних особливостей педагога;
 - б) в розрізі особливостей організації навчальної діяльності;
- 3) правильність/неправильність ретроспективних суджень про вивчене:

а) в розрізі індивідуально-психологічних особливостей педагога;

б) в розрізі особливостей організації навчальної діяльності;

4) прояв ілюзії знання у студентів:

а) в розрізі індивідуально-психологічних особливостей педагога;

б) в розрізі особливостей організації навчальної діяльності.

Результати дослідження індивідуально-психологічних особливостей педагога.

Зважаючи на невеликий об'єм вибірки педагогів, важливо з'ясувати, наскільки близькими до нормального розподілу є отримані у вибірці розподіли результатів. Наближення до нормального розподілу свідчить про відповідність сформованої нами вибірки генеральній сукупності педагогів. Для встановлення цього ми застосували одновибірковий критерій λ Колмогорова-Смірнова.

Стиль педагогічного спілкування. Важливість дослідження зв'язку стилю спілкування педагога з ілюзією знання обґрунтовується роллю комунікативних навиків педагога у ефективності навчальної діяльності. Навчальна ситуація, у якій педагог проявляє власний стиль спілкування, може стимулювати або нівелювати розвиток навиків критичного мислення, аналізу тощо, і загалом впливає на успішність навчальної діяльності. А. Бодальов, Н. Маслова виділяють три стилі педагога: авторитарний, демократичний, вільний (ліберальний) [62]. Вважається, що авторитарна модель спілкування не сприяє розвитку самостійності та творчої ініціативи, критичному мисленню тощо у студентів. Навпаки, демократичний стиль спілкування дозволяє студенту проявляти власну ініціативу, і, відповідно, стимулює у нього розвиток мислення, критичності, рефлексії. Очевидно, що в цьому контексті зв'язок між стилем спілкування та розвитком метакогнітивного моніторингу може існувати.

У результаті проведеної діагностики було встановлено переважання середньоавторитарного типу спілкування серед викладачів Національного університету «Острозька академія». Так, 47,7% досліджуваних мають демократичний стиль педагогічного спілкування, тоді як 52,3% опитаних

продемонстрували середньоавторитарний тип спілкування. На рис. 2.2. представлено розподіл частот показників індексу директивності у педагогів.

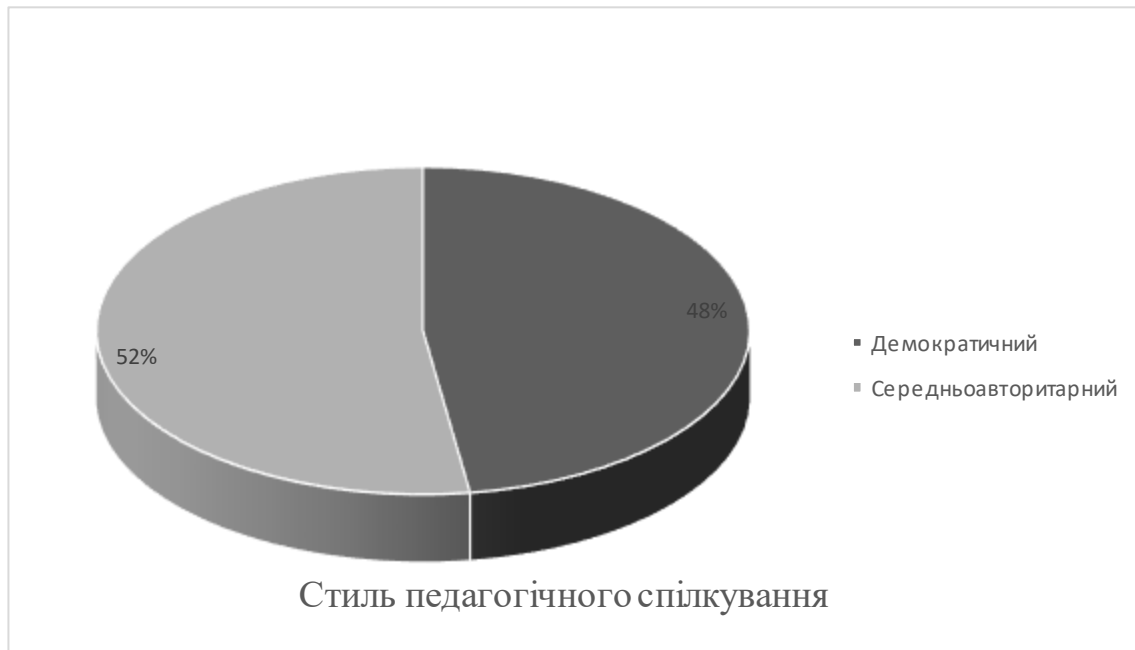


Рис. 2.2. Графік розподілу показників директивності серед досліджуваних педагогів за методикою Р. Оросової, К. Шмайдової-Бушової та авторів

Педагоги з середньоавторитарним стилем спілкування характеризуються позитивним особистим сприйняттям студентів, проявляється у приязні та повазі до них. Педагог прислухається до інтересів, адаптує процес викладання до них. Однак, в процесі взаємодії присутні деякі елементи директивного стилю, що проявляється в частковому пригніченні ініціативи та ставлення до студента як до пасивного виконавця. Тобто, середньоавторитарний стиль спілкування є проміжною характеристикою, яка поєднує в собі елементи як демократичного, так і авторитарного стилів спілкування.

Демократичний стиль спілкування педагога характеризується врахуванням думки колективу щодо процесу організації навчального процесу. Заохочується власна ініціативу студентів, власний пошук способів вирішення завдань. Основним принципом такого стилю спілкування є співробітництво. Педагог активно залучає студентів до визначення напрямів, цілі та завдань навчання, обговорює з ними програму дисципліни, охоче враховує і модифікує

її відповідно до побажань студентів. Очевидно, що такий стиль спілкування оцінюється як позитивний та бажаний для педагога та сприяє ефективному психологічному розвитку особистості.

Такий результат є очікуваним для вибірки, оскільки вона не є великою та наділена певними особливостями, які унеможлиблюють нормальний розподіл (зокрема, викладачі, які володіють високим рівнем педагогічної майстерності, схильні до конструктивних стратегій спілкування). Тобто, викладачів з авторитарний стилем спілкування настільки мало, що, на нашу думку, по-перше, їх показники не здійснюватимуть суттєвого впливу на середньостатистичні результати студентів, по-друге, відшукати таких досліджуваних та включити їх до вибірки надзвичайно складно.

Позиція педагога як вихователя. Дана характеристика дозволяє визначити позицію педагога стосовно виховного впливу на студентів. Розглядаючи педагога як професійного вихователя, А. Григор'єва включає в це поняття наступні компоненти [19]: усвідомлення свого місця і професійних можливостей у визначеній соціокультурній та навчальній ситуації, наявність внутрішніх передумов до подальшого професійного і особистісного зростання. Виховний компонент навчальної діяльності впливає на розвиток метакогнітивних суджень опосередковано. Від особливостей проведення педагогом виховних бесід залежить рівень мотивації, самооцінки студента. Тому, вивчення цього компоненту є вкрай важливим.

Виділяючи різні типи професійної позиції педагога, А. Григор'єва як критерій для їх визначення пропонує розглядати дії педагога-вихователя по відношенню до студентів та колективу, особливостей власного особистого та професійного саморозвитку педагога як вихователя, особливостей формування та розвитку педагогічного колективу як колективу вихователів.

У результаті проведеної діагностики було встановлено переважання відносно сильної позиції педагога як вихователя серед викладачів НуОА. На рис. 2.3. представлений розподіл особливостей ставлення педагога до виховної функції. Так, 52,6% досліджуваних мають відносно сильну позицію педагога

як вихователя, тоді як 21,1% опитаних продемонстрували сильний тип позиції педагога як вихователя. Відносно слабкий тип професійної позиції педагога як вихователя виявлено у 26,3% досліджуваних. Отримані дані характеризують сучасних педагогів вищої школи – таких, що володіють достатнім рівнем професійних навиків та виконують не лише функції навчання, але й виховання.



Рис. 2.3. Розподіл показників типу позиції педагога як вихователя

Відзначимо, що сильний тип професійної позиції характеризується вмінням педагога вибудовувати різносторонні комунікації, керувати груповою динамікою, розподіляти позиції та ролі, формувати малі групи, команди, ставити задачі для індивідуальної та групової роботи. Педагог повинен бути суб'єктом, який здатний ефективно діяти в різних виховних ситуаціях, здійснювати рефлексію виховного процесу, проблематизувати соціальну дійсність з ціллю зміни та перетворення виховної практики.

Окрім цього, такий педагог відчуває постійно потребу у власному саморозвитку, розвитку ціннісно-сміслової сфери. Йому вдається забезпечити створення умов для індивідуального стилю самопрезентації суб'єкта навчання через відмову від прямої демонстрації стереотипів. Характерною є відмова від висловлювання категоричних оцінок та різкої

критики. Основною лінією виховання є закріплення доброзичливості, творчої атмосфери.

Метакогнітивна включеність.

У результаті обробки даних, ми визначили рівні розвитку метакогнітивної включеності педагога (загальний показник, та окремо по кожній шкалі).

У 26,3% досліджуваних викладачів зафіксовано високий рівень розвитку метакогнітивної включеності в діяльність. Рівень розвитку вище середнього виявлено в 5,3% опитаних. Середній рівень розвитку метакогнітивної включеності в діяльність зафіксовано у 68,4% викладачів. Низького та рівня нижче середнього серед досліджуваних не виявлено. Слід відзначити, що дані результати свідчать про достатньо високий рівень розвитку метакогнітивної включеності науково-педагогічного складу Національного університету «Острозька академія». Підтвердженням цього є той факт, що не виявлено осіб з низьким рівнем та рівнем нижче середнього.

На рис. 2.4 представлено розподіл частот показників метакогнітивної включеності педагогів у діяльність. Ми бачимо, що немає відмінностей між виявленими даними та нормальним розподілом, що підтвердив одновибірковий критерій λ Колмогорова-Смірнова (не існує статистично значимих відмінностей між емпіричним розподілом та нормальним розподілом), де $\lambda=0,207$, $p=0,032$. Отже, розподіл показників серед досліджуваних відповідає розподілу цих показників у загальній сукупності.

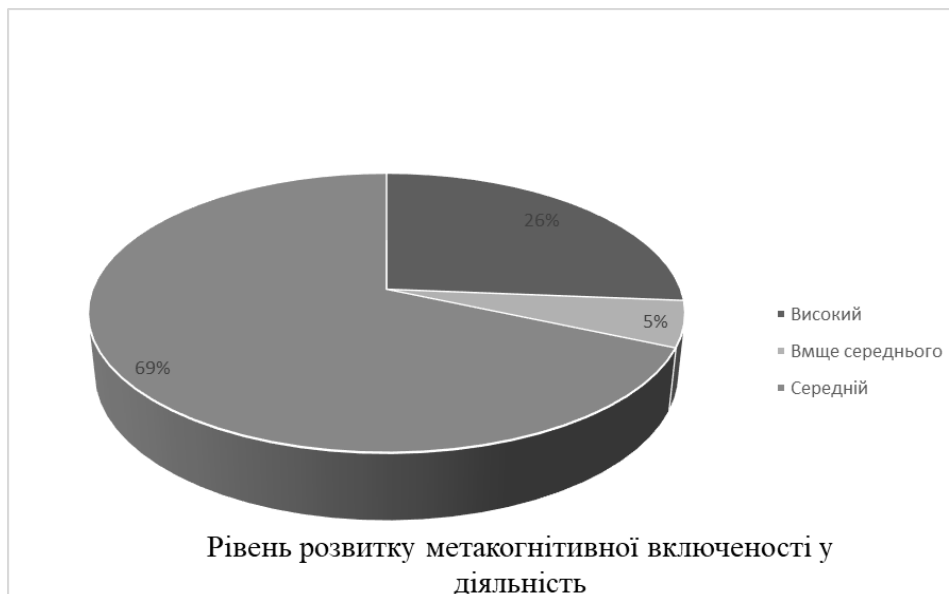


Рис. 2.4. Розподіл показників рівня розвитку метакогнітивної включеності в діяльність викладачів НуОА

Педагоги з високим рівнем розвитку метакогнітивної включеності у діяльність усвідомлюють власні вміння, знання та здібності у процесі діяльності. Вони здатні інтегрувати новий досвід в особисту картину знання, відслідковувати якість процесу засвоєння інформації. Приймаючи рішення, педагоги здатні застосувати нові знання під час реалізації прийнятого рішення в різних ситуаціях і на різних етапах діяльності. Готуючись до заняття, педагог аналізує наявні у нього знання щодо теми, виокремлює можливі способи роботи з нею. Він здатний управляти емоціями (може викликати і підтримувати бажані емоції) для кращого засвоєння матеріалу. Йому притаманні такі риси, як планування, стійкість, структурованість. Розвинені стратегії контролю рішення задачі дозволяють здійснювати ефективну розробку, узагальнення та вибірковість у процесі обробки інформації.

Відповідно, педагоги з середнім рівнем розвитку метакогнітивних здібностей демонструють дещо гірші вміння у процесі здійснення діяльності. Зокрема, вони мають недостатньо розвинені навички управління власними та чужими емоціями у процесі оволодіння інформацією, проявляють гірші показники в процесі аналізу досягнутих результатів та самооцінці власних вмінь. Навички контролю представлені на недостатньому рівні.

Аналізуючи окремі компоненти метакогнітивної включеності у діяльність у педагогів, ми отримали наступні результати (Таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

Результати дослідження компонентів метакогнітивної включеності в діяльність викладачів НуОА

Назва компоненту	Кількість досліджуваних	M	SD	Макс. значення	Мін. значення
Декларативні знання	19	31,52	3,77	37	24
Процедурні знання	19	14,52	2,5	18	10
Знання контексту	19	20,1	2,72	24	14
Планування	19	27,2	3,67	33	19
Моніторинг здібностей	19	28,15	3,56	34	21
Робота з інформацією	19	36,00	4,1	44	30
Виправлення помилок	19	20,57	2,24	24	16
Стратегії оцінювання	19	22,89	3,95	30	12

Так, середній показник рівня розвитку декларативних знань про власні метакогнітивні процеси становить 31,5 балів, що є показником вище середнього. Декларативні знання є фактичними знаннями, які потребує суб'єкт, перш ніж мати змогу обробляти інформацію, застосовуючи критичне мислення. Ці знання пов'язані з темою інформації, що вивчається. Відповідно, високий рівень розвитку цих навиків свідчить про те, що суб'єкт усвідомлює свої навички. Інтелектуальні ресурси та здібності до засвоєння матеріалу. Він використовує презентації, візуальну інформацію та дискусії. Середній показник рівня розвитку процедурних знань становить 14,5 балів, що свідчить про середній рівень розвитку цього навичку відповідно до даних Д. Шроу [168]. Ці знання стосуються самого процесу засвоєння інформації. Вони необхідні для завершення процесу засвоєння інформації. Тобто, суб'єкт визначає рівень засвоєння інформації та на основі цього знання приймає рішення про успішність опрацювання інформації. Відповідно, педагоги з високим рівнем

розвитку цього показника володіють високим рівнем розвитку стратегій роботи з інформацією, контролем засвоєння вмінь та навиків. Середньоарифметичне значення рівня розвитку знань контексту становить 20,1 балів, що є високим показником. Знання контексту визначають усвідомлення конкретних обставин процесу засвоєння вмінь та навиків. Ці знання включають в себе розуміння доречності та відповідності методів навчання. Вони дозволяють корегувати процес засвоєння інформації з врахуванням ситуації, в якій інформація вивчається. Відповідно, педагоги з високим рівнем розвитку знань контексту володіють відчуттям ситуації, здатні гнучко адаптовуватись до поточної ситуації під час заняття. Рівень розвитку навиків планування у досліджуваних знаходиться на високому рівні, про що свідчить середній показник 27,2 бали. Планування передбачає процес постановки цілей та розподіл ресурсів у процесі навчання. Відповідно, педагоги з високим рівнем розвитку цього аспекту метакогнітивної включеності здатні ефективно продумувати процес засвоєння інформації, усвідомлюють цілі засвоєння інформації та виділяють достатню кількість когнітивних ресурсів щодо процесу засвоєння інформації. Рівень розвитку моніторингу метакогнітивних здібностей становить 28,2 бали, що свідчить про високий рівень розвитку цього аспекту. Цей аспект відображає наступні компоненти процесу вирішення задачі: наявність цілі, розгляд альтернатив вирішення проблем, структурування та підбиття підсумків. Високий рівень розвитку цього компоненту свідчить про усвідомлення того, яким чином необхідно включати отримані знання у діяльність. Рівень сформованості стратегій роботи з інформацією є вище середнього, про що свідчить середній бал 36. Ці стратегії полягають в аналізі наявних знань про інформацію та способи роботи з нею. Цей компонент стосується здатності управління емоціями. Відповідно, педагог з високим рівнем розвитку цього аспекту здатний відчувати власний емоційний стан та емоції аудиторії під час заняття. Рівень розвитку стратегій виправлення помилок знаходиться на високому рівні (середній показник 20,6). Ці стратегії полягають у відслідковуванні ефективності засвоєння інформації у процесі, усвідомлення

того, що обрані стратегії є неефективними та корекція цих стратегій. Відповідно, педагог з високим рівнем розвитку цього компоненту метакогнітивної включеності характеризується вмінням вчасно виявити неефективність засвоєння інформації та скоригувати це процес так. Щоб він став максимально продуктивним. Стратегія оцінювання знаходиться на середньому рівні розвитку з показником 22,9 балів. На відміну від стратегії виправлення помилок, яка відіграє роль у процесі засвоєння інформації, стратегія оцінювання є кінцевим етапом процесу обробки інформації. Вона полягає в аналізі ефективності засвоєння інформації після того, як цей процес завершився. Відповідно, педагог з високим рівнем розвитку цього компоненту здатний точно оцінити рівень засвоєння інформації.

Як бачимо, результати діагностики свідчать про високий рівень метакогнітивної включеності педагогів.

Стиль педагогічної діяльності. Використовуючи методику «Аналіз особливостей індивідуального стилю педагогічної діяльності» А. Маркової та А. Ніконової, ми визначили типи індивідуального стилю педагогічної діяльності викладачів Національного університету «Острозька академія». Так, емоційно-імпровізаційний стиль педагогічної діяльності притаманний 10,5% досліджуваних. Емоційно-методичний стиль зафіксовано у 31,6% викладачів НуОА. Найчастіше серед опитаних проявляється раціонально-імпровізаційний стиль, він зафіксований у 47,4% педагогів. Раціонально-методичний тип індивідуального стилю педагогічної діяльності виявлено у 10,5% викладачів.

На рис. 2.6 представлено розподіл частот показників індивідуального стилю педагогічного стилю.

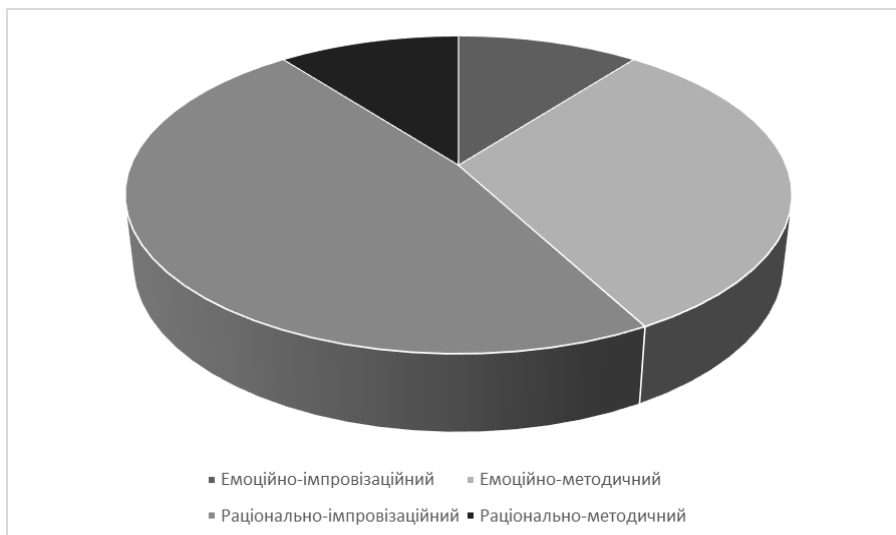


Рис. 2.5. Розподіл показників індивідуального стилю педагогічної діяльності у викладачів НуОА

Педагоги з емоційно-імпровізаційним стилем характеризуються орієнтацією на процес навчання. Пояснення нового матеріалу відбувається логічно, студенти зазвичай ідентифікують таку лекцію як цікаву. Однак, у педагога відсутній зворотній зв'язок з студентами. Під час опитування педагога орієнтується на тих студентів, які демонструють вищий рівень академічної успішності. Опитування проходить у швидкому темпі, з недостатнім виділенням часу на обмірковування відповідей. Питання зазвичай мають неформальний характер, відповіді на них не передбачають високого рівня володіння теоретико-методологічним матеріалом. Педагог приділяє невелику кількість часу на планування занять. Він схильний приділяти увагу на лекції більш цікавому матеріалу, тоді як складний, хоч і важливий, виноситься на самостійне опрацювання. Емоційно-імпровізаційний стиль педагогічної діяльності також характеризується тим, що педагог приділяє недостатню увагу на такому компоненті навчальної діяльності, як контроль та оцінка знань.

Такий педагог використовує велику кількість різноманітних методів навчання, практикує колективні обговорення, стимулює студентів до спонтанних висловлювань. Йому характерна інтуїтивність, недостатній рівень розвитку рефлексивності, що проявляється у нездатності проаналізувати власні особливості діяльності на занятті.

Емоційно-методичний стиль педагогічної діяльності характеризується орієнтацією на процес та результати навчання, адекватне планування навчально-виховного процесу, високу оперативність, часткове переважання інтуїтивності над рефлексивністю. Орієнтуючись як на процес, так і результати навчання, педагог активно планує навчальний процес, поетапно відпрацьовує навчальний матеріал, слідкує за рівнем знань усіх учнів. На відміну від емоційно-імпровізаційного стилю, при якому педагог орієнтується лише на суб'єктів навчання з високим рівнем академічної успішності, педагог з емоційно-методичним стилем враховує рівень знань тих студентів, які мають низький рівень знань. Значна увага приділяється закріпленню та повторенню навчального матеріалу, контролю знань студентів. Як і в попередньому стилі діяльності, педагога часто змінює види роботи під час заняття, практикує групові дискусії, володіє високим темпом проведення заняття.

Використовуючи різноманітний матеріал при вивченні нового матеріалу, педагога намагається зацікавити суб'єктів навчання не зовнішніми, формальними особливостями заняття (цікавими вправами, методами подачі матеріалу), а сутнісним, змістовим наповненням самої дисципліни.

Рационально-імпровізаційний стиль діяльності педагога характеризується рівномірною орієнтацією на процес та результати навчання. Педагогу характерно адекватне планування навчального процесу, з врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів. На відміну від попередній, емоційних стилів діяльності, педагог з рационально-імпровізаційним стилем менше схильний до варіативності використання різних методів роботи. Темп проведення заняття дещо нижчий, у порівнянні з іншими стилями педагогічної діяльності. Рідше практикуються групові дискусії, студенти не заохочуються до висловлювань, вираження власної думки. Однак, в процесі контролю та оцінки знань, такий педагог значно менше проявляє власну активність. Він, за допомогою підказок та уточнень, заохочує студентів самостійно сформулювати відповідь.

Раціонально-методичний стиль педагогічної діяльності характеризується переважальною орієнтацією педагога на результат навчання. Педагог адекватно та ґрунтовно планує процес навчання, схильний до консервативності у виборі засобів здійсненні педагогічної діяльності. Заняття проходять з дотриманням усіх вимог (систематичні закріплення, повторення матеріалу, контроль знань). Колективні обговорення відбуваються нечасто. Педагогу з таким стилем діяльності характерна рефлексивність, виділення достатнього часу на обмірковування відповідей, повільний темп проведення заняття. Такий педагог орієнтується на студентів з низьким рівнем академічної успішності.

Отже, результати діагностики особливостей діяльності педагогів засвідчили переважачі високі показники рівня розвитку метакогнітивної включеності, переважання ліберального стилю педагогічного спілкування, емоційно-методичного та раціонально-імпровізаційного стилів педагогічної діяльності та відносно сильної позиції педагога як вихователя.

Наступним етапом дослідження буде визначення ролі цих аспектів у процесі метакогнітивного моніторингу студентами навчальної діяльності, та інших характеристик процесу навчальної діяльності.

Рейтинги ретроспективних суджень у розрізі особливостей організації навчального процесу. Після аналізу індивідуальних особливостей педагогів, ми дослідили рейтинги суджень про вивчене у студентів та співставили їх показники з вимірними характеристиками індивідуально-психологічних особливостей педагогів.

Студенти здійснювали ретроспективні судження (RCJ), рейтинги яких ми співставляли з правильністю або неправильністю відповідей, які надали учасники під час тестування після кожної фази експерименту (які є критерієм та показником об'єктивної оцінки знань студентів). Ретроспективні судження про вивчене – це судження про впевненість у правильності відтворення, які здійснює людина після засвоєння інформації. Ми опирались на методологію, розроблену В. Волошиною та Т. Довгалюком, яка забезпечує проведення експериментального дослідження точності метакогнітивного моніторингу [169].

Відповідно, у нашому експерименті, студенти оцінювали, наскільки вони впевнені у правильності своїх відповідей, і, таким чином, здійснювали RCJ.

У таблиці 2.3. представлено показники ретроспективних суджень у розрізі психолого-педагогічних чинників ілюзії знання (особливості організації навчального процесу)

Таблиця 2.3

**Описові статистики показників ретроспективних суджень про
вивчене залежно від особливостей навчальної взаємодії**

	N	M	SD	Мінімальне значення	Максимальне значення
Групова взаємодія	380	5,11	3,46	1,00	10,00
Схеми	380	6,34	2,68	1,00	10,00
Презентації	380	7,12	2,75	,00	10,00
Проблематизація досвіду	380	6,48	3,19	1,00	10,00
Зворотній зв'язок	380	4,62	3,59	1,00	10,00
Тест	380	6,37	3,16	1,00	10,00
Повторення матеріалу	380	6,58	3,09	1,00	10,00
Ситуація оцінки	380	6,81	2,78	0,00	10,00
Відкриті питання	380	5,23	3,3	0,00	10,00
Відсутність ситуації оцінки	380	5,91	3,45	1,00	10,00
Всього	3800	6,06	3,25	0,00	10,00

Як бачимо, найвищий показник ретроспективних суджень про вивчене притаманний під час використання презентацій ($M = 7,12$, $SD = 2,75$), а найнижчий – в ході надання зворотного зв'язку ($M = 4,62$, $SD = 3,58$).

Відзначимо, що загальний рейтинг ретроспективних суджень про вивчене становить $M = 6,06$, $SD = 3,25$. Цей показник є вище середнього, що свідчить те, що студенти оцінюють свій рівень знань вище середнього. Статистичну значимість відмінностей підтвердив однофакторний дисперсійний аналіз ($F=25,333$; $p=0,000$). Отримані результати представлені на рис. 2.6.

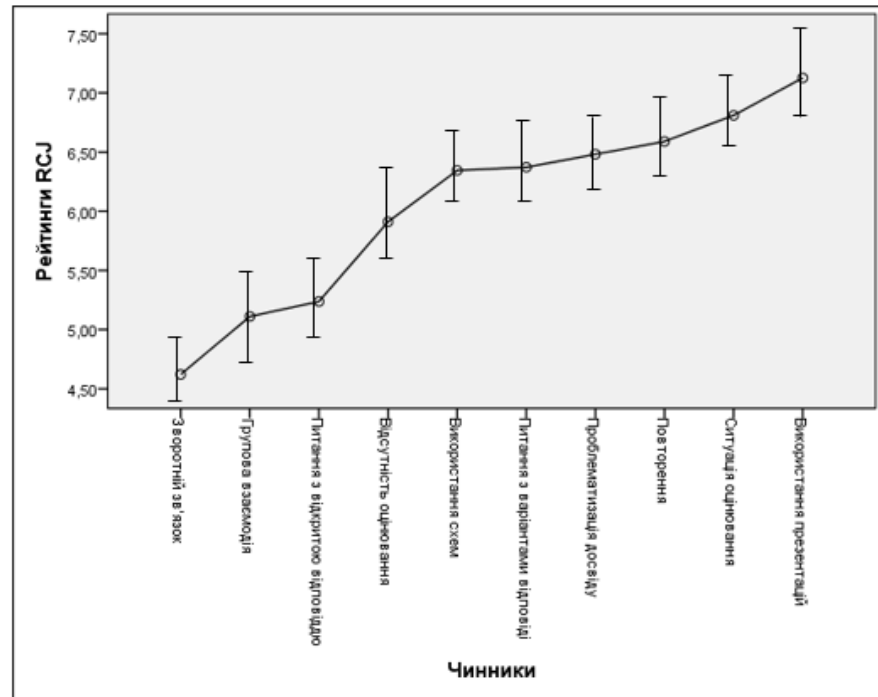


Рис. 2.6. Рейтинги RSJ залежно від особливостей організації навчального процесу

Аналізуючи чинники, за допомогою LSD-аналізу, встановлено, що існують статистично значимі відмінності між показниками:

1. «використання схем» ($M = 6,34$; $SD = 2,68$) та «використання презентацій» ($M = 7,12$; $SD = 2,75$) на рівні значимості $p = 0,001$; між показниками «використання схем» ($M = 6,34$; $SD = 2,68$) та «відкриті питання» ($M = 5,23$; $SD = 3,3$) на рівні значимості $p = 0,000$; «використання схем» ($M = 6,34$; $SD = 2,68$) та «групова взаємодія» ($M = 5,11$; $SD = 3,46$) на рівні значимості $p = 0,000$; «використання схем» ($M = 6,34$; $SD = 2,68$) та «надання зворотного зв'язку» ($M = 4,62$; $SD = 3,59$) на рівні $p = 0,000$; «використання схем» ($M = 6,34$; $SD = 2,68$) та «ситуація оцінки» ($M = 6,81$; $SD = 2,78$) на рівні значимості $p = 0,000$. У розрізі чинників «використання тестових завдань»; «повторення матеріалу», «відсутність ситуації оцінки» відмінностей між рейтингами суджень про вивчене не виявлено;

2. «використання презентацій» ($M = 7,12$; $SD = 2,75$) та «тестові завдання» ($M = 6,37$; $SD = 3,16$) на рівні значимості $p = 0,001$; «використання презентацій» ($M = 7,12$; $SD = 2,75$) та «наявність відкритих запитань» ($M = 5,23$;

SD = 3,3) на рівні значимості $p = 0,000$; «використання презентацій» ($M = 7,12$; SD = 2,75) та «групова взаємодія» ($M = 5,11$; SD = 3,46) на рівні значимості $p = 0,000$; «використання презентацій» ($M = 7,12$; SD = 2,75) та «використання схем» ($M = 6,34$; SD = 2,68) на рівні значимості $p = 0,001$; «використання презентацій» ($M = 7,12$; SD = 2,75) та «використання методу проблематизації досвіду» ($M = 6,48$; SD = 3,19) на рівні значимості $p = 0,005$; «використання презентацій» ($M = 7,12$; SD = 2,75) та «наявність зворотного зв'язку» ($M = 4,62$; SD = 3,59) на рівні значимості $p = 0,000$; «використання презентацій» ($M = 7,12$; SD = 2,75) та «використання тестів» ($M = 6,37$; SD = 3,16) на рівні значимості $p = 0,001$; «використання презентацій» ($M = 7,12$; SD = 2,75) та «повторення матеріалу» ($M = 7,12$; SD = 2,75) на рівні значимості $p = 0,019$; «використання презентацій» ($M = 7,12$; SD = 2,75) та «відкриті питання» ($M = 5,23$; SD = 3,3) на рівні значимості $p = 0,000$; «використання презентацій» ($M = 7,12$; SD = 2,75) та «відсутність ситуації оцінки» ($M = 5,91$; SD = 3,45) на рівні значимості $p = 0,000$. В розрізі чинника «наявність ситуації оцінки» відмінностей між рейтингами суджень не виявлено;

3. «групова взаємодія» ($M = 5,11$; SD = 3,46) та «проблематизація досвіду» ($M = 6,48$; SD = 3,19) на рівні значимості $p = 0,000$; «групова взаємодія» ($M = 5,11$; SD = 3,46) та «зворотній зв'язок» ($M = 4,62$; SD = 3,59) на рівні значимості $p = 0,033$; «групова взаємодія» ($M = 5,11$; SD = 3,46) та «використання тестових питань» ($M = 6,37$; SD = 3,16) на рівні $p = 0,000$; «групова взаємодія» ($M = 5,11$; SD = 3,46) та «повторення матеріалу» ($M = 6,58$; SD = 3,09) на рівні значимості $p = 0,000$; «групова взаємодія» ($M = 5,11$; SD = 3,46) та «ситуація оцінки» ($M = 6,81$; SD = 2,78) на рівні значимості $p = 0,000$; «групова взаємодія» ($M = 5,11$; SD = 3,46) та «ситуація відсутності оцінки» ($M = 5,91$; SD = 3,45) на рівні значимості $p = 0,000$. У розрізі чинника «відкриті питання» статистично значимих відмінностей у судженнях про вивчене не виявлено.

4. «проблематизація досвіду» ($M = 6,48$; SD = 3,19) та «наявність зворотного зв'язку» ($M = 4,62$; SD = 3,59) на рівні значимості $p = 0,000$;

«проблематизація досвіду» ($M = 6,48$; $SD = 3,19$) та «відкриті питання» ($M = 5,23$; $SD = 3,3$) на рівні значимості $p = 0,000$; «проблематизація досвіду» ($M = 6,48$; $SD = 3,19$) та «відсутність ситуації оцінки» ($M = 5,91$; $SD = 3,45$) на рівні значимості $p = 0,013$. У розрізі чинників «використання схем», «тестові питання», «повторення матеріалу», «ситуація оцінки» статистично значимих відмінностей у показниках рейтингів суджень про вивчене відмінностей не виявлено.

5. «наявність зворотного зв'язку» ($M = 4,62$; $SD = 3,59$) та «тестові питання» ($M = 6,37$; $SD = 3,16$) на рівні значимості $p = 0,000$; «наявність зворотного зв'язку» ($M = 4,62$; $SD = 3,59$) та «повторення матеріалу» ($M = 6,58$; $SD = 3,09$) на рівні значимості $p = 0,000$; «наявність зворотного зв'язку» ($M = 4,62$; $SD = 3,59$) та «ситуація оцінки» ($M = 6,81$; $SD = 2,78$) на рівні значимості $p = 0,000$; «наявність зворотного зв'язку» ($M = 4,62$; $SD = 3,59$) та «відкриті питання» ($M = 5,23$; $SD = 3,3$) на рівні значимості $p = 0,007$; «наявність зворотного зв'язку» ($M = 4,62$; $SD = 3,59$) та «відсутність ситуації оцінки» ($M = 5,91$; $SD = 3,45$) на рівні значимості $p = 0,000$.

6. «тестові питання» ($M = 6,37$; $SD = 3,16$) та «відкриті питання» ($M = 5,23$; $SD = 3,3$) на рівні значимості $p = 0,000$; «тестові питання» ($M = 6,37$; $SD = 3,16$) та «відсутність ситуації оцінки» ($M = 5,91$; $SD = 3,45$) на рівні значимості $p = 0,045$. Крім цього, у розрізі чинників «використання схем», «проблематизація досвіду», «повторення матеріалу», «ситуація оцінки» статистично значимих відмінностей показників ретроспективних суджень про вивчене не виявлено.

7. «повторення матеріалу» ($M = 6,58$; $SD = 3,09$) та «відкриті питання» ($M = 5,23$; $SD = 3,3$) на рівні значимості $p = 0,000$; «повторення матеріалу» ($M = 6,58$; $SD = 3,09$) та «ситуація відсутності оцінки» ($M = 5,91$; $SD = 3,45$) на рівні значимості $p = 0,003$. В розрізі чинника «ситуація оцінки» відмінностей у ретроспективних судженнях не виявлено.

8. «ситуація оцінки» ($M = 6,81$; $SD = 2,78$) та «відкриті питання» ($M = 5,23$; $SD = 3,3$) на рівні значимості $p = 0,000$; «ситуація оцінки» ($M = 6,81$; $SD =$

2,78) та «відсутність ситуації оцінки» ($M = 5,91$; $SD = 3,45$) на рівні значимості $p = 0,000$.

9. «відкриті питання» ($M = 5,23$; $SD = 3,3$) та «відсутність ситуації оцінки» ($M = 5,91$; $SD = 3,45$) на рівні значимості $p = 0,003$.

Як бачимо, існують відмінності у здійсненні ретроспективних суджень в розрізі особливостей організації навчального процесу.

Рейтинги ретроспективних суджень у розрізі індивідуально-психологічних особливостей педагога.

Так, в першу чергу нами досліджено індивідуальну позицію педагога як вихователя

Для більш детального аналізу відмінностей між показниками суджень про вивчене у розрізі індивідуально-психологічних особливостей педагогів ми використали апостеріорний аналіз LSD отриманих даних (рис. 2.7).

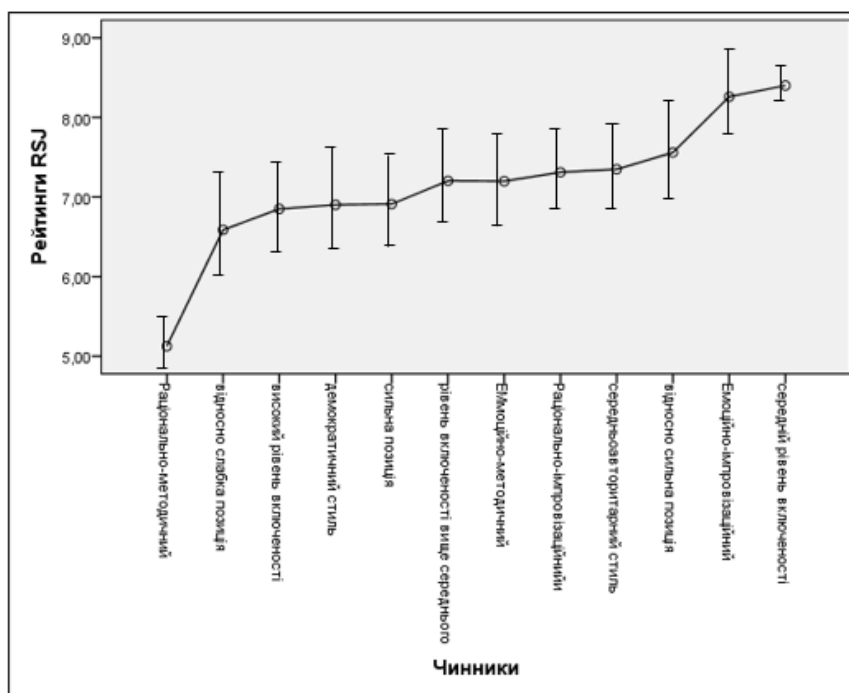


Рис. 2.7. Розподіл показників рейтингів суджень про вивчене у розрізі індивідуально-психологічних особливостей педагога

У розрізі типу професійної позиції педагога як вихователя за допомогою LSD-аналізу виявлено статистично значимі відмінності у показниках рейтингів суджень про вивчене у студентів між відносно сильною позицією педагога як

вихователя ($M = 7,55$; $SD = 2,37$) та відносно слабкою позицією ($M = 6,58$; $SD = 2,86$) педагога як вихователя на рівні значимості $p = 0,012$. Натомість, між показниками рейтингів суджень про вивчене студентів у випадку сильної позиції ($M = 6,91$; $SD = 2,53$) та іншими типами позиції педагога як вихователя статистично не підтверджено.

Фактично, найвищі показники рейтингів суджень притаманні тим студентам, педагоги яких володіють відносно сильною позицією педагога як вихователя. Відповідно, найнижчі показники суджень про вивчене зафіксовано у тих студентів, педагоги яких мають відносно слабку позицію педагога як вихователя. Тому, можемо стверджувати, що студенти схильні вище оцінювати себе в тому випадку, коли педагог проявляє ті характеристики своєї діяльності, що допомагають реалізовувати виховну функцію.

У розрізі індивідуального стилю педагогічної діяльності зафіксовано відмінності у показниках рейтингів суджень про вивчене між раціонально-методичним ($M = 5,12$; $SD = 3,15$) та емоційно-імпровізаційним стилями ($M = 8,25$; $SD = 2,33$) педагогічної діяльності на рівні значимості $p = 0,000$; раціонально-методичним ($M = 5,12$; $SD = 3,15$) та емоційно-методичним стилями ($M = 7,19$; $SD = 2,56$) на рівні значимості $p = 0,000$; раціонально-методичним ($M = 5,12$; $SD = 3,15$) та раціонально-імпровізаційним ($M = 7,31$; $SD = 2,22$) на рівні значимості $p = 0,000$.

Як бачимо, найнижчі показники суджень про вивчене притаманні студентам, педагоги яких представляють раціонально-методичний стиль педагогічної діяльності. З цього випливає, що студенти схильні оцінювати власні знання найнижче в тому випадку, коли педагог демонструє чітку послідовність вибору методів викладання, консервативність, орієнтується на оцінювання та контроль студентів. Найвищі показники рейтингів ретроспективних суджень про вивчене спостерігаються у випадку використання педагогом емоційно-імпровізаційного стилю. Тобто, студенти найвище оцінюють рівень засвоєння дисципліни в тому випадку, коли педагог не

орієнтується на навчальний план, використовує різні методи викладання та інтуїтивно підходить до процесу навчання.

Розглядаючи рівень розвитку метакогнітивної включеності педагога, за допомогою LSD-аналізу, не встановлено статистично значимих відмінностей між рейтингами ретроспективних суджень про вивчене у розрізі рівня розвитку метакогнітивної включеності педагога. Ми помітили, що, педагоги яких володіють середнім рівнем розвитку метакогнітивної включеності ($M = 8,4$; $SD = 0,96$), дещо нижчим середній показник рейтингів суджень про вивчене у разі рівня метакогнітивної включеності педагога вище середнього ($M = 7,2$; $SD = 2,62$), і найнижчими у випадку високого рівня розвитку метакогнітивної включеності у педагога ($M = 6,85$; $SD = 2,53$).

Ми спостерігаємо оберненопропорційну тенденцію зв'язку між оцінкою студентом власних знань, та рівнем розвитку метакогнітивної включеності у педагога: чим нижчим він є, тим вище студент оцінює себе. Тобто, якщо у педагога високий рівень метакогнітивної включеності, студенти схильні нижче оцінювати власний рівень знань. Тоді як у педагогів з середнім рівнем розвитку метакогнітивної включеності студенти відносно високо оцінюють рівень засвоєння знань.

Наступним параметром аналізу є стиль педагогічного спілкування. Статистично значимих відмінностей між показниками суджень про вивчене не виявлено. Проте, студенти педагогів з демократичним стилем демонструють нижчі показники рейтингів суджень про вивчене ($M = 6,9$; $SD = 2,82$) у порівнянні з рейтингами суджень про вивчене студентів ($M = 7,34$; $SD = 2,35$) педагогів з середньоавторитарним стилем спілкування.

Студенти схильні нижче оцінювати свої знання в тому випадку, коли педагог орієнтується в ході викладання на потреби студентів, враховує бажання та інтереси студентів, вибудовує партнерські стосунки між собою та студентами. Натомість, у випадку схильності викладача до авторитаризму, більш жорстких методів викладання, студенти вище оцінюють власні знання.

Отже, найважливішими знахідками констатувальної частини дослідження є наступні: виділення зв'язків між рейтингами суджень про вивчене та особливостями організації навчального процесу, індивідуально-психологічними характеристиками педагога. Отриманий результат підтверджує наше припущення про те, що проаналізовані нами параметри є чинниками точності метакогнітивного моніторингу.

2.3. Обговорення результатів експерименту для вивчення психолого-педагогічних чинників ілюзії знання

Наступним етапом нашого дослідження є перевірка гіпотези про те, що існують відмінності між показниками ілюзії знання залежно від особливостей організації навчального процесу: групової взаємодії, представлення інформації у вигляді схем та презентацій, використання методі проблематизації досвіду, надання зворотного зв'язку, використання питань з декількома варіантами відповіді або питань з відкритою відповіддю, наявності ситуації оцінки або ж відсутності оцінювання.

Вивчення особливостей прояву ілюзії знання відбувається за допомогою наступних параметрів:

1) рейтинги метапам'яттєвих суджень – кількісний параметр, що вимірюється шляхом оцінювання та присвоєння суб'єктом числового значення ймовірності майбутнього або правильності здійсненого відтворення);

2) точність метапам'яттєвих суджень (G) – параметр метапам'яті, отриманий у результаті обчислення кореляційного зв'язку між рейтингами метапам'яттєвих суджень та об'єктивним показником продуктивності відтворення;

3) індекс впевненості (O\U) – параметр оцінки метапам'яттєвих суджень, що констатує характер відповідності суб'єктивної оцінки щодо об'єктивного показника продуктивності відтворення: ефект надмірної впевненості або надмірної невпевненості;

4) індекс калібрування (C) – параметр оцінки метапам'яттєвих суджень, що констатує відповідність суб'єктивної оцінки ймовірності правильного відтворення щодо пропорції правильних відповідей у певній ймовірнісній категорії;

5) індекс резолюції (R) – параметр оцінки метапам'яттєвих суджень, що констатує варіативність розподілу суб'єктивних оцінок ймовірності правильного відтворення щодо усієї множини ймовірнісних категорій.

Точність метапам'яттєвих суджень. Це параметр оцінювання обчислюється за допомогою коефіцієнта кореляції Гудмана-Краскала. Показники G варіюються в межах від -1 до 1.

На таблиці 2.4. представлено показники параметру G у розрізі особливостей організації навчальної діяльності.

Таблиця 2.4

Показники точності метапам'яттєвих суджень

	N	Середнє значення	SD	Мін. значення	Макс. значення
Групова взаємодія	76	0,53	0,66	-1,00	1,00
Використання схем	76	0,14	0,78	-1,00	1,00
Використання презентацій	76	0,37	0,66	-1,00	1,00
Проблематизація досвіду	76	0,24	0,78	-1,00	1,00
Зворотній зв'язок	76	0,54	0,68	-1,00	1,00
Питання з варіантами відповіді	76	0,41	0,69	-1,00	1,00
Повторення матеріалу	76	0,33	0,70	-1,00	1,00
Ситуація оцінки	76	0,21	0,74	-1,00	1,00
Питання з відкритою відповіддю	76	0,44	0,78	-1,00	1,00
Відсутність ситуації оцінки	76	0,38	0,71	-1,00	1,00

За допомогою однофакторного дисперсійного аналізу ANOVA було виявлено статистичну відмінність між показниками параметру G в розрізі особливостей організації навчального процесу [$F = 2,475$; $p = 0,009$].

Отримані дані дозволяють підтвердити припущення про те, що ілюзія знання проявляється по-різному в залежності від способу організації навчання.

Тому, цілком справедливим є визнання досліджуваних нами особливостей організації навчального процесу як чинників точності метакогнітивного моніторингу.

Крім цього, ми використали апостеріорний критерій LSD, який дозволяє з'ясувати, які саме відмінності між показниками G є суттєвими. Зокрема, статистично значимі відмінності між показниками G індексу в розрізі наступних чинників:

- між чинником «групова взаємодія» ($M = 0,53$; $SD = 0,66$) та чинниками: «використання схем» ($M = 0,14$; $SD = 0,78$) на рівні значимості $p = 0,001$; «проблематизація досвіду» ($M = 0,24$; $SD = 0,78$) на рівні значимості $p = 0,015$; «ситуація оцінки» ($M = 0,21$; $SD = 0,74$) на рівні значимості $p = 0,007$;
- між чинником «використання схем» ($M = 0,14$; $SD = 0,78$) та чинниками: «зворотній зв'язок» ($M = 0,54$; $SD = 0,68$) на рівні значимості $p = 0,001$; «питання з варіантами відповіді» ($M = 0,41$; $SD = 0,69$) на рівні значимості $p = 0,023$; «питання з відкритою відповіддю» ($M = 0,44$; $SD = 0,78$) на рівні значимості $p = 0,013$; «відсутність ситуації оцінки» ($M = 0,38$; $SD = 0,71$) на рівні значимості $p = 0,044$;
- між чинником «проблематизація досвіду» ($M = 0,24$; $SD = 0,78$) та чинником «зворотній зв'язок» ($M = 0,54$; $SD = 0,68$) на рівні значимості $p = 0,011$;
- між чинником «зворотній зв'язок» ($M = 0,54$; $SD = 0,68$) та чинником «ситуація оцінки» ($M = 0,21$; $SD = 0,74$) на рівні значимості $p = 0,005$.

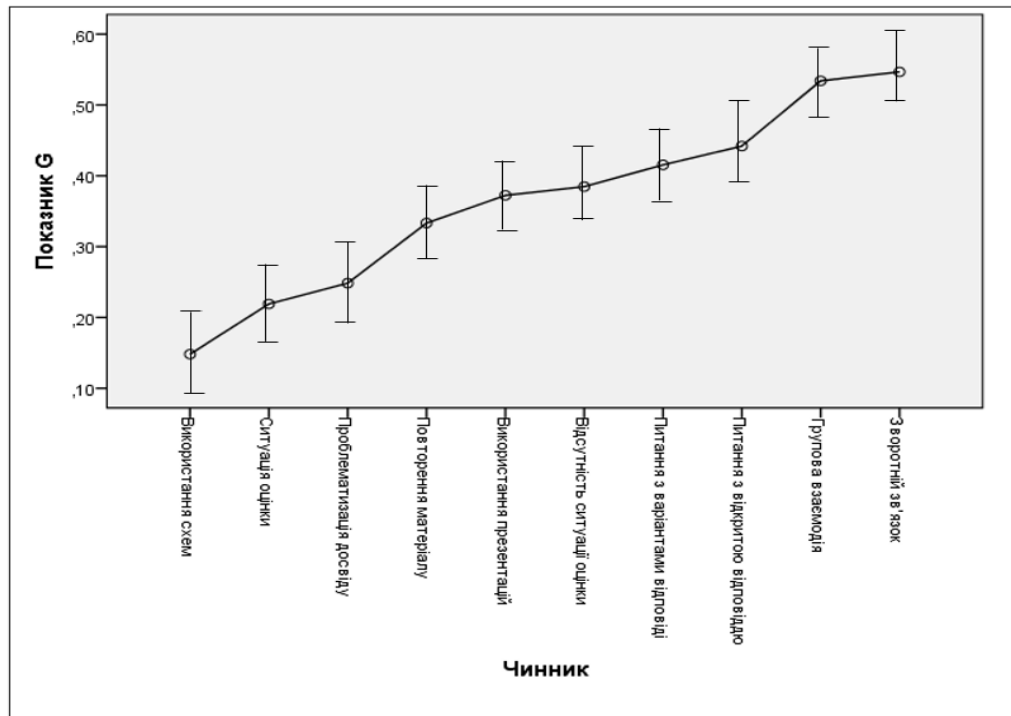


Рис. 2.8. Показники точності метапам'яттєвих суджень у розрізі особливостей організації навчальної діяльності

На рисунку представлений розподіл показників точності метакогнітивного моніторингу. Як бачимо, найбільш точними є студенти в тому випадку, коли педагог під час заняття використовує метод візуалізації (зокрема, у вигляді схем, які роздаються індивідуально для кожного студента).

Індекс впевненості.

Цей параметр оцінювання метапам'яттєвих суджень, що констатує характер відповідності суб'єктивної оцінки й об'єктивного показника продуктивності відтворення: ефект надмірної впевненості (overconfidence) або надмірної невпевненості (underconfidence).

О/У індекс запропонований С. Ліхтенштейном та Б. Бішохоффом для вимірювання саме ефекту надмірної впевненості або ж надмірної невпевненості [145]. Аналіз метапам'яттєвих суджень відбувається за формулою:

$$O/U = \frac{1}{N} \sum_{t=1}^T n_t(r_t - c_t), \quad (2.1)$$

де N – загальна кількість суджень, n_t – кількість суджень, надана в межах конкретної категорії, T – кількість категорій, r_t – ймовірність призначення до певної категорії, c_t – пропорція правильних суджень для всіх категорій.

Показник O/U індексу може коливатися в межах:

1. Від -1 до 0 – в такому випадку встановлюється ефект надмірної невпевненості;
2. Від 0 до $+1$ – в такому випадку встановлюється ефект надмірної впевненості.

На таблиці 2.5 представлено показники O/U індексу в розрізі ситуативних чинників, а саме особливостей організації навчального процесу.

Таблиця 2.5

Описові статистики показників O/U індексу в досліджуваних студентів

Чинники	N	Середнє значення	SD	Мін. значення	Макс. значення
Групова взаємодія	76	0,41	0,50	-1,00	1,00
Візуальна інформація	76	0,24	0,65	-1,00	1,00
Презентація	76	0,24	0,51	-1,00	1,00
Проблематизація досвіду	76	0,27	0,51	-1,00	1,00
Надання зворотного зв'язку	76	0,54	0,46	-0,60	1,00
Тестові питання	76	0,21	0,58	-1,00	1,00
Повторення	76	0,26	0,63	-1,00	1,00
Ситуація оцінки	76	0,14	0,64	-1,00	1,00
Відкриті питання	76	0,16	0,63	-1,00	1,00
Відсутність ситуації оцінювання	76	0,35	0,53	-1,00	1,00
Загальне значення	760	0,28	0,58	-1,00	1,00

За допомогою однофакторного дисперсійного аналізу ANOVA виявлено статистичну відмінність між показниками O/U індексу в розрізі ситуативних чинників [$F = 3,392$; $p = 0,000$].

Ми можемо зробити висновок, що проявляється ефект надмірної впевненості, оскільки усі значення O/U індексу не залежно від чинника вищі нуля. Студенти схильні переоцінювати свої знання. Цей результат підтверджує уже наявні дослідження точності метакогнітивного моніторингу (А. Карпов, Е. Савін, М. Августюк та інші).

Крім цього, ми використали апостеріорний критерій LSD, який дозволяє з'ясувати, які саме відмінності між показниками O/U індексу є суттєвими. Зокрема, статистично значимі відмінності між показниками O/U індексу в розрізі наступних чинників:

- Між чинником «групова взаємодія» ($M = 0,41$; $SD = 0,50$) та чинником «питання з варіантами відповіді» ($M = 0,2132$; $SD = 0,58709$) на рівні значимості $p=0,029$; чинником «ситуація оцінки» ($M = 0,1484$; $SD = 0,64449$) на рівні значимості $p=0,004$; чинником «питання з відкритою відповіддю» ($M = 0,1668$; $SD = 0,63281$) на рівні значимості $p=0,007$;

- Між чинником «використання схем» ($M = 0,2478$; $SD = 0,65807$) та чинником «надання зворотного зв'язку» ($M = 0,5447$; $SD = 0,46324$) на рівні значимості $p=0,001$;

- Між чинником «використання презентацій» ($M = 0,2436$; $SD = 0,51747$) та чинником «надання зворотного зв'язку» ($M = 0,5447$; $SD = 0,46324$) на рівні значимості $p=0,001$;

- Між чинником «проблематизація досвіду» ($M = 0,2705$; $SD = 0,51679$) та чинником «надання зворотного зв'язку» на рівні значимості $p=0,003$;

- Між чинником «надання зворотного зв'язку» ($M = 0,5447$; $SD = 0,46324$) та чинником «питання з варіантами відповіді» ($M = 0,2132$; $SD = 0,58709$) на рівні значимості $p=0,000$; чинником «повторення матеріалу» ($M = 0,2674$; $SD = 0,63085$) на рівні значимості $p=0,003$; чинником «ситуація оцінки» ($M = 0,1484$; $SD = 0,64449$) на рівні значимості $p=0,000$; чинником «питання з відкритою відповіддю» ($M = 0,1668$; $SD = 0,63281$) на рівні значимості $p=0,000$; чинником «відсутність ситуації оцінювання» ($M = 0,3597$; $SD = 0,53323$) на рівні значимості $p=0,047$;

- Між чинником «ситуація оцінки» ($M = 0,1484$; $SD = 0,64449$) та чинником «відсутність ситуації оцінки» ($M = 0,3597$; $SD = 0,53323$) на рівні значимості $p=0,023$;

- Між чинником «питання з відкритою відповіддю» ($M = 0,1668$; $SD = 0,63281$) та чинником «відсутність ситуації оцінювання» ($M = 0,3597$; $SD = 0,53323$) на рівні значимості $p=0,038$.

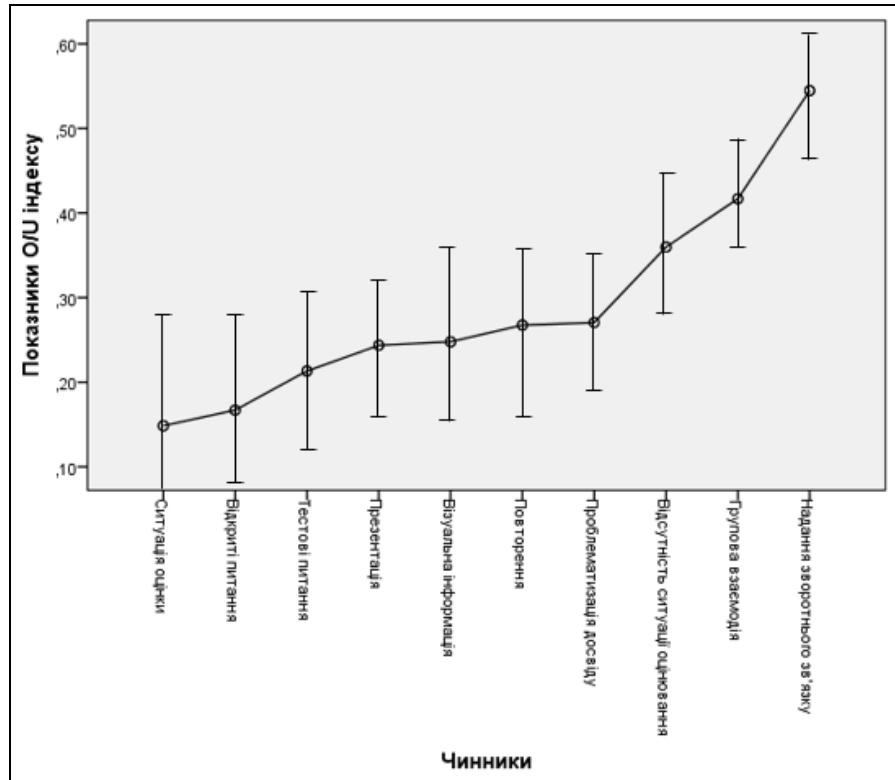


Рис. 2.9. Відмінності показників О/У індексу залежно від особливостей організації навчальної діяльності

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що найбільш вираженим ефект надмірної впевненості представлений у тих випадках, коли викладач надає зворотній зв'язок. З цього випливає, що позитивна підтримка та схвальні відгуки обумовлюють переконаність студентів у тому, що вони достатньо добре засвоїли матеріал, що, однак, не є гарантією реальної наявності цих знань. У середній мірі ефект надмірної впевненості проявляється в тому випадку, коли навчання організоване у формі групової взаємодії. В поєднанні з попереднім чинником, ми бачимо, що зовнішнє підкріплення, яке виходить як від викладача, так і від студентів, зовнішня критика та обговорення сприяє підвищенню ілюзії знання у студентів. В процесі обговорення, обмірковування інформації, що опрацьовується в процесі навчання, у студента виникає відчуття

кращого засвоєння знань. Однак, саме лише обговорення не означає автоматично і запам'ятовування їх.

Найнижчі показники O/U індексу, а, відповідно, найменші прояви ефекту надмірної впевненості виявлено у таких чинників: використання наочності, зокрема роздаткових матеріалів у вигляді схем, та презентацій. Тобто, наочне представлення інформації, візуальне підкріплення підвищує точність метакогнітивного моніторингу. Ми можемо пояснити це тим що у випадку сприймання інформації двома каналами, аудіальним та візуальним, процес запам'ятовування інформації є більш ефективним [163]. Відповідно, така організація процесу запам'ятовування інформації підвищує не лише рівень запам'ятовування, але й точність метакогнітивного моніторингу. За аналогічним принципом ми можемо пояснити і вищі значення O/U індексу в разі повторення матеріалу. У разі повторного опрацювання тієї ж самої інформації студент ефективніше оцінює рівень засвоєння власних знань.

Проблематизація досвіду передбачає співставлення уже наявних знань у студента з тими, які він здобув впродовж лекції. Осмислення нових даних у контексті власного досвіду (життєвого, побутового в тому числі) підвищує адекватність усвідомлення рівня засвоєних знань, і, відповідно, знижується ефект надмірної впевненості. Ця теза підтверджена тим, що помічені відмінності в тому, якого типу питання пропонується студентам для контролю знань. Так, у разі відкритих питань, рівень надмірної впевненості є нижчим, а у разі питань з тестовою відповіддю – вищим. Припускаємо, що це може бути пов'язано з тим, що надання відкритої відповіді, яку необхідно висловити власними словами, активізує процеси метакогнітивного моніторингу. Це підвищує його точність. Тоді як тестові питання можуть виконуватись з більшою мірою автоматизму, та не передбачають такого високого рівня включеності метакогнітивної діяльності. Крім того, тестові питання звужують кількість інформації, з якої здійснюється пошук правильної відповіді, до кількох елементів, серед яких є натяк і сама правильна відповідь, але може складатись враження, що студент сам це знає/знав. На відміну від відкритих

запитань, де кількість можливих відповідей прямує до нескінченності, тож може зростати невпевненість

Також, знижує рівень надмірної впевненості і ситуація оцінки. Встановлено, що у тому випадку, коли студенти очікують, що їх знання будуть оцінюватись, ілюзія знання проявляється в меншій мірі. Можливо, це пов'язано з мотиваційними особливостями особистості студентів – в такому випадку вони більш відповідальніше ставляться до засвоєння знань, обирають більш ефективні стратегії моніторингу власної навчальної діяльності.

Отже, досліджувані нами ситуативні чинники можна розподілити на три групи за критерієм показників середніх значень O/U індексу:

1. Чинник, що характеризує найвищі показники O/U індексу: надання зворотного зв'язку;
2. Чинники що характеризують високий показники O/U індексу: відсутність ситуації оцінки та групова взаємодія;
3. Чинники, що характеризують показники O/U індексу вище середнього: використання наочності (схем та презентацій); використання методу проблематизації досвіду; використання питань з варіантами відповіді та відкритих питань, повторення матеріалу та ситуація оцінки.

1. Індекс калібрації.

Індекс калібрації – критерій оцінювання метапам'яттєвих суджень, що демонструє відповідність оцінки суб'єктивної ймовірності розподілу правильних відповідей у певній категорії. Як зазначає В. Волошина, Т. Довгалюк [183], що коли середня впевненість дорівнює, наприклад, 70%, то ідеально калібрована відповідь буде та, яка належить до категорії 70%. Індекс калібрування обчислюється наступним способом [136]:

$$C = \frac{1}{N} \sum_{t=1}^T n_t (r_t - c_t)^2, \quad (2.2)$$

де C – індекс калібрування, N – загальна кількість суджень, n_t – кількість суджень, надана в межах конкретної категорії, T – кількість категорій, r_t – ймовірність призначення до певної категорії, c_t – пропорція правильних показників відтворення до кількості наданих суджень для всієї категорії.

Кінцевий показник C індексу коливається у діапазоні від 0 до +1:

1. Значення, наближені до 0, свідчать про точну калібрацію відповідей;
2. Значення, наближені до +1, свідчать про некаліброваність відповідей.

Результати опрацювання показників індексу калібрації представлений на таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Розподіл показників індексу калібрації у розрізі ситуативних чинників

Чинники	N	Середнє значення	SD	Мін. значення	Макс. значення
Групова взаємодія	76	0,37	0,32	0,00	1,00
Візуальна інформація	76	0,36	0,3	0,01	1,00
Презентація	76	0,26	0,25	0,00	1,00
Проблематизація досвіду	76	0,32	0,23	0,01	1,00
Надання зворотнього зв'язку	76	0,46	0,35	0,00	1,00
Тестові питання	76	0,33	0,27	0,01	1,00
Повторення	76	0,37	0,26	0,03	1,00
Ситуація оцінки	76	0,33	0,28	0,00	1,00
Відкриті питання	76	0,40	0,33	0,01	1,00
Відсутність ситуації оцінювання	76	0,39	0,29	0,01	1,00
Загальне значення	760	0,36	0,29	0,00	1,00

Однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA дає змогу зробити висновок про статистичну значимість відмінностей показників індексу калібрування в розрізі ситуативних чинників [$F = 2,4$; $p = 0,11$].

Аналізуючи ці дані, ми можемо зробити висновок про те, що студенти демонструють показники C індексу нижче середнього (якщо показники можуть варіюватися від 0 до 1, то середнє арифметичне значення C індекс $M = 0,36$ є нижче середнього). Відповідно, процес калібрування є недостатньо точним.

За допомогою LSD-аналізу ми можемо стверджувати про статистично значимі відмінності показників С індексу в розрізі наступних чинників:

- Між чинником «групова взаємодія» ($M = 0,37$; $SD = 0,32$) та чинником «використання презентацій» ($M = 0,26$; $SD = 0,25$) на рівні значимості $p = 0,024$;
- Між чинником «використання схем» ($M = 0,36$; $SD = 0,30$) та чинником «використання презентацій» ($M = 0,26$; $SD = 0,25$) на рівні значимості $p = 0,048$; чинником «надання зворотного зв'язку» ($M = 0,46$; $SD = 0,35$) на рівні значимості $p = 0,041$;
- Між чинником «проблематизація досвіду» ($M = 0,32$; $SD = 0,23$) та чинником «надання зворотного зв'язку» ($M = 0,46$; $SD = 0,35$) на рівні значимості $p = 0,003$;
- Між чинником «надання зворотного зв'язку» ($M = 0,46$; $SD = 0,35$) та чинником «питання з варіантами відповіді» ($M = 0,33$; $SD = 0,27$) на рівні значимості $p = 0,01$; чинником «ситуація оцінки» ($M = 0,33$; $SD = 0,28$) на рівні значимості $p = 0,008$.

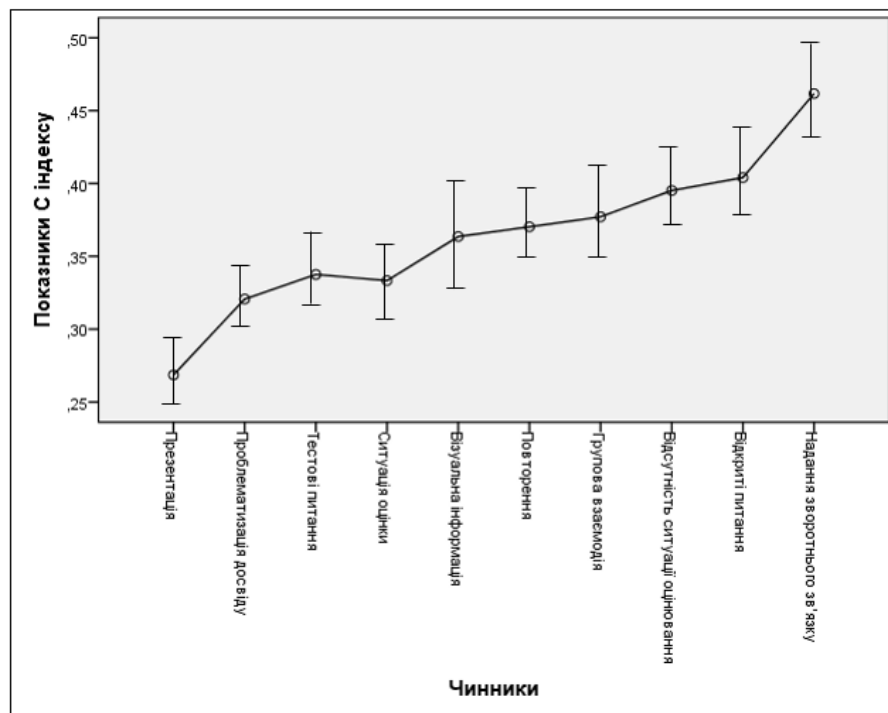


Рис. 2.10. Відмінності показників індексу калібрації у розрізі особливостей організації навчального процесу

Порівнюючи результати з попереднім показником, індексом надмірної впевненості/невпевненості, то ці отримані нами дані є протилежними. Зокрема, встановлено, що найбільш точно відкалібровані відповіді у тих студентів, яким надавався зворотній зв'язок. Це говорить про те, що ймовірність присудження категорій впевненості/невпевненості у правильності власних відповідей відповідає пропорції правильних відповідей у цілому. Слід розуміти, що точність калібрації не є передумовою адекватної впевненості у правильності власної відповіді, а показує лише міру відхилення показників суджень від ідеальної пропорції.

Точність калібрування є найнижчою в разі використання презентацій. Натомість, використання іншого типу представлення візуальної інформації - схем - підвищує точність калібрування. Групова взаємодія підвищує рівень точності калібрування у студентів. Порівнюючи показники калібрування у разі використання питань з варіантами відповіді та питань з відкритою відповіддю, ми бачимо що використання останніх підвищує точність калібрації. Показники точності індексу калібрації у розрізі наявності або відсутності ситуації оцінки суттєво відрізняються. Так, у разі виконання студентами завдання на оцінку, вони демонстрували гірші показники калібрування. Натомість, якщо робота не передбачала оцінювання, а виконувалась виключно як навчальна робота, то показники С індексу були вищими. Повторення матеріалу також обумовлює підвищення точності процесу калібрування.

3. Індекс резолюції.

Індекс резолюції – це параметр оцінювання, що дозволяє відслідкувати варіативність розподілу суб'єктивних оцінок імовірності правильного відтворення щодо всієї множини категорій. Тобто, він визначає, чи досліджуваний дає однотипні відповіді. Показник запропонований [180] для того, щоб була можливість визначити, наскільки індивід може диференціювати суб'єктивні відчуття і визначати цю ймовірність у своїх судженнях.

Цей показник обчислюється за формулою:

$$R = \frac{1}{N} \sum_{t=1}^T n_t (c_t - c)^2 \quad (2.3)$$

де R – індекс резолюції; N – загальна кількість суджень, n_t – кількість суджень, наданих у межах конкретної категорії, T – кількість категорій, c_t – пропорція правильних показників відтворення до кількості наданих суджень для всіх категорій, c – пропорція правильних показників у межах однієї категорії.

Значення цього індексу розподілені аналогічно до індексу калібрування:

1. Якщо значення наближені до 1, це говорить про неоднотипність та варіативність відповідей респондентів;
2. Якщо значення наближені до 0, це говорить про однотипність відповідей в межах однієї категорії.

Розглянемо отримані результати на таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Показники індексу резолюції студентів у розрізі ситуативних чинників

Чинники	N	Середнє значення	SD	Мін. значення	Макс. значення
Групова взаємодія	76	0,29	0,3	0,00	1,00
Візуальна інформація	76	0,5	0,34	0,00	1,00
Презентація	76	0,51	0,34	0,00	1,00
Проблематизація досвіду	76	0,51	0,34	0,00	1,00
Надання зворотного зв'язку	76	0,19	0,28	0,00	1,00
Тестові питання	76	0,47	0,33	0,00	1,00
Повторення	76	0,41	0,29	0,00	1,00
Ситуація оцінки	76	0,49	0,35	0,00	1,00
Відкриті питання	76	0,35	0,36	0,00	1,00
Відсутність ситуації оцінювання	76	0,35	0,33	0,00	1,00
Загальне значення	760	0,41	0,34	0,00	1,00

Однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA показав статистичну значимість відмінностей у показниках індексу резолюції [$F = 8,24$; $p = 0,000$].

Як бачимо, більшість студентів схильна до однотипних відповідей і не є чутливими до суб'єктивного відчуття правильності знання.

За допомогою LSD – аналізу ми встановили, що існують статистично значимі відмінності у показниках індексу резолюції в розрізі наступних чинників:

- Між чинником «групова взаємодія» ($M = 0,29$; $SD = 0,3$) та чинником «використання схем» ($M = 0,5$; $SD = 0,34$) на рівні значимості $p = 0,000$; чинником «використання презентацій» ($M = 0,51$; $SD = 0,34$) на рівні значимості $p = 0,000$; чинником «проблематизація досвіду» ($M = 0,51$; $SD = 0,34$) на рівні значимості $p = 0,000$; чинником «питання з варіантами відповідей» ($M = 0,47$; $SD = 0,33$) на рівні значимості $p = 0,001$; чинником «ситуація оцінки» ($M = 0,49$; $SD = 0,35$) на рівні значимості $p = 0,000$;

- Між чинником «використання схем» ($M = 0,5$; $SD = 0,34$) та чинником «надання зворотного зв'язку» ($M = 0,19$; $SD = 0,28$) на рівні значимості $p = 0,000$; чинником «питання з відкритими відповідями» ($M = 0,35$; $SD = 0,36$) на рівні значимості $p = 0,008$; чинником «відсутність ситуації оцінки» ($M = 0,35$; $SD = 0,33$) на рівні значимості $p = 0,007$;

- Між чинником «використання презентацій» ($M = 0,51$; $SD = 0,34$) та чинником «надання зворотного зв'язку» ($M = 0,19$; $SD = 0,28$) на рівні значимості $p = 0,000$; чинником «питання з відкритою відповіддю» ($M = 0,35$; $SD = 0,36$) на рівні значимості $p = 0,004$; чинником «відсутність ситуації оцінювання» ($M = 0,35$; $SD = 0,33$) на рівні значимості $p = 0,004$;

- Між чинником «проблематизація досвіду» ($M = 0,51$; $SD = 0,34$) та чинником «надання зворотного зв'язку» ($M = 0,19$; $SD = 0,28$) на рівні значимості $p = 0,000$; між чинником «питання з відкритою відповіддю» ($M = 0,35$; $SD = 0,36$) на рівні значимості $p = 0,004$; чинником «відсутність ситуації оцінювання» ($M = 0,35$; $SD = 0,33$) на рівні значимості $p = 0,004$;

- Між чинником «надання зворотного зв'язку» ($M = 0,19$; $SD = 0,28$) та чинником «питання з варіантами відповіді» ($M = 0,47$; $SD = 0,33$) на рівні значимості $p = 0,000$; чинником «повторення» ($M = 0,41$; $SD = 0,29$) на рівні значимості $p = 0,000$; чинником «ситуація оцінки» ($M = 0,49$; $SD = 0,35$) на рівні значимості $p = 0,000$; чинником «питання з відкритою відповіддю» ($M = 0,35$; $SD = 0,36$) на рівні значимості $p = 0,002$; чинником «відсутність ситуації оцінювання» ($M = 0,35$; $SD = 0,33$) на рівні значимості $p = 0,002$;
- Між чинником «питання з варіантами відповіді» ($M = 0,47$; $SD = 0,33548$) та чинником «питання з відкритою відповіддю» ($M = 0,35$; $SD = 0,36$) на рівні значимості $p = 0,034$; чинником «відсутність ситуації оцінювання» ($M = 0,35$; $SD = 0,33$) на рівні значимості $p = 0,032$;
- Між чинником «ситуація оцінки» ($M = 0,49$; $SD = 0,35$) та чинником «питання з відкритою відповіддю» ($M = 0,35$; $SD = 0,36$) на рівні значимості $p = 0,013$; чинником «відсутність ситуації оцінки» ($M = 0,35$; $SD = 0,33$) на рівні значимості $p = 0,012$.

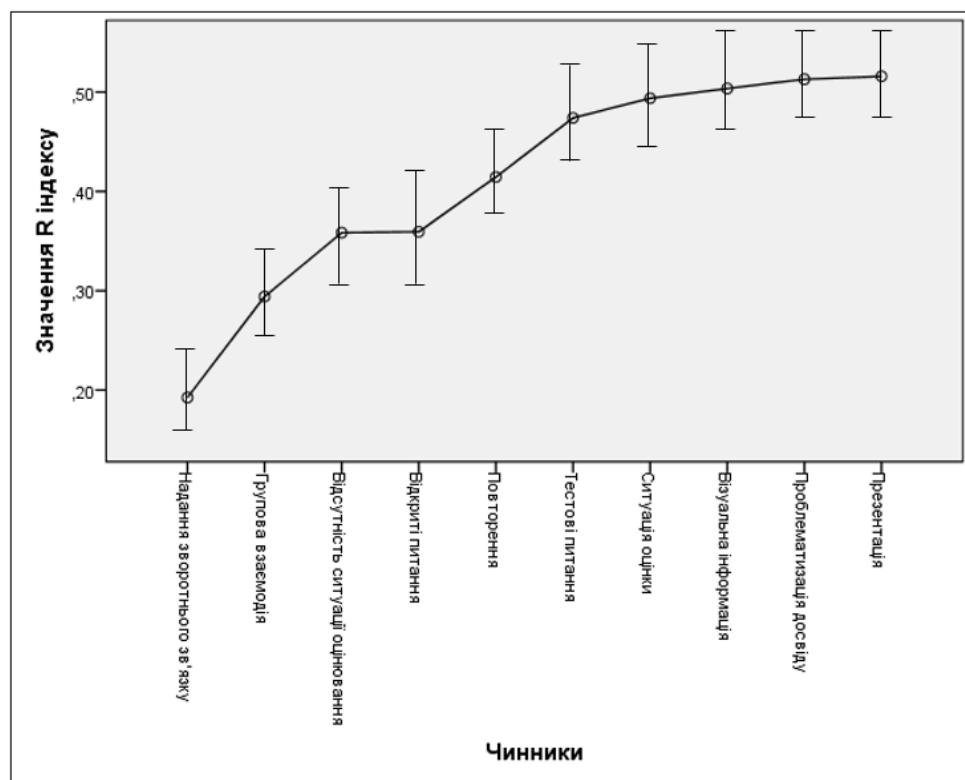


Рис. 2.11. Розподіл показників С індексу у розрізі ситуативних чинників

Як бачимо, у разі надання зворотного зв'язку педагогом, студенти найменш точно диференціюють власні суб'єктивні відчуття знання, та дають однотипні оцінки рівня засвоєння власних знань. Все це змушує поставити під сумнів цінність зворотного зв'язку для точності метакогнітивного моніторингу. Припускаємо, що він може виконувати інші важливі функції, які не враховуються в нашому дослідженні. Тому, підстав для негативної оцінки цього методу немає. Отримані результати свідчать лише про перевагу одного методу над іншим виключно в контексті формування ілюзії знання.

Як показали результати нашого дослідження, найнижчими є показники ілюзії (та, відповідно, максимально наближеними до адекватних) у разі використання таких методів навчання, як проблематизація досвіду ($M = 0,27$; $SD = 0,516$), наявність ситуації оцінки ($M = 0,14$; $SD = 0,516$), використання презентацій ($M = 0,243$; $SD = 0,517$) та схем ($M = 0,247$; $SD = 0,658$), використання питань з відкритою відповіддю ($M = 0,166$; $SD = 0,632$). Тому, на нашу думку, викладачеві необхідно орієнтуватись на використання цих методів.

Проблематизація досвіду, як метод роботи з навчальною інформацією, є механізмом, який дозволяє суб'єкту виявити проблемність ситуації.

Співставимо отримані нами результати з дослідженнями інших вчених. Результати, представлені в роботах І. Скотнікової [95], свідчать, що при виконанні задач, виконати які неможливо, досліджувані демонстрували неточний метакогнітивний моніторинг, який проявлявся у ефекті надмірної впевненості. Зокрема, точний метакогнітивний моніторинг необхідний для прийняття рішень у проблемній ситуації (О. Лазарева [56]). Ми встановили, що у разі використання методу проблемної ситуації студенти схильні демонструвати більш точний метакогнітивний моніторинг. Схоже твердження є і у Є. Савіна, котрий визначає метакогнітивний моніторинг як процес відслідковування вирішення пізнавальної задачі, яка по суті також є проблемною ситуацією [89]. Об'єднуючи ці дані, ми можемо стверджувати про те, що метод використання проблемних ситуацій дозволяє підвищувати

точність метакогнітивного моніторингу, а, відповідно, точний метакогнітивний моніторинг здатний забезпечити ефективність процесу вирішення проблемних ситуацій. Використання методу проблематизації досвіду є фактором, що підвищує точність метакогнітивного моніторингу у процесі навчальної діяльності (А. Фомін, Т. Міллер, Л. Джерасі).

Аналізуючи такий чинник, як повторення матеріалу, ми виявили, що точність метакогнітивного моніторингу у його розрізі є вищою. Натомість, у дослідженнях А. Гленберга, А. Вілксона та В. Епстайна виявлено, що точність метакогнітивного моніторингу є більшою на початку засвоєння інформації [137]. Натомість, ми з'ясували, що у процесі повторення матеріалу показники параметру G є вищими. Такі відмінності можуть бути спричинені різними умовами проведення експерименту: зокрема, автори аналізували самооцінку рівня засвоєння інформації, здобутої у процесі самостійного читання книги. У нашому дослідженні повторення матеріалу відбувалось в аудиторії, під керівництвом педагога. Можна припустити, що точність метакогнітивного моніторингу є вищою у разі наявності мотивації до засвоєння інформації, що підтверджують дослідження А. Августюк [3]. Однак, результати нашого експерименту підтверджуються працями Дж. Данлоскі та К. Равсон [128]. Які встановили, що у разі повторного читання матеріалу відбувається підвищення точності метакогнітивного моніторингу.

Порівнюючи отримані нами результати показників точності метакогнітивних суджень у розрізі типу питання, ми з'ясували, що більшість досліджень не підтверджують отримані нами результати.

Цікавими є дані щодо особливостей точності метакогнітивного моніторингу у розрізі надання педагогом зворотного зв'язку. Зокрема, у нашому дослідженні виявлено зниження рівня точності, тоді як у роботі Н. Разумовської встановлено, що у разі надання педагогом зворотного зв'язку, точність метакогнітивних суджень підвищується. Однак, дослідниця зазначає, що важливою є специфіка групи [193]. Так, у групі з високим рівнем професійної ідентифікації, позитивний вплив надання зворотного зв'язку є

суттєво вищим. Відповідно, у досліджуваній нами вибірці студентів, можливо, відсутні необхідні умови для того, щоб використання зворотного зв'язку позитивно впливало на розвиток метакогнітивних процесів.

А. Фомін та А. Павленко зробили висновок про те, що студенти схильні демонструвати більш низьку впевненість у тому випадку, коли завдання виконувалися для отримання оцінки [113]. Слід відзначити, що сам факт нижчої впевненості не є ознакою неточності метакогнітивного моніторингу. Проте, наше дослідження демонструє, що у разі оцінювання студенти більш точно себе оцінюють. Відповідно, більш низька впевненість характеризує студента як такого, що адекватно оцінює себе. Такий розподіл оцінок свідчить про те, що студенти можуть більше тривожитись у ситуації оцінки, і, відповідно проявляти невпевненість у рівні засвоєння інформації.

Ілюзія знання в розрізі індивідуально-психологічних особливостей педагога.

Стиль педагогічної діяльності. Виділяють наступні стилі педагогічної діяльності: емоційно-імпровізаційний, емоційно-методичний, раціонально-імпровізаційний та раціонально-методичний.

Проаналізуємо точність метакогнітивного моніторингу у розрізі цієї характеристики педагогів. За допомогою однофакторного дисперсійного аналізу ANOVA було встановлено, що існують статистично значимі відмінності у рівні точності метакогнітивних суджень [$F = 38,669$; $p = 0,000$]. Це говорить про те, що така характеристика педагога, як індивідуальний стиль педагогічної діяльності виступає чинником ілюзії знання.

Таблиця 2.8

Описові статистики показників точності метакогнітивного моніторингу студентів

	N	Середнє значення	SD	Мін. значення	Макс. значення
Емоційно-імпровізаційний	27	-0,1722	0,34	-0,55	0,13
Емоційно-методичний	111	-0,1132	0,06	-0,18	0,02
Раціонально-імпровізаційний	103	0,2005	0,35	-0,24	1,00
Раціонально-методичний	24	0,2390	0,10	0,09	0,31

Як бачимо, у разі використання змішаних стилів педагогічної діяльності, студенти схильні оцінювати себе точніше, відповідно, прояв ілюзії знання є нижчим.

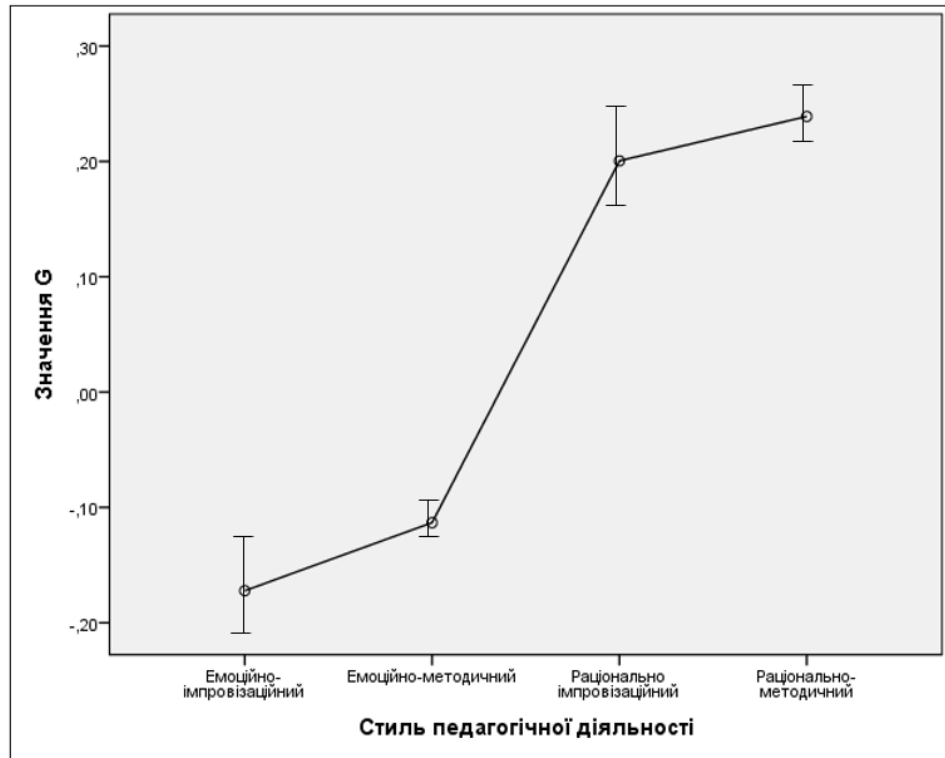


Рис. 2.12. Показники точності метакогнітивного моніторингу студентів у розрізі стилю педагогічної діяльності викладача

Використовуючи апостеріорний критерій LSD, ми з'ясували, що існують відмінності у показниках параметру G у розрізі наступних чинників:

- між чинником «емоційно-імпровізаційний стиль педагогічної діяльності» ($M = -0,17$; $SD = 0,34$) та чинниками: «раціонально-імпровізаційний стиль діяльності» ($M = 0,2$; $SD = 0,35$) на рівні значимості $p = 0,000$; «раціонально-методичний» ($M = 0,23$; $SD = 0,1$) на рівні значимості $p = 0,000$;
- між чинником «емоційно-методичний стиль діяльності» ($M = -0,11$; $SD = 0,06$) та чинниками: «раціонально-імпровізаційний стиль діяльності» ($M = 0,2$; $SD = 0,35$) на рівні значимості $p = 0,000$; «раціонально-методичний стиль діяльності» ($M = 0,23$; $SD = 0,1$) на рівні значимості $p = 0,000$.

Отже, нами проаналізовано точність метакогнітивного моніторингу, який є більш точним в тому випадку, коли педагог використовує емоційно-методичний та раціонально-імпровізаційний стилі викладання.

За допомогою однофакторного дисперсійного аналізу встановлено, що існують статистично значимі відмінності між показниками індексу надмірної впевненості/невпевненості [$F = 8,061$; $p = 0,000$] та показниками індексу калібрації [$F = 10,598$; $p = 0,000$]. Цей результат говорить про те, що точність метакогнітивного моніторингу відрізняється в залежності від того, який стиль педагогічної діяльності обирає викладач.

Таблиця 2.9

Розподіл показників ілюзії знання студентів у розрізі стилю педагогічної діяльності викладача

		N	Середнє значення	SD	Мін. значення	Макс. значення
О/У індекс	емоційно-імпровізаційний	27	0,46	0,57	-0,50	1,00
	емоційно-методичний	111	0,11	0,47	-0,90	1,00
	раціонально-імпровізаційний	103	0,1	0,57	-0,70	1,00
	раціонально-методичний	24	0,55	0,51	-0,70	1,00
	Загальне значення	265	0,18	0,55	-0,90	1,00
С індекс	емоційно-імпровізаційний	27	0,53	0,41	0,00	1,00
	емоційно-методичний	111	0,24	0,30	0,00	1,00
	раціонально-імпровізаційний	103	0,33	0,27	0,00	1,00
	раціонально-методичний	24	0,56	0,37	0,01	1,00
	Загальне значення	265	0,34	0,33	0,00	1,00

Як бачимо, індекс впевненості у студентів є вищим від нуля, що говорить про те, що вони схильні переоцінювати себе ($M = 0,18$; $SD = 0,55$). Індекс резолюції ($M = 0,34$; $SD = 0,33$) також свідчить про те, що студенти неправильно обирають категорії для оцінки своїх знань.

Використовуючи LSD-аналіз, ми з'ясували, що:

- існують статистично значимі відмінності між показниками O/U індексу в розрізі емоційно-імпровізаційного ($M = 0,46$; $SD = 0,57$) та емоційно-методичного ($M = 0,11$; $SD = 0,47$) стилю педагогічної діяльності на рівні значимості $p = 0,002$; емоційно-імпровізаційного ($M = 0,46$; $SD = 0,57$) та раціонально-імпровізаційного ($M = 0,10$; $SD = 0,57$) стилів педагогічної діяльності на рівні значимості $p = 0,002$; емоційно-методичного ($M = 0,11$; $SD = 0,47$) та раціонально-методичного ($M = 0,55$; $SD = 0,51$) стилів педагогічної діяльності на рівні значимості $p = 0,000$; раціонально-методичним ($M = 0,55$; $SD = 0,51$) та раціонально-імпровізаційним ($M = 0,1$; $SD = 0,57$) стилями педагогічної діяльності на рівні значимості $p = 0,000$.

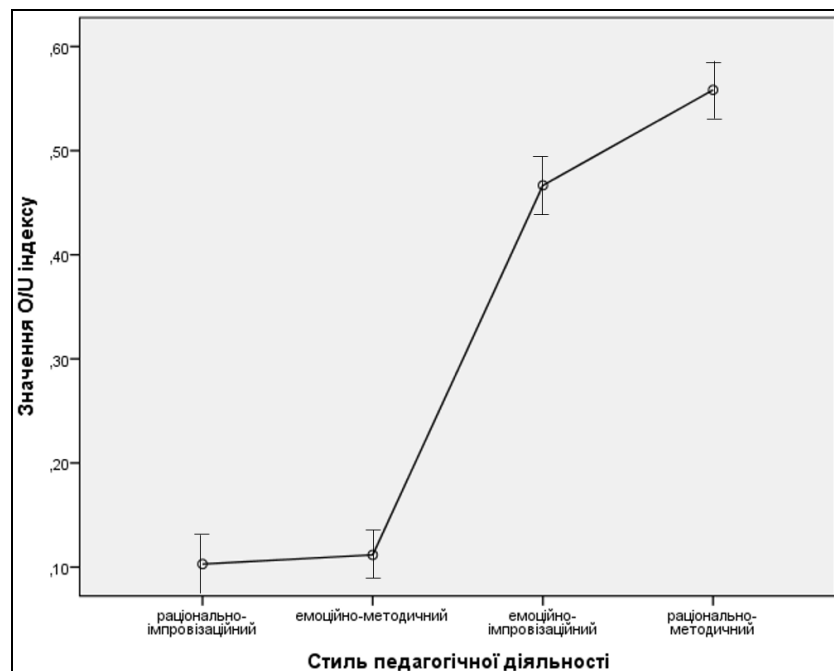


Рис. 2.13. Показники індексу впевненості студентів у розрізі показників стилю педагогічної діяльності викладача

- існують статистично значимі відмінності між показниками R індексу в розрізі емоційно-імпровізаційного ($M = 0,53$; $SD = 0,41$) та емоційно-методичного ($M = 0,24$; $SD = 0,30$) стилів педагогічної діяльності на рівні значимості $p = 0,000$; емоційно-імпровізаційного ($M = 0,53$; $SD = 0,41$) та раціонально-імпровізаційного ($M = 0,33$; $SD = 0,27$) стилів педагогічної діяльності на рівні значимості $p = 0,004$; емоційно-методичного ($M = 0,24$;

SD = 0,30592) та раціонально-імпрровізаційного ($M = 0,33$; SD = 0,27) стилів педагогічної діяльності на рівні значимості $p = 0,038$; емоційно-методичного ($M = 0,24$; SD = 0,3) та раціонально-методичного ($M = 0,56$; SD = 0,37) на рівні значимості $p = 0,000$; раціонально-імпрровізаційного ($M = 0,33$; SD = 0,27) та раціонально-методичного ($M = 0,56$; SD = 0,37) на рівні значимості $p = 0,002$.

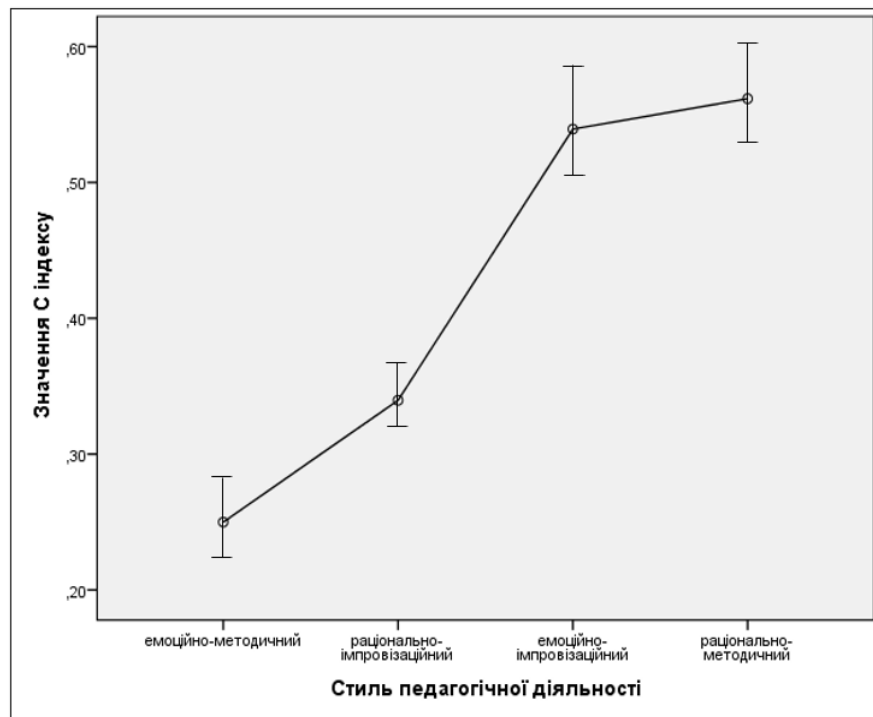


Рис. 2.14. Показники індексу калібрації студентів у розрізі стилю педагогічної діяльності викладача

Як бачимо з рисунків, найвищими є показники індексу впевненості у випадку емоційно-імпрровізаційного та раціонально-методичного стилю педагогічної діяльності. Ці стилі є в деякій мірі полярними, оскільки перший передбачає орієнтацію на емоції, відсутність послідовного використання різних методів, імпульсивність та максимальну адаптацію до актуальної ситуації в аудиторії. Натомість, раціонально-методичний стиль педагогічної діяльності передбачає чітку послідовність використання методів роботи, ригідність, стабільність. Відповідно, такі методи викладання сприяють зниженню точності метакогнітивного моніторингу та посилюють ілюзію знання у студентів. Тоді як емоційно-методичний та раціонально-імпрровізаційний стилі педагогічної діяльності сприяють показникам індексу впевненості, наближеним до нуля. Це

говорить про те, що студенти схильні адекватніше оцінювати власні знання у разі демонстрації педагогам таких методів роботи. Вони характеризуються певним балансом, гармонійним поєднанням методичності та гнучкості, здатністю до адаптації до студентської аудиторії та послідовністю виборів методів [178].

Індекс калібрації, який характеризує здатність студентів відслідкувати свої відповіді відповідно до ймовірності здійснення правильних суджень, демонструє, що найбільш точними є судження тих студентів, педагоги яких використовують емоційно-методичний стиль педагогічної діяльності. Дещо вищими є показники індексу калібрації у студентів, педагогам яких притаманний раціонально-імпровізаційний стиль педагогічної діяльності. Тобто, точність метакогнітивного моніторингу студентів є вищою. Натомість, показники індексу калібрації у розрізі емоційно-імпровізаційного та раціонально-методичного стилів є наближеними до 1, що говорить про низьку здатність студентів відслідкувати правильність присудження своїм відповідям тої чи іншої категорії.

Як зазначає А. Маркова та А. Ніконова, цей параметр індивідуально-психологічної характеристики педагога є ключавим у процесі формування навиків до навчання [192]. Відповідно, навик навчання, на нашу думку, і є відображенням точності метакогнітивного моніторингу – наскільки добре студент може відслідкувати та скоригувати процес засвоєння інформації та оцінити його точність.

Отже, відмінності між показниками, обумовлені стилем педагогічної діяльності, є значимими та вказують на важливість цієї характеристики особливостей педагога.

Тип професійної позиції педагога як вихователя. Як зазначалось вище, виділяють сильну, відносно сильну та відносно слабку позицію педагога як вихователя.

Проаналізуємо показник точності метакогнітивного моніторингу за допомогою критерію G. За допомогою однофакторного дисперсійного аналізу

ANOVA було встановлено, що статистично значимі відмінності показників точності метакогнітивного моніторингу у розрізі цієї індивідуально-психологічної характеристики педагога відсутні [$F = 2,76$; $p = 0,065$].

Таблиця 2.10

Показники точності метакогнітивного моніторингу студентів у розрізі типу професійної позиції педагога як вихователя

	N	Середнє значення	SD	Мін. значення	Макс. значення
Сильна	68	0,10	0,25	-,14	0,39
Відносно сильна	134	0,004	0,35	-,55	1,00
Відносно слабка	63	0,01	0,20	-,24	0,31

Таким чином, професійна позиція педагога не є чинником ілюзії знання. Попри враження про відсутність значущих відмінностей у показниках метакогнітивного моніторингу, за допомогою апостеріорного критерію LSD, встановлено, що існують статистично значимі відмінності між точністю метакогнітивного моніторингу у розрізі сильної позиції педагога як вихователя ($M = 0,1$; $SD = 0,25$) та відносно сильною позицією педагога як вихователя ($M = 0,004$; $SD = 0,35$) на рівні значимості $p = 0,022$.

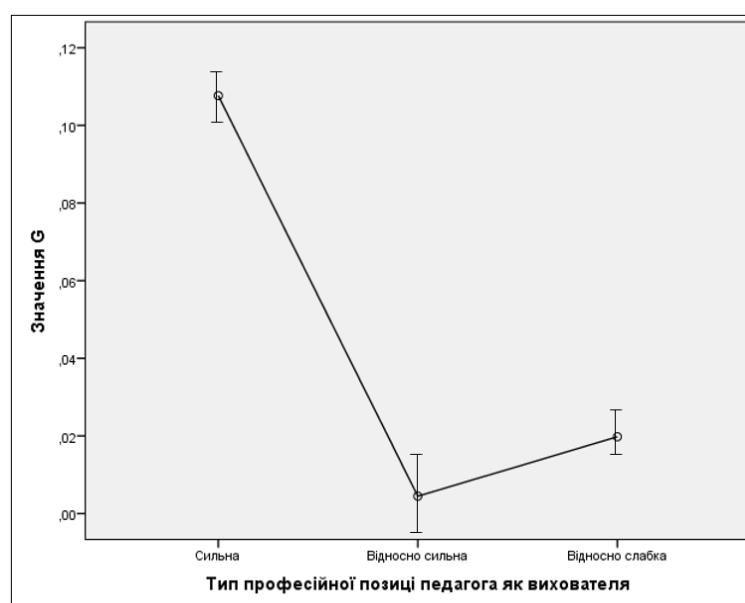


Рис. 2.15. Показники точності метакогнітивного моніторингу студентів у розрізі типу професійної позиції педагога як вихователя

Встановлено за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу ANOVA, що існують статистично значимі відмінності у показниках O/U індексу [$F = 7,24$; $p = 0,001$] та C індексу [$F = 4,5$; $p = 0,012$] у розрізі стилів позиції як вихователя.

Таблиця 2.11

**Відмінності прояву ілюзії знання у студентів у розрізі типу позиції
педагога як вихователя**

		N	Середнє значення	SD	Мін. значення	Макс. значення
O/U індекс	сильна	68	0,02	0,5	-0,90	1,00
	відносно сильна	134	0,17	0,55	-0,90	1,00
	відносно слабка	63	0,37	0,53	-0,90	1,00
	Загальне значення	265	0,18	0,55	-0,90	1,00
C індекс	сильна	68	0,25	0,25	0,00	1,00
	відносно сильна	134	0,34	0,35	0,00	1,00
	відносно слабка	63	0,42	0,34	0,00	1,00
	Загальне значення	265	0,34	0,33	0,00	1,00

Отже, показники індексу впевненості перевищують 0, що свідчить про надмірну впевненість у студентів ($M = 0,18$; $SD = 0,55$). Однак, цей показник не є критичним, він наближений до нуля, і свідчить про незначний ефект надмірної впевненості у студентів. Показники індексу калібрації є нижче середнього ($M = 0,34$; $SD = 0,33$), що говорить про те, що студенти добре відкалібровують свої відповіді.

За допомогою LSD-аналізу було встановлено, що існують статистично значимі відмінності між показниками:

- індексу впевненості/невпевненості в розрізі сильної ($M = 0,02$; $SD = 0,5$) та відносно слабкої ($M = 0,37$; $SD = 0,53$) позицій педагога як вихователя на рівні значимості $p = 0,000$; відносно сильної ($M = 0,17$; $SD = 0,55$) та відносно слабкої ($M = 0,37$; $SD = 0,53$) позиції педагога як вихователя на рівні значимості $p = 0,015$;

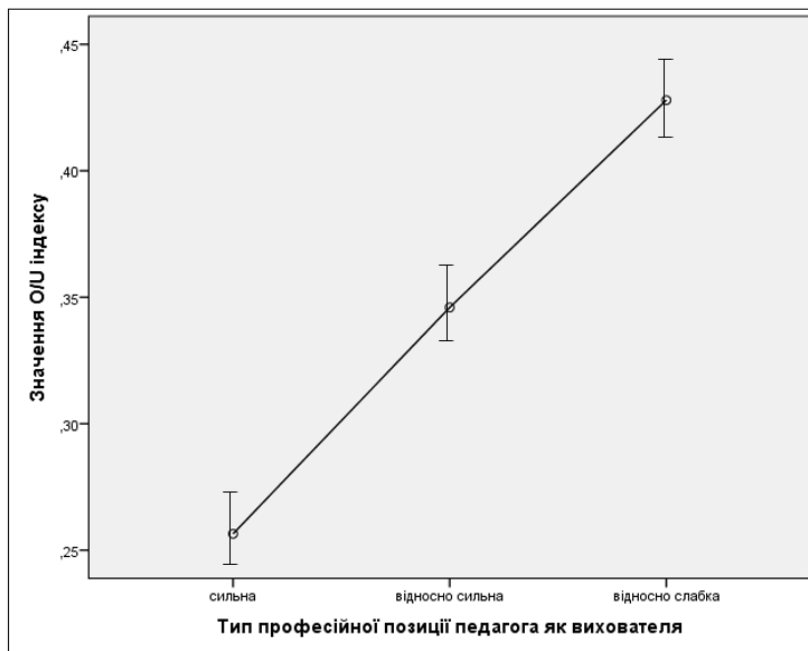


Рис. 2.16. Відмінності показників O/U індексу студентів у розрізі типу позиції педагога як вихователя

- індексу резолюції в розрізі сильної ($M = 0,2565$; $SD = 0,25377$) та відносно слабкої ($M = 0,4279$; $SD = 0,34133$) позицій педагога як вихователя на рівні значимості $p = 0,003$.

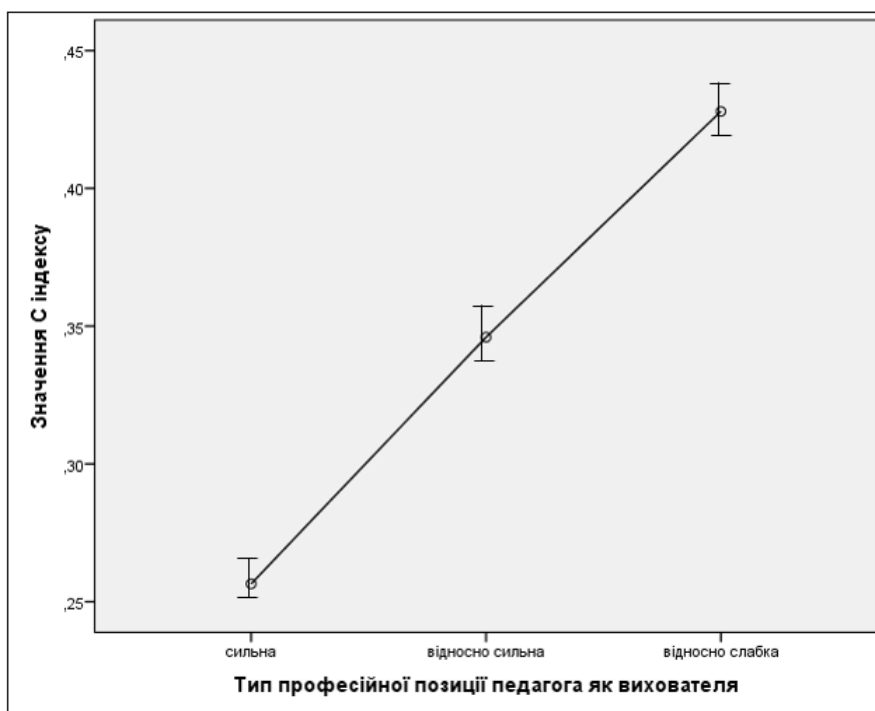


Рис. 2.17. Відмінності між показниками С індексу студентів у розрізі типу позиції педагога як вихователя

Отже, ми бачимо, що найбільш адекватні показники індексу впевненості/невпевненості у разі сильної позиції педагога як вихователя. Помітна оберненопропорційна тенденція до зменшення показників індексу впевненості одночасно із підвищенням рівня позиції педагога як вихователя. У разі відносно слабкої позиції педагога як вихователя ілюзія знання проявляється в найвищій мірі. Це говорить про те, що емоційна підтримка, позитивне ставлення до студента (які характерні для педагогів з сильною позицією педагога як вихователя) допомагає більш точно підвищувати точність метакогнітивного моніторингу.

Цей параметр характеризує педагога як вихователя, тобто його ставлення до реалізації виховної функції. Дослідники (Л. Асагандян, А. Григор'єва, А. Маркова, Е. Ісаєв) включають до типу позиції і ціннісно-смісловий компонент педагогічної діяльності, усвідомлення своєї ролі у процесі особистісного становлення студента. Логічно, що без такого усвідомлення педагог не до кінця реалізовуватиме усі можливості навчально-виховного процесу у ході особистісного розвитку студента і не здійснюватиме цілеспрямованого усвідомленого впливу на цей процес. Тому, ми припускаємо, що у разі недостатнього розвитку професійної позиції (відповідно, і професійного самоусвідомлення), зв'язок між педагогом та студентом буде значно менший. Відповідно, його роль у формуванні точності метакогнітивного моніторингу не прослідковуватиметься.

Метакогнітивна включеність у діяльність. Нами виділено наступні рівні розвитку метакогнітивної включеності у діяльність серед педагогів: високий, вище середнього та середній. За допомогою однофакторного дисперсійного аналізу ANOVA було встановлено, що існують статистично значимі відмінності у показника параметру G у розрізі рівнів розвитку цієї індивідуально-психологічних характеристики педагога [$F = 4,818$; $p = 0,009$].

Таблиця 2.12

Показники точності метакогнітивного моніторингу у розрізі рівня розвитку метакогнітивної включеності педагога

	N	Середнє значення	SD	Мін. значення	Макс. значення
Високий	67	0,05	0,29	-0,14	0,80
Вище середнього	187	0,04	0,30	-0,55	1,00
Середній	11	-0,23	0,01	-0,24	-0,24

Як бачимо найвищі показники точності метакогнітивного моніторингу студентів зафіксовано в тому випадку, коли педагогу притаманний високий рівень точності метакогнітивного моніторингу. Відповідно, найменш точним метакогнітивним моніторингом характеризуються ті студенти, педагоги яких мають середній рівень метакогнітивної включеності у педагога.

За допомогою апостеріорного критерію LSD встановлено, що існують статистично значимі відмінності у розрізі наступних чинників:

- між чинником «високий рівень метакогнітивної включеності» ($M = 0,05$; $SD = 0,29$) та чинником «середній рівень метакогнітивної включеності» ($M = -0,23$; $SD = 0,01$) на рівні значимості $p = 0,003$;
- між чинником «рівень розвитку метакогнітивної включеності вище середнього» ($M = 0,04$; $SD = 0,30$) та чинником «середній рівень розвитку метакогнітивної включеності» ($M = -0,23$; $SD = 0,01$) на рівні значимості $p = 0,002$.

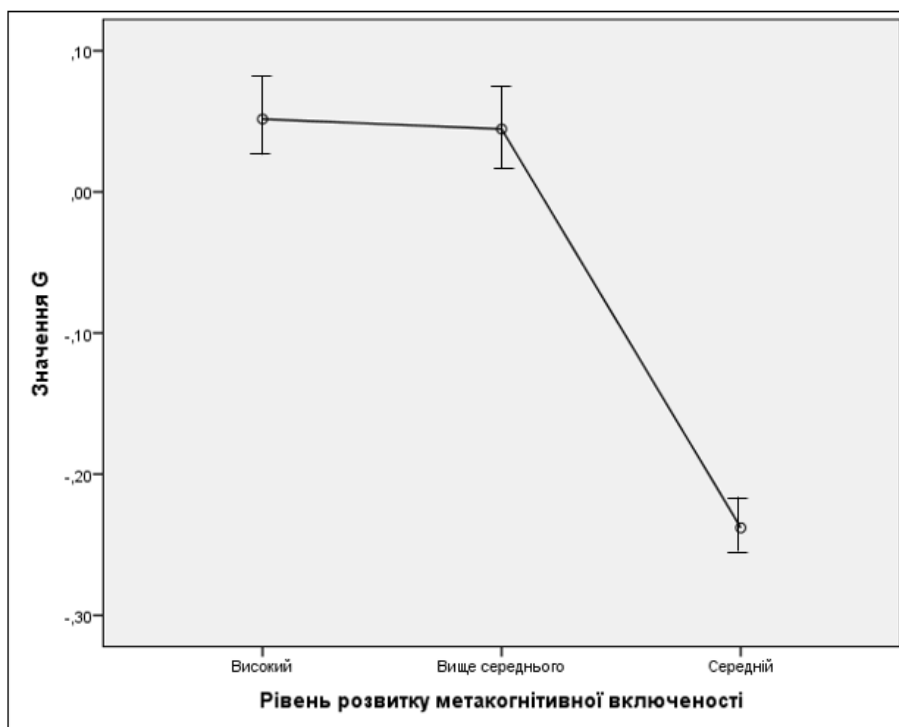


Рис. 2.18. Показники точності метакогнітивного моніторингу студентів у розрізі рівня розвитку метакогнітивної включеності педагога

Отже, показники точності метакогнітивного моніторингу у студентів вищі в тому випадку, коли педагогу притаманний високий рівень розвитку метакогнітивної включеності (в такому випадку педагог володіє стратегіями планування засвоєння інформації). Натомість, коли у педагога недостатньо розвинена метакогнітивна обізнаність (що проявляється у неточній самооцінці рівня засвоєння інформації, нездатності відслідковувати ефективність процесу засвоєння інформації), то студент неточний у самооцінці власних знань.

Однофакторний дисперсійний аналіз показав, що статистично значимі відмінності у показниках О/У індексу [$F = 2,3$; $p = 0,102$] залежно від рівня розвитку цього показника відсутні, та наявні у показниках С індексу [$F = 3,4$; $p = 0,033$].

Таблиця 2.13

**Показники ілюзії знання студентів у розрізі метакогнітивної
включеності у діяльність педагога**

		N	Середнє значення	SD	Мін. значення	Макс. значення
О/У індекс	Висока	67	0,07	0,48	-0,90	1,00
	Вище середнього	187	0,21	0,56	-0,90	1,00
	Середня	11	0,35	0,58	-0,50	1,00
	Загальне значення	265	0,18	0,55	-0,90	1,00
С індекс	Висока	67	0,25	0,27	0,00	1,00
	Вище середнього	187	0,36	0,34	0,00	1,00
	Середня	11	0,43	0,36	0,01	1,00
	Загальне значення	265	0,34	0,33	0,00	1,00

Як бачимо, показники індексу впевненості у розрізі рівня розвитку метакогнітивної включеності педагога не відрізняються. Можемо припустити, що даний параметр характеристики педагога не відіграє вирішальної ролі у проявах метакогнітивного моніторингу студентів під час навчальної діяльності. Натомість, існують деякі відмінності у тому, наскільки точно студенти калібрують свої відповіді.

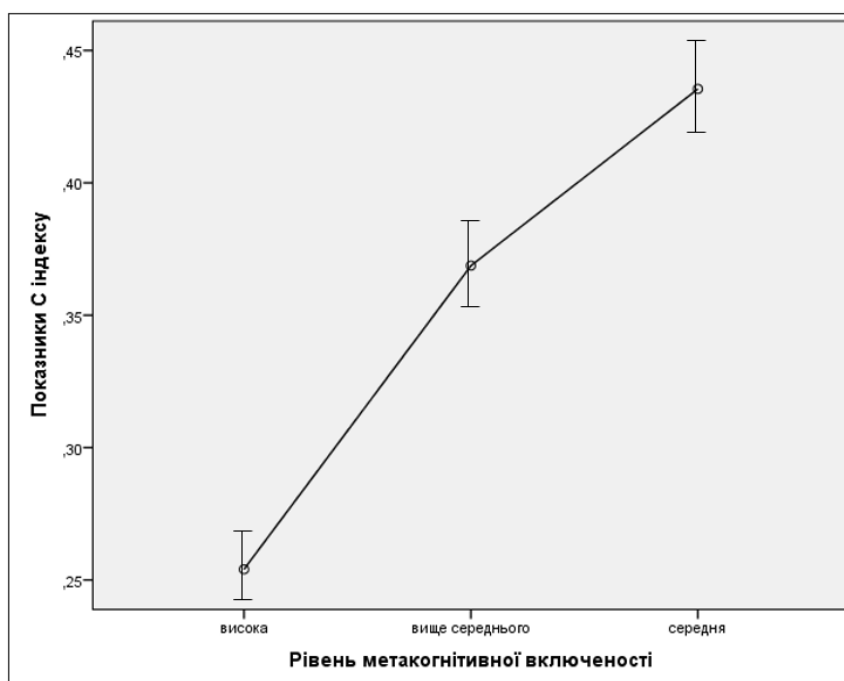


Рис. 2.19. Розподіл показників індексу резолюції студентів у розрізі рівня розвитку метакогнітивної включеності

Попри враження про наявність відмінностей між показниками ілюзії знання в розрізі рівня розвитку метакогнітивної включеності, яке складається із рис. 2.19, статистично значимих тенденцій виявлено не було. Як бачимо, точність калібрації підвищується у випадку високого рівня метакогнітивної включеності у педагогів. Відповідно, чим нижчим є рівень розвитку цієї характеристики, тим більш неточними є оцінки студентами своїх знань. Тому немає підстав вважати, що даний параметр є одним із чинників ілюзії знання в навчальній діяльності студентів.

Численними дослідженнями підтверджено вплив метакогнітивної включеності на успішність навчальної діяльності та формування навиків метакогнітивного контролю та моніторингу у студентів. Зокрема, у роботах Ю. Скворцової встановлено зв'язок між метакогнітивною активністю у студентів та результативними характеристиками діяльності педагога (ці характеристики відображаються у показниках успішності засвоєння навчального матеріалу студентами). Відсутність статистично значимих відмінностей показників ілюзії знання у нашому дослідженні може пояснюватися відмінністю у процедурі експерименту, особливостями вибірки. На нашу думку, доцільно продовжити вивчення ілюзії знання у розрізі цієї характеристики педагога, переглянувши процедуру експерименту.

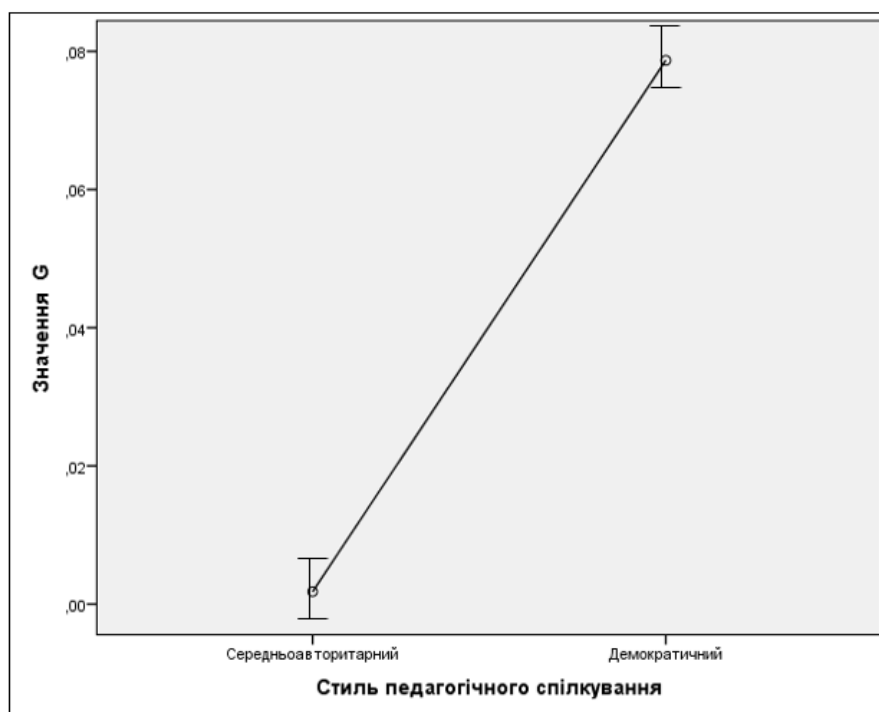
Стиль педагогічного спілкування. У ході констатувального експерименту було встановлено, що педагоги використовують середньоавторитарний та демократичний стилі педагогічного спілкування. За допомогою однофакторного дисперсійного аналізу ANOVA встановлено, що існують статистично значимі відмінності показників точності метакогнітивного моніторингу у розрізі цієї індивідуально-психологічної характеристики педагога [$F = 4,249$; $p = 0,040$].

Таблиця 2.14

**Показники точності метакогнітивного моніторингу студентів у
розрізі стилю педагогічного спілкування**

	N	Середнє значення	SD	Мін. значення	Макс. значення
Демократичний	152	0,01	0,31	-0,55	1,00
Середньоавторитарний	113	0,07	0,27	-0,55	0,80

Отже, виявлено, що існують статистично значимі відмінності між показниками точності метакогнітивного моніторингу у розрізі демократичного ($M = 0,01$; $SD = 0,31$) та середньоавторитарного стилів ($M = 0,07$; $SD = 0,27$) педагогічного спілкування. Відповідно, точність метакогнітивного моніторингу є вищою у тих студентів, педагоги яких використовують середньоавторитарний стиль педагогічного спілкування. Натомість, у разі демократичного стилю спілкування педагога, прослідковується тенденція до нижчої точності метапам'яттєвих суджень у студентів.



**Рис. 2.20. Показники точності метакогнітивного моніторингу
студентів у розрізі стилю педагогічного спілкування**

За допомогою однофакторного дисперсійного аналізу виявлено, що існують статистично значимі відмінності у показника індексу впевненості/не впевненості [$F = 21,08$; $p = 0,000$] та індексу калібрації [$F = 20,076$; $p = 0,000$] в розрізі цих двох стилів спілкування.

Таблиця 2.15

Відмінності показників ілюзії знання студентів у розрізі стилю педагогічного спілкування

		N	Середнє значення	SD	Мін. значення	Макс. значення
O/U індекс	Середньодирективний	152	0,05	0,5	-0,90	1,00
	Демократичний	113	0,35	0,56	-0,90	1,00
	Загальне значення	265	0,18	0,55	-0,90	1,00
С індекс	Середньодирективний	152	0,26	0,28	0,00	1,00
	Демократичний	113	0,44	0,35	0,00	1,00
	Загальне значення	265	0,34	0,33	0,00	1,00

Як бачимо, показники індексу надмірної впевненості/не впевненості в розрізі стилів спілкування є невисокими, однак тяжіють до надмірної впевненості. Аналогічними є показники індексу калібрації, які тяжіють до нуля, що свідчить про тенденцію точного присвоєння категорій для суджень про вивчене.

Отже, нами з'ясовано, що у разі використання педагогом демократичного стилю спілкування, показники індексу впевненості/не впевненості є вищими ($M = 0,35$; $SD = 0,56$) у порівнянні з показниками цього ж критерію в разі використання педагогом середньодирективного стилю спілкування ($M = 0,05$; $SD = 0,5$).

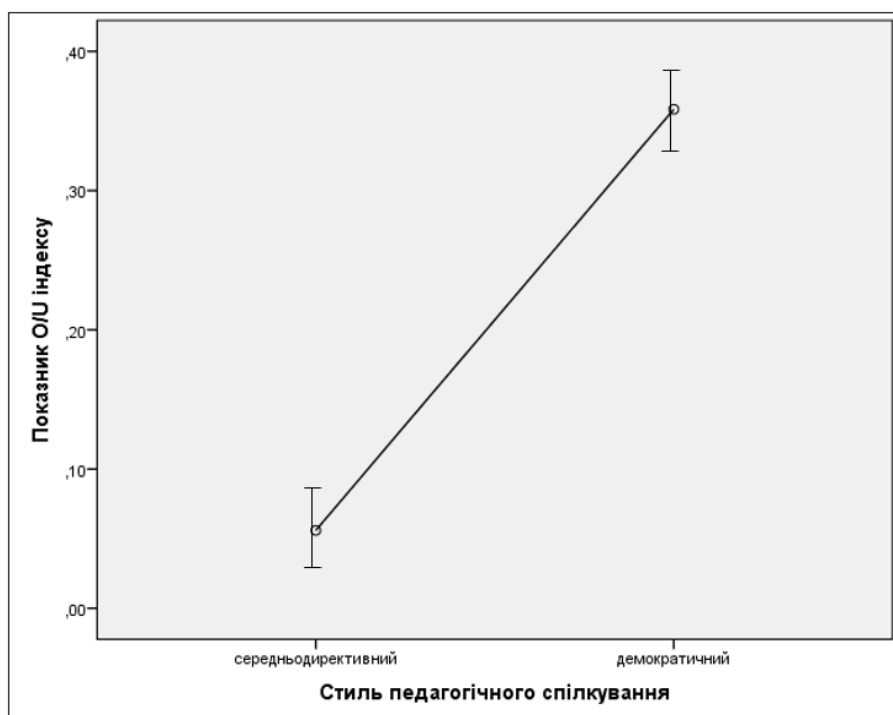


Рис. 2.21. Показники О/У індексу у розрізі стилю педагогічного спілкування

Отже, найбільш точним метакогнітивним моніторингом володіють ті студенти, педагоги яких використовують середьоавторитарний стиль, відповідно до характеристик стилю, комбінують відповідні до ситуації аспекти директивного та демократичного стилів спілкування, гнучко адаптуються до навчального процесу.

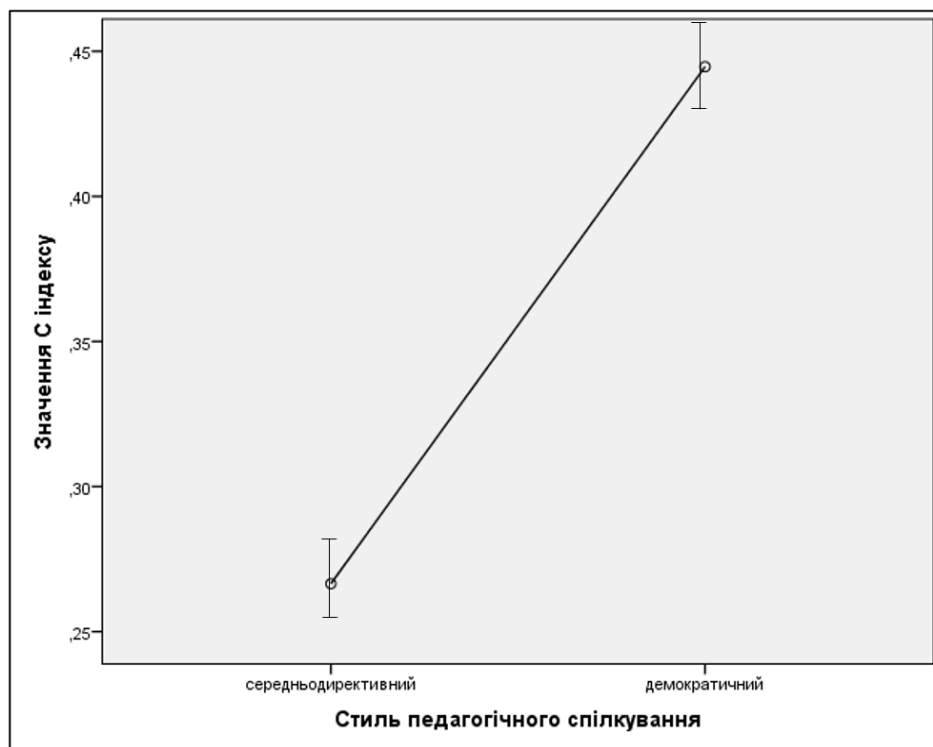


Рис. 2.22. Показники С індексу студентів у розрізі стилю спілкування.

Показники калібрації метакогнітивних суджень у студентів розподілені таким чином, що у випадку використання педагогом середньодирективного стилю спілкування студенти точніше калібрують власні відповіді, на відміну від показників, які характеризують демократичний стиль спілкування у педагогів.

Слід зазначити, що питання ролі розвитку метакогнітивних процесів педагога у ефективності навчального процесу у науковій літературі розкрито недостатньо. А. Zohar та S. Barzilai наголошують на незначній увазі питанню формування метакогнітивних навиків у педагогів, при цьому вважають, що провідну роль у формуванні метапізнавальних процесів в учнів та студентів відіграють саме педагоги. Відповідно, ми припускаємо, що метакогнітивні процеси у педагогів впливають на метакогнітивні здібності студентів, і, в кінцевому результаті, на їхню успішність [181].

Автори [181] зазначають, що вища метакогнітивна обізнаність вчителів сприяє використанню більш конструктивних методів вирішення проблем. Метакогнітивна обізнаність може впливати на результати навчання та

особливості викладання педагогами. Хоча немає чіткого консенсусу щодо ролі вчителя та найкращого навчального методу у вдосконаленні метакогнітивних навичок, деякі автори наголошують на важливості цілеспрямованого впливу педагога на розвиток цих процесів. Доцільно розвивати метапізнання через деякі навчальні практики, які заохочують рефлексію над навчальним процесом та використанням метакогнітивних стратегій, що вважається сприятливим підходом для розвитку метапізнання у студентів.

Husamah вказує, що метод навчання, який обирає педагог, впливає на рівень метакогнітивної обізнаності студентів, зокрема встановлено, що використання групової проектної діяльності підвищує рівень метакогнітивної обізнаності студентів ($M=62,02$, $SD = 5,94$ в групах, де використовувався метод змішаного проектного навчання, та $M = 52,69$, $SD = 5,98$ в контрольній групі) [143]. Ми вважаємо, що вибір, який здійснює педагог в ході підбору методів навчання, ймовірно є прямим результатом його індивідуального стилю викладання. S. Rojas досліджувала зв'язок між вибором стратегії читання та письма і рівнем метакогнітивної включеності. Авторами розкрито питання розвитку метакогнітивної включеності об'єкта в контексті використання рухливих ігор під час навчального процесу.

Розглянуто особливості вивчення метакогнітивного моніторингу в ході використання спеціального віртуального середовища для процесу саморегульованого навчання [152]. Метакогнітивний моніторинг вивчають опосередковано, в контексті аналізу двох моделей процедури оцінки самоефективності: класифікатор Байєса та «дерево рішень». Ці процедури є ефективними техніками комп'ютерного навчання для генерування попередніх прогнозів. Фактично, судження, що здійснюються в ході застосування цих технік, і є метакогнітивним моніторингом. Для оцінки його точності автори пропонують використовувати десятикратний перехресний аналіз. Так, учасники їхнього дослідження здійснювали судження щодо рівня виконання поставлених завдань в ході гри. Виявилось, що рейтинг цих суджень корелює з кількістю виконаних завдань в ході гри. Тобто, чим більше завдань виконали студенти, та

чим більше поставлений цілей вони досягнули, тим більше впевненими вони є в позитивному завершенні гри. Відповідно, ми бачимо, що вибір методів навчання, використання різних підходів обумовлює точність метакогнітивного моніторингу, що підтверджує результати нашого дослідження. Крім цього, автори дійшли висновку, що модель «дерево рішень» здатна передбачити точність метакогнітивного судження студентів з точністю до 93%, на відміну від класифікатора Баєса (14% правильно класифікованих суджень).

Авторами досліджено зв'язок між розвитком метакогнітивних навиків та навчання підприємництву. Зважаючи, що курси підприємництва, про які йдеться у дослідженні, по суті є навчанням самоефективності, націленості на мету [166], то цілком логічним є те, що в результаті їх проходження у студентів спостерігається підвищення розвитку метакогнітивних навиків.

Досліджено особливості метакогнітивного моніторингу в процесі вивчення англійської мови, зокрема в залежності від вибору стратегій опрацювання інформації [162]. Встановлено, що емоції та метаемоції педагогів є одним із факторів успішного навчання. Досліджується роль самооцінки педагога як чинника успішної навчальної діяльності (в процесі оцінки студентами педагогів та надання зворотного відгуку) [164].

Встановлено, що рівень сформованості навиків контролю у педагогів також впливає на розвиток метакогнітивного контролю у студентів [158]. Виявлено, що в групах, де педагоги проявили більшу гнучкість та готовність до коригування методів навчання, студенти більш точно оцінювали власні знання. Більше того, вивчаючи ефективність програми навчання, спрямованої на розвиток метакогнітивного моніторингу, було виявлено, що найбільше користі (яка вимірювалась у показниках засвоєння знань) отримали від неї ті учасники, точність суджень про вивчене в яких була на найнижчому рівні. З цього випливає важливість розвитку метакогнітивних процесів для усіх студентів, та обґрунтовується реальна можливість розвитку цих навиків у процесі навчання.

Авторами встановлено, що на успішність засвоєння інформації студентами впливає те, наскільки педагоги добре володіють навиками надання

інструкцій. Метакогнітивно ефективні викладачі можуть планувати, контролювати та оцінювати свою практику викладання. Як і студенти, педагоги планують свої навчальні практики, враховуючи їх цілі, матеріали та потреби учнів. Вони також постійно контролюють та оцінюють ефективність навчання у досягненні цілей та допомагають студентам засвоїти зміст навчальних програм. Моніторинг навчального потоку та реакцій учнів - неодмінна умова регулювання навчання. Завдяки взаємодії зі студентами, викладачі можуть робити усвідомлені навчальні адаптації або зміни в ході занять. Враховуючи динамічний та автентичний характер навчання в класі, моніторинг та регулювання навчання не завжди можуть бути відокремлені один від одного. Нарешті, педагоги оцінюють свої викладацькі дії, які допомагають досягти цілей та підтримують навчання учнів. Вони також здійснюють самооцінку щодо встановлення навчальних цілей, вибору навчальних практик (наприклад, підходів, методів та прийомів) та матеріалів, а також викладання навчальних програм, освітніх стандартів та потреб учнів. З огляду на ці перспективні переваги, автори рекомендують, щоб вчителі спеціально перед початком професійного викладання чітко вивчали метапізнання під час власного навчання. Ці роботи підтверджують важливість індивідуально-психологічних особливостей педагога в процесі розвитку метапізнавальних процесів у студентів

Е. Mokos S. Kafoussi досліджують особливості метакогнітивної включеності в діяльність залежно від того, яким чином педагог використовує метод проблемних ситуацій у процесі вивчення математики [153]. Пропонувались три типи проблемних завдань: «відкриті» проблеми (open-ended), що мають більш ніж одне вирішення; «дійсні» проблеми (authentic), з якими студенти зустрічаються в повсякденному житті; «комплексні» проблеми (complex), які вимагають більш ніж однієї математичної операції для їх вирішення та найчастіше зустрічаються у підручниках з математики. Так, було встановлено, що метакогнітивна включеність була вищою у процесі виконання «дійсних» задач. Ними встановлено, що студенти використовують моніторинг в

більшій мірі на етапі вирішення задачі, на відміну від процесу аналізу результатів. Це дослідження підтверджує результати, отримані нами та ще раз наголошує на важливості конкретних методів навчання безпосередньо в розрізі формування метапізнавальних процесів.

Аналізуючи отримані результати, ми виводимо деякі закономірності щодо особливостей ретроспективних суджень студентів розрізі індивідуально-психологічних суджень.

Таблиця 2.16

Ілюзія знання студентів у розрізі індивідуально-психологічних характеристик педагога

<i>Характеристика педагога</i>		<i>Показник ілюзії знання</i>
Стиль педагогічної діяльності	Емоційно-імпровізаційний	Надмірна впевненість
	Емоційно-методичний	Адекватний
	Раціонально-імпровізаційний	Адекватний
	Раціонально-методичний	Надмірна впевненість
Тип позиції педагога як вихователя	Сильна	Адекватний
	Відносно сильна	Надмірна впевненість
	Відносно слабка	Надмірна впевненість
Метакогнітивна включеність у діяльність	Високий рівень	Адекватний
	Рівень вище середнього	Надмірна впевненість
	Середній рівень	Надмірна впевненість
Стиль спілкування	Середньодирективний	Адекватний
	Демократичний	Надмірна впевненість

Доцільно здійснити кореляційний аналіз чинників ілюзії знання та її показників для розуміння ступеню зв'язку між ними. Так, за допомогою коефіцієнта кореляції Спірмена з'ясовано особливості зв'язків між індивідуально-психологічними особливостями педагога та показниками О/У індексу, С індексу.

Таблиця 2.17

Показники кореляційного аналізу зв'язків між індивідуально-психологічними характеристиками педагогів та ілюзією знання в студентів

	Стиль викладання	Позиція педагога як вихователя	Мета когнітивна включеність	Стиль спілкування	O/U індекс	R індекс
Стиль викладання		0,182**	0,259**			0,154*
Позиція педагога як вихователя	0,182**		0,566**	0,541**	0,23**	0,156*
Мета когнітивна включеність	0,259**	0,566**		0,295**	0,125*	0,155*
Стиль спілкування		0,541**	0,295**		0,277**	0,24**
O/U індекс			0,125*	0,277**		0,515**
C індекс	0,154*	0,156*	0,155*	0,24**	0,515**	

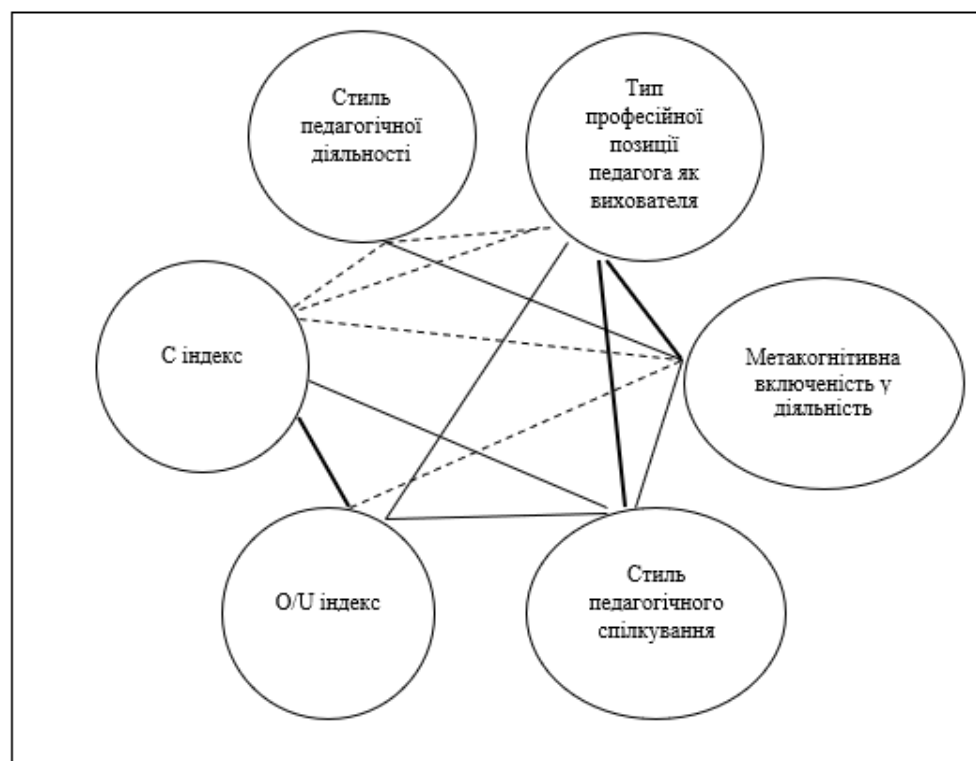
Примітка: * - рівень значимості $p = 0,05$; ** - рівень значимості $p = 0,01$

Як бачимо з таблиці, існує прямопропорційний зв'язок між деякими індивідуально-психологічними характеристиками педагогів та ілюзією знання. Зокрема, виявлено слабкий зв'язок між показниками стилю викладання та показників позиції педагога як вихователя ($r = 0,182$; $p = 0,05$); між показниками стилю викладання та R індексу ($r = 0,154$; $p = 0,05$); між показниками позиції педагога як вихователя та O/U індексу ($r = 0,23$; $p = 0,01$); між показниками позиції педагога як вихователя та R індексу ($r = 0,156$; $p = 0,05$); між показниками метакогнітивної включеності та O/U індексу ($r = 0,125$;

$p = 0,05$); між показниками метакогнітивної включеності та R індексу ($r = 0,155$; $p = 0,05$); між показниками стилю спілкування та O/U індексу ($r = 0,277$; $p = 0,01$); між показниками стилю спілкування та R індексу ($r = 0,24$; $p = 0,01$).

Значний прямопропорційний зв'язок виявлено між показниками позиції педагога як вихователя та метакогнітивної включеності ($r = 0,566$; $p = 0,01$); між показниками позиції педагога як вихователя та стилем спілкування ($r = 0,541$; $p = 0,01$); між показниками O/U індексу та C індексу ($r = 0,515$; $p = 0,01$).

На основі отриманих даних, нами розроблено корелограму, яка наочно представляє отримані результати.



Примітки: сила зв'язку 0-0,19 -----
 сила зв'язку 0,2-0,49 —————
 сила зв'язку 0,5-0,6 —————

Рис. 2.23. Зв'язки між показниками ілюзії знання та індивідуально-психологічними особливостями педагога

За допомогою цієї корелограми ми можемо зробити висновок про те, які характеристики педагога є пов'язані з ілюзією знання. Так, найтісніший зв'язок O/U індексу прослідковується з стилем педагогічного спілкування типом професійної позиції педагога як вихователя; C індексу з стилем педагогічного спілкування. З цього випливає, що найбільш суттєво на виникнення надмірної

впевненості у студентів впливає саме стиль педагогічного спілкування педагогів (у нашому дослідженні зафіксовано середньоавторитарний та директивний стилі спілкування). На нашу думку, це пов'язано з тим, що під час заняття стиль педагогічного спілкування є тим параметром, який студенти помічають першочергово. Наприклад, така характеристика як тип професійної позиції педагога як вихователя проявляється пізніше, після/ у разі встановлення тісніших зв'язків між педагогом та студентом. Такий параметр як індивідуальний стиль педагогічної діяльності досить часто, на нашу думку, студенти взагалі не здатні оцінити, оскільки вони не володіють знаннями про методику проведення навчальних занять, способи організації навчальної діяльності тощо. Рівень метакогнітивної включеності педагога на занятті проявляється опосередковано (наприклад, при підготовці до заняття, опрацюванні літератури, опосередкованому навчанню студентів методам роботи з інформацією). Натомість, стиль педагогічного спілкування проявляється уже на першому занятті (наприклад, готовність педагога коригувати навчальну програму з дисципліни відповідно до побажань студентів).

Розглянемо показники кореляційного аналізу зв'язків між показниками ілюзії знання у студентів в розрізі особливостей навчального процесу.

Таблиця 2.18

Показники кореляційного аналізу зв'язків між особливостями організації навчального процесу та ілюзією знання у студентів

	Групова взаємодія	Схеми	Проблематизація	Презентації	Тестові питання	Зворотній зв'язок	Повторення	Ситуація оцінки	Відкриті питання	Відсутність оцінки
Групова взаємодія		0,397 **	0,26*		0,273 *	0,383 **	0,358 **	0,227 *	0,335 *	0,262 *

Продовження таблиці 2.18

Схеми	0,397 **					0,271 *	0,344 **	0,414 **	0,397 **	
Проблема тизація	0,26*					0,333 **				0,415 **
Презента ції								0,411 **		
Тестові питання	0,273 *						0,264 *	0,231 *		
Зворотній зв'язок	0,383 **	0,271 *	,333* *				0,308 **		0,299 **	0,419 **
Повторен ня	0,358 **	0,344 **			0,264 *	0,308 **		0,267 *	0,26*	0,399 **
Ситуація оцінки	0,277 *	0,414 **		0,411 **	0,231 *		0,267 *		0,25*	
Відкриті питання	0,335 *	0,397 **				0,299 **	0,26*	0,25*		0,385 **
Відсутніс ть оцінки	0,262 *		0,415 **			0,416 **	0,399 **		0,385 **	

Примітка: * - рівень значимості $p = 0,05$; ** - рівень значимості $p = 0,01$

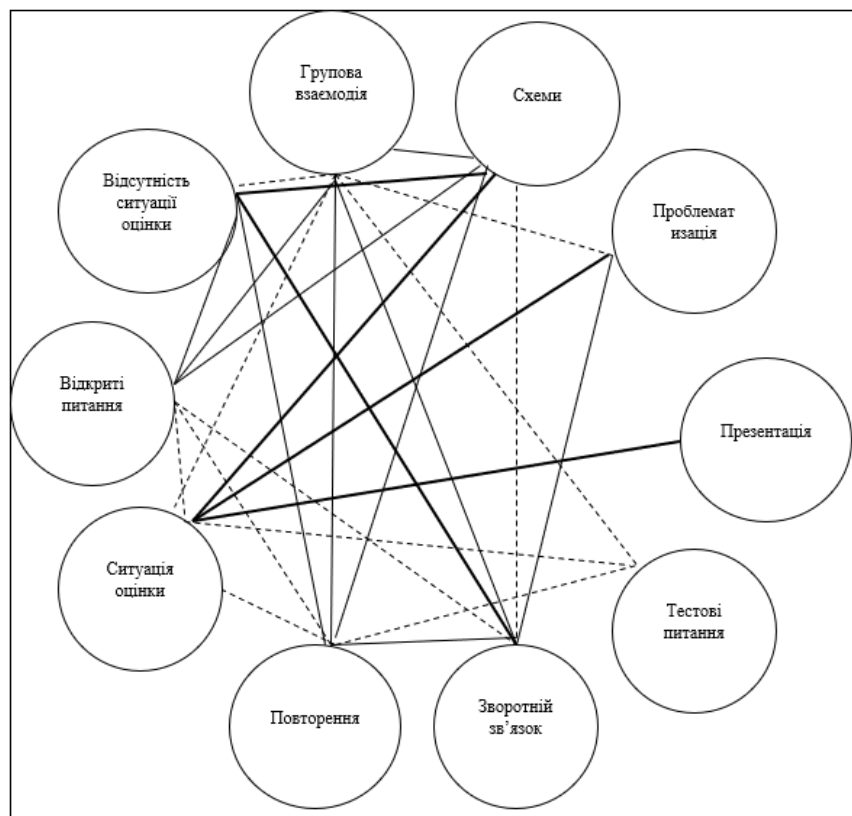
Як бачимо з таблиці, існують статистично значимі зв'язки між показниками ілюзії знання в розрізі особливостей організації навчальної діяльності.

Таким чином, встановлено, що існує слабкий кореляційний зв'язок між чинником «групова взаємодія» та чинником «проблематизація досвіду» ($r = 0,26$; $p = 0,05$), між чинником «групова взаємодія» та «ситуація оцінювання» ($r = 0,227$; $p = 0,05$); між чинником «групова взаємодія» та чинником «відсутність ситуації оцінки» ($r = 0,262$; $p = 0,05$); між чинником «використання схем» та чинником «зворотній зв'язок» $r = 0,271$; $p = 0,05$); між чинником «тестові питання» та чинником «повторення матеріалу» ($r = 0,264$; $p = 0,05$); між чинником «зворотній зв'язок» та чинником «відкриті питання» ($r = 0,299$; $p = 0,01$); між чинником «повторення» та чинником «відкриті питання» ($r = 0,26$; $p = 0,05$); між чинником «повторення» та чинником «ситуація оцінки» ($r = 0,267$; $p = 0,05$); між чинником «ситуація оцінки» та чинником «відкриті питання» ($r = 0,25$; $p = 0,05$).

Помірний кореляційний зв'язок встановлено між чинником «групова взаємодія» та чинником «використання схем» ($r = 0,397$; $p = 0,01$); між

чинником «групова взаємодія» та чинником «зворотній зв'язок» ($r = 0,383$; $p = 0,01$); між чинником «групова взаємодія» та чинником «повторення» ($r = 0,358$; $p = 0,01$); між чинником «групова взаємодія» та чинником «відкриті питання» ($r = 0,335$; $p = 0,01$); між чинником «використання схем» та чинником «повторення» ($r = 0,344$; $p = 0,01$); між чинником «використання схем» та чинником «ситуація оцінки» ($r = 0,414$; $p = 0,01$); між чинником «використання схем» та чинником «відкриті питання» ($r = 0,344$; $p = 0,01$); між чинником «проблематизація досвіду» та чинником «зворотній зв'язок» ($r = 0,333$; $p = 0,01$); між чинником «проблематизація досвіду» та чинником «відсутність ситуації оцінювання» ($r = 0,415$; $p = 0,01$); між чинником «використання презентацій» та чинником «ситуація оцінки» ($r = 0,411$; $p = 0,01$); між чинником «зворотній зв'язок» та чинником «повторення» ($r = 0,308$; $p = 0,01$); між чинником «зворотній зв'язок» та чинником «відсутність ситуації оцінювання» ($r = 0,419$; $p = 0,01$); між чинником «повторення» та чинником «відсутність ситуації оцінки» ($r = 0,399$; $p = 0,01$); між чинником «відкриті питання» та чинником «відсутність ситуації оцінки» ($r = 0,385$; $p = 0,01$).

На основі отриманих даних, нами розроблено корелограму, яка наочно представляє отримані результати.



Примітки: сила зв'язку 0-0,29 -----
 сила зв'язку 0,3-0,39 —————
 сила зв'язку 0,4-0,5 —————

Рис. 2.24. Зв'язки між показниками ілюзії знання у розрізі особливостей організації навчальної діяльності

З корелограми видно, що чинники ілюзії знання можна згрупувати за критерієм сили зв'язку між ними. Зокрема, чинник «ситуація оцінки» найбільш пов'язаний з чинниками «використання схем», «використання презентацій», «проблематизація досвіду». Зважаючи на те, що ці чинники характеризуються як такі, що нівелюють ілюзію знання у навчальній діяльності, ми робимо висновок про те, що у здійсненні навчальної діяльності слід організовувати процес навчання таким чином, щоб усі вищезазначені фактори проявлялись разом. Наприклад, педагог пропонує студентам завдання, пов'язані з складанням презентацій (які стосуються навчального матеріалу) та оцінювати їх. Цікаво, що чинник «використання схем» тісно пов'язаний як з відсутністю оцінки, так і з її наявністю. Тому, ми вважаємо, що використання схематизації на заняттях у контексті оцінювання не відіграє значної ролі у формуванні ілюзії знань.

Висновок до другого розділу

Емпіричне вивчення особливостей прояву ілюзії знання в розрізі індивідуально-психологічних особливостей педагогів та особливостей організації навчального показало, що у разі надання педагогом зворотного зв'язку студентам зафіксовано найвищі показники ілюзії знання. Чинниками високих показників ілюзії знання зафіксовано використання методу групової взаємодії та відсутність ситуації оцінки під час контролю знань. Ілюзія знання проявляється на найнижчому рівні у випадку використання наочності (схем та презентацій); використання методу проблематизації досвіду; використання питань з варіантами відповіді та відкритих питань, повторення матеріалу та ситуація оцінки.

Найвищі показники ілюзії знання у студентів зафіксовано в тому випадку, коли педагоги мають відносно слабку позицію педагога як вихователя, середній рівень метакогнітивної включеності, демократичний стиль спілкування, раціонально-методичний та емоційно-імпровізаційний стилі педагогічної діяльності. Значимо нижчі показники ілюзії знання у тих студентів, педагоги яких володіють емоційно-методичним та раціонально-імпровізаційними стилями педагогічного спілкування, мають сильну позицію педагога як вихователя, високий рівень метакогнітивної включеності та середньодирективний стиль педагогічного спілкування.

Отримані результати продемонстрували, що студенти в цілому схильні до неадекватного відображення когнітивних установок, що свідчить про неточний метакогнітивний моніторинг.

Зміст розділу відображений у таких публікаціях автора: [161, 172, 173]

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСІЇ ТА ДЕЦЕНТРАЦІЇ ДЛЯ ЗМЕНШЕННЯ ПРОЯВІВ ІЛЮЗІЇ ЗНАНЬ У СТУДЕНТІВ

У розділі обґрунтовано теоретико-методологічні основи психолого-дидактичної тренінгової програми для уникнення ілюзії знань студентів у навчальній діяльності. Описано процедуру формувального експерименту, проведено кількісну та якісну інтерпретацію результатів. Розкрито роль розвитку децентрації, рефлексії та метакогнітивної включеності у діяльність як засобу уникнення ілюзії знань. Запропоновано практичні рекомендації щодо способів уникнення ілюзії знань у студентів у навчальній діяльності.

3.1. Презентація психолого-дидактичної тренінгової програми уникнення ілюзії знань

Проаналізувавши результати експериментального дослідження, ми з'ясували, що студенти схильні переоцінювати рівень власних знань, що свідчить про недостатній розвиток ефективних стратегій метакогнітивного моніторингу у студентів. Тому, логічною є необхідність розвитку цього параметру для попередження виникнення ілюзії знання. Будучи проявом неточності метакогнітивного моніторингу, вона виникає у тому випадку, коли студенти отримують зовнішні стимули щодо засвоєння навчальної інформації. У випадку, коли студенти опираються на власні відчуття, отриманий досвід і так далі, це явище проявляється у процесі навчальної взаємодії значно менше.

Розглядаючи ілюзію знання як неадекватну когнітивну установку, ми включаємо її до Я-концепції особистості. Відповідно, постає питання про пошук механізмів та інструментів розвитку адекватних когнітивних установок. Базуючись на теоретичному аналізі психолого-педагогічної літератури [], ми припускаємо, що механізмами розвитку стратегій пізнання є такі явища, як децентрація (інструмент пізнання навколишнього середовища) та рефлексія (механізм самопізнання). Відслідковуючи та усвідомлюючи процеси обробки

орієнтації, орієнтуючись як на зовнішні (як результат децентрування сприйнятої інформації), так і на внутрішні (як результат рефлексії) відчуття, індивід буде точніше сприймати та оцінювати себе, свої можливості. З цього випливає, що ці феномени можуть виступати інструментами нівелювання ілюзії знання, оскільки вона і є результатом неадекватного відображення когнітивних установок про власні можливості. Тому доцільно розвивати здатність самовідчуття у студентів, що відображається у формуванні таких характеристик особистості, як рефлексія та децентрація.

Поняття феномену децентрації виходить із робіт Ж. Піаже про вивчення особливостей мислення та мовлення [78]. Так, для Піаже головною умовою формування децентрації є формування операцій зворотності та групування [78]. Д. Флейвелл розглядає децентрацію як механізм пізнання, котрий допомагає людині відійти від власної егоцентричної позиції та зрозуміти точку зору іншої людини [133]. Л. Веккер розглядає це явище як позбавлення суб'єктивних обмежень та егоцентричної орієнтації особистості [10]. О. Завгородня розглядає явище децентрації як один з напрямів ціннісно-сислової сфери: так, при розвитку децентрації у особистості зміщується акцент з егоїстичних домінант до альтруїстичних [36]. Як бачимо, в цих дослідженнях децентрація є феноменом, який сприяє формуванню в особистості здатності до прийняття сигналів із зовнішнього середовища. Екстраполюючи ці здобутки на процес виникнення ілюзії знання, ми припускаємо, що роль децентрації у її нівелюванні полягає в тому, що вона забезпечує здатність індивіда враховувати об'єктивні відгуки та зворотній зв'язок у процесі навчання. Результати нашого дослідження демонструють, що у разі надання зворотного зв'язку студенти проявляють надмірну впевненість. Відповідно, коли викладач є джерелом об'єктивної інформації про рівень знань студента, то останній не може інтеріоризувати цю інформацію. Відсутність такого вміння є доказом недостатнього розвитку децентрації, яка фактично і є здатністю індивіда до вміння прийняти та врахувати точку зору іншої людини.

Дж. Смедслундом розглянуто децентрацію як вміння диференціювати частини від цілого, групування об'єктів та інше [169]. Поняття «децентрації» як механізму подолання егоцентризму найбільш ґрунтовно розроблено в контексті процесів соціалізації, когнітивного та морального розвитку. Т. Пашукова у своїх дослідженнях співставила рефлексію та децентрацію як способи розуміння навколишнього середовища [75]. Ці напрацювання також підтверджують важливість цих процесів у здійсненні метакогнітивних суджень, які і є відображенням рівня розуміння того, наскільки добре індивіди засвоїли інформацію.

Децентрація та центрація – це два протилежні явища. Центрація забезпечує сприймання окремих елементів якогось предмету, тоді як децентрація дозволяє об'єктивно та цілісно відтворити дійсність. Тому, помилки у процесі засвоєння інформації частіше пов'язані з недостатнім розвитком децентрації. Оскільки недостатнє засвоєння інформації відбувається і через низький рівень метакогнітивного моніторингу, то робимо висновок про взаємообумовленість цих двох процесів.

К. Соболева виділяє декілька підходів до розуміння децентрації:

1. Децентрація як психологічний механізм соціальної перцепції;
2. Децентрація як спрямованість індивіда на виконання дій;
3. Децентрація як інтегральна властивість особистості, що полягає у вмінні людини коригувати власну позицію, співставляти різні точки зору [96].

Д. Флейвел розглядає децентрацію як механізм пізнання, який забезпечує здатність людини поступатись своєю егоцентричною позицією та здатністю до сприйняття точки зору інших [133].

Ж. Піаже виділяє три стадії розвитку децентрації:

1. На стадії сенсомоторного інтелекту, в процесі становлення розуміння того, що у світі існують інші об'єкти та усвідомлення себе серед інших об'єктів навколишнього середовища;

2. На стадії формальних операцій, в результаті яких відбувається усвідомлення дитиною об'єктивних відносин між предметами навколишнього середовища;

3. На стадії формальних операцій, яка полягає у тому, що людина починає трансформувати оточуючі предмети самостійно [78].

Власне, увесь розвиток людини від народження до зрілості Ж. Піаже розглядав як рух від егоцентричності до децентрації [78].

Тобто, існує два паралельні погляди на явище децентрації. Представник першого, Ж. Піаже, розглядав децентрацію як феномен, що полягає у оволодінні формальними операціями.

У дослідженнях розглянуто механізми виникнення децентрації. Підхід Ж. Піаже, що базується на ідеї про розвиток мислення, як незалежного від навчання процесу, розглядає децентрацію як інтеріоризований процес, що не залежить від зовнішніх чинників. Це суперечливий підхід, який не зовсім відповідає обраній нами концепції, що базується на напрацюваннях вітчизняних та зарубіжних вчених, розглянутих нижче.

К. Скороходько пише, що суть децентрації полягає у зміні точки зору, позиції суб'єкта в результаті зіткнення, співставлення та інтеграції з позиціями, відмінними від власної [199]. І. Погожина зазначає, що до важливих проблем, пов'язаних з вивченням природи феномену децентрації, відносяться, з одного боку, виявлення взаємозв'язків між рівнями децентрації та рівнями сформованості конкретно-операційних структур, а з іншого - аналіз послідовності виникнення децентрації та логічних операцій [80]. І. Погожина вказує, що децентрація характеризує перехід від доопераційного інтелекту до стадії конкретних операцій і появу відповідних цій стадії структур [80]. Відповідно, розвиток децентрації полягає у роботі над розвитком інтелекту, вміння здійснювати логічні операції.

Дослідники, зокрема Д. Ельконін, наголошують на соціальній природі феномену децентрації [34]. Протилежним до цього феномену він розглядає явища «центрації», яке необхідно подолати в процесі розвитку децентрації. Д.

Ельконін, Дж. Смеделунд вважали, що джерело розвитку децентрації полягає не так у інтелектуальних операціях, як у взаєминах людини з іншими людьми [170]. І. Погожина узагальнює, що розвиток децентрації пов'язаний не так з інтелектуальною діяльністю, як з розвитком комунікаційної діяльності [80]. Тому, для розрізнення децентрації при вирішенні когнітивних задач і задач, що виникають в ситуації спілкування, використовують терміни пізнавальна та соціальна децентрація. К. Скороходько зазначає, що джерелом децентрації є безпосереднє або інтеріоризоване спілкування з іншими людьми, в ході якого відбувається зіткнення протилежних точок зору, що стимулює суб'єкта до перетворення системи образів, смислів, понять і уявлень у власній пізнавальній позиції [198]. Відповідно, для розвитку децентрації важливо використовувати ситуації спілкування, які вимагають глибокого аналізу ціннісно-сміслової сфери іншої людини, та співставлення із власною світоглядною системою.

Розвиток децентрації в студентському віці – це важливий процес, оскільки саме це явище сприяє комунікації [198]. Він відбувається завдяки розвитку пізнавальних процесів, зокрема в процесі пошуку рішень [198].

Недостатній розвиток децентрації обумовлює упередженість, однобокість в аналізі, виникнення помилок. Натомість, надмірний розвиток децентрації обумовлює тенденцію особистості до конформності, залежності від точок зору інших людей.

К. Соболева узагальнює фактори, які загострюють егоцентризм та перешкоджають формуванню децентрації: кризові ситуації в житті людини, неефективність звичних стратегій боротьби з перешкодами [96].

С. Кузікова, Т. Щербак визначають, що найбільш сприятливим періодом для становлення децентрації є юнацький вік, оскільки в саме в цей період відбувається інтенсивний інтелектуальний розвиток особистості [55]. Отже, децентрація не виникає сама по собі, а паралельно з згортанням егоцентризму в особистості. Когнітивна децентрація одночасно з розвитком інтелекту витісняє когнітивний егоцентризм.

Вченими розглянуто різні прояви децентрації, що виникають у життєдіяльності людини. Так, К. Рубін встановлено, що існують відмінності між особливостями децентрації в залежності від міри включеності досліджуваних у соціальне життя: люди, які не перебувають в ізоляції, показали кращі результати в виконанні завдання на розвиток просторового інтелекту [167]. Н. Глоба досліджував особливості децентрації в розрізі відхилень від розвитку [138]. Так, було встановлено, що деякі аспекти децентрації не залежать від того, чи має досліджувані порушення розвитку (зокрема, наявність самого феномену в обох групах досліджуваних). Проте, у досліджуваних з затримкою розвитку здатність до децентрації зменшується [138]. Були використані шкали для розуміння чужих думок за шкалою оцінювання метапізнання, що дало можливість відслідкувати розуміння психологічного стану іншої людини у досліджуваних. Виявлено, що децентрація погано досліджується в умовах лабораторного експерименту [166]. Ще одне дослідження, яке вивчає особливості децентрації у людей зрілого віку постулює, що зростання віку та скорочення резервів життєдіяльності сприяє розвитку децентрації. Це проявляється в тому, що зі старішанням активізуються процеси, що посилюють відрив від егоцентричних та індивідуалістичних проблем (Дж. Брандтштадтер, К. Ротермунд, Д. Кранц, В. Кухн). Встановлено особливості децентрації в залежності від здатності засвоєння інформації в умовах навчальної діяльності: так, діти, які володіють навиками швидкого читання, демонструють вищі показники децентрації, ніж їхні однолітки які читають не так швидко (Д. Елкінд, М. Ларсон, В. Дорнінк).

А. Вікан виділяє два типи децентрації:

1. Висвітлення розуміння щодо точки зору інших осіб щодо певного об'єкту;
2. Висвітлення поглядів на точки зору інших осіб щодо самих себе.

Механізм децентрації базується на такій інтелектуальній операції, як зворотність, що є процесом управління просторовими уявленнями.

Як зазначають С. Кузікова та Т. Щербак, одну з важливих ролей у формуванні децентрації відіграє явище рефлексії [55]. О. Крюкова розглядає зв'язок рефлексії та децентрації, наголошуючи на тому, що ці два феномени забезпечують усвідомлення своїх слів та дій [54]. Красильникова В. Г. називає рефлексію та децентрацію механізмами пізнання інших людей [53].

Тобто, для розвитку децентрації необхідно здійснювати розвиток як навиків логічного аналізу різних ситуацій, розвитку інтелекту, але й соціальної взаємодії та комунікативних навиків, емпатійності.

Рефлексія є важливим феноменом психіки і компонентом здібностей людини. А. Карпов рефлексією називає механізм довільної регуляції діяльності. В. Дударєва, І. Семенов виділяють такі основні підходи до розуміння явища рефлексії:

1. Схильність до самоаналізу;
2. Метакогнітивізм;
3. Уявлення індивіда про психічне;
4. Вивчення проблеми свідомості [32].

А. Карпов вивчає рефлексію в структурі метакогнітивної організації суб'єкта і виділяє рефлексію як фактор метакогнітивної організації:

1. Послаблення міри вираженості того чи іншого феномену, причому, на думку автора, це явище є як позитивним, так і негативним (інгібіція);
2. Посилення, або гіпертрофія закономірностей (фасилітація) різних психічних феноменів;
3. Повна блокада дії тих чи інших закономірностей, що зумовлює їх редукцію;
4. Здобуття закономірностями вигляду, що має протилежний характер по відношенню до того вигляду, в якому вони були на початку трансформації (інверсія);
5. Виникнення нових типів закономірностей під впливом рефлексії [44].

Під час вивчення рефлексії, на думку А. Жигуліна, Н. Плаксіна, Е. Рябишева, доцільно виділяти три аспекти:

1. Розгляд рефлексії у зв'язку з вивченням творчого мислення;
2. Розгляд рефлексії у контексті комунікаційної діяльності людини;
3. Розгляд рефлексії в зв'язку з вивченням саморегуляції, самосвідомості і умов їх формування [35].

У психолого-педагогічній концепції В. Давидова рефлексія відіграє важливу роль у формуванні теоретичного мислення, оскільки вона породжує особливий тип узагальнення, який забезпечує найвищі форми людського мислення.

Рефлексія є важливим компонентом успішної навчальної діяльності, адже вона безпосередньо бере участь у формуванні знань. А. Реан зазначає, що у навчальній діяльності рефлексія є не лише підсумком навчання, але і стартовим пунктом постановки нових цілей [87]. Вона має безпосередній вплив на функціонування когнітивної, мотиваційної, емоційно-вольової сфер суб'єкта навчальної діяльності. М. Юсупов зазначає, що рефлексія являє собою метакогнітивний механізм, який виконує функції регуляції пізнавальної діяльності [120]. Авторами (А. Прохоров, А. Чернов) досліджено зв'язок рефлексії та психічних станів у процесі навчальної діяльності: так, розвиток рефлексії корелював з показниками тривожності, більш високі показники психічного збудження відзначені у тих досліджуваних, які продемонстрували низькі показники рефлексії [84]. Проте, у стресових ситуаціях (зокрема, іспит) особи з вищим рівнем рефлексивності демонстрували пасивні стани: пригніченість, сум [84]. Представлені також дослідження, що вивчають співвідношення понять рефлексії та метакогнітивних процесів. Так, А. Карпов піднімає питання впливу рефлексії на процес прийняття рішень [47]. Чим вищою є рефлексивність, тим більш диференційовані та розчленовані на етапи є самі процеси прийняття рішень.

Окремі аспекти рефлексії вивчались у контексті психології саногенного мислення. Так, введено Ю. Морозюк поняття саногенної рефлексії, яка сприяє зниженню тривожності, підвищенню ефективності в діяльності, стійкості

особистості до негативних внутрішніх та зовнішніх факторів, стресостійкості [66].

Рефлексія та рефлексивність, на думку М. Савчина, існують завдяки метасистемному рівню функціонування психіки (метакогнітивним процесам). Автор підкреслює, що рефлексія є механізмом забезпечення зв'язку когнітивних та метакогнітивних процесів. Вчений наголошує на винятковій важливості рефлексії у процесі подолання психікою власної системної обмеженості, постійно виходячи за межі, роблячи саме себе предметом свого функціонування. Рефлексія є процесуальним засобом реалізації метасистемного рівня функціонування психіки, результативним проявом якої є уся феноменологія свідомості. Конкретизуючи ідеї дослідника у контексті нашої роботи, ми постаємо перед теоретико-методологічною проблемою взаємозв'язку та взаємообумовленості рефлексії та метакогнітивного моніторингу. Відповідно, предметом нашого аналізу є як і вплив розвитку рефлексії на точність метакогнітивного моніторингу, та і роль метакогнітивного моніторингу у процесі здійснення рефлексії.

Про тісний зв'язок рефлексії та її ролі у здійсненні метакогнітивного моніторингу безпосередньо у навчальній діяльності пише Н. Оксентюк [71]. На її думку, рефлексія є тим елементом психіки людини, який пов'язує когнітивний аспект із особистісно-смысловим. Тобто, за допомогою рефлексії відбувається перехід абстрактного знання в осмислену, інтерпретовану інформацію, формування активних знань про те, що вивчається. За допомогою рефлексії відбувається покращення метакогнітивних стратегій (розуміння проблеми, розроблення плану та апробація (перевірка ефективності) плану).

Очевидно, що процеси рефлексії та децентрації, здійснюючи вплив на процеси метакогнітивної регуляції, впливають і на успішність навчання.

Тому, враховуючи результати попереднього теоретичного та емпіричного дослідження, було визначено наступні напрями роботи зі студентами в процесі здійснення формувального: формування навиків рефлексії; формування навиків

децентрації; розвиток навиків метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності.

Дослідження складалось із трьох етапів. На першому етапі було здійснено психодіагностичне дослідження рівня розвитку децентрації (за допомогою методики ЕАТ Т. Пашукової), рефлексії (методика для рівня розвитку рефлексивності А. Карпова) та метакогнітивної включеності у діяльність (методика діагностики метакогнітивної включеності в діяльність Г. Шроу, Р. Денісона (в адаптації А. Карпова)).

У формуальному етапі дослідження взяли участь студенти 4-го курсу факультету політику-інформаційного менеджменту, спеціальності «Психологія» Національного університету «Острозька академія». Вибірку досліджуваних склали 30 осіб, студентів віком від 21 до 22 років (середнє значення 21,3 років). З них було сформовано експериментальну групу (ЕГ) та контрольну групу (КГ) у кількості по 15 осіб. У експериментальній групі після проведення психологічної діагностики було реалізовано психолого-педагогічну тренінгову програму для нівелювання ілюзії знання та здійснено повторну психодіагностику рівня розвитку рефлексії та децентрації. У контрольній групі було проведено попередню та підсумкову психологічну діагностику одночасно з експериментальною групою.

На другому етапі ми розробили тренінгову програму, яка була спрямована на зниження прояву ілюзії знання, в основі якої лежали напрямки роботи, вказані вище. Структура тренінгової програми містила 10 занять, які проводились двічі на тиждень. Кожне заняття тривало 2 години. Мета тренінгової програми: розвиток навиків, спрямованих на зменшення ілюзії знання у процесі навчальної діяльності.

Ми вважаємо, що розроблена нами програма дозволить студентам сформувати навички рефлексії та децентрації, власні стратегії метакогнітивного моніторингу та контролю.

Запропонований нами тренінг складається з 4 блоків: 1) вступного; 2) розвиток рефлексії; 3) розвиток децентрації; 4) розвиток навиків точності

метакогнітивного моніторингу в навчальній ситуації. Розглянемо кожен з цих блоків.

Вступний блок. Метою цієї частини тренінгу є забезпечення сприятливої атмосфери у групі, переключення уваги, згуртування учасників, релаксації тощо.

Таблиця 3.1

Компоненти вступного блоку тренінгу

	Назва вправи	На що спрямована вправа
Знайомство та формування мотивації участі в тренінговій програмі	Вступне слово	Формування в учасників усвідомлення змісту та цілей тренінгу, активізація мотиваційно-вольового компоненту
	Обговорення правил роботи	Забезпечення комфортних умов перебування в групі
	Представлення тренера	Знайомство з експериментатором, формування мотивації до роботи
Формування довіри та згуртованості	«Зоровий контакт»	Формування довіри між учасниками тренінгу
	«Презентація свого імені»	Встановлення доброзичливої атмосфери, релаксація, створення позитивного настрою
	«Скажи мені, хто твій друг»	Налаштування комунікативних процесів, підвищення згуртованості групи
	«Долоньки»	Створення комфортних умов у групі
	«Австралійський дощ»	Зменшення напруження м'язів, зниження втоми, створення позитивної атмосфери
Релаксація	«Я люблю...»	Активізація ресурсів у студентів, підвищення настрою, налаштування на роботу
	«Пральна машина»	Відпочинок та релаксація
	«Колективний сон»	Релаксація, заспокоєння, зниження рівня емоційної напруги
	Рольова гра «Готель»	Створення позитивної атмосфери

Продовження таблиці 3.1

Формування позитивного емоційного фону	Гра «Еліас»	Створення позитивного настрою, розслаблення учасників
	Руханка «Пральна машина»	Розслаблення учасників, підняття настрою
	Гра «Показуха»	Розвиток креативного мислення, підняття настрою

Наступний блок проведеного нами тренінгу – формування навиків рефлексії. В цій частині тренінгу студенти виконували вправи, які дозволяли допомогти сформувати її структурні компоненти (за В. Фурманом):

- Усвідомленість тілесного (фізичного) Я;
- Усвідомленість своїх почуттів та емоцій;
- Усвідомленість інтелектуальних операцій «Я»;
- Усвідомленість ціннісного (світоглядного, духовного) Я [114].

Отже, методи, які використовувались у цьому блоці тренінгу, представлені в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Методи та засоби блоку формування навиків рефлексії

Компоненти рефлексії	Вправи	На що спрямована вправа
Усвідомленість тілесного я	Вправа «Автопортрет»	Усвідомлення власної тілесності, особливостей свого тіла
	Проективний малюнок себе	Діагностика несвідомих уявлень про себе
Усвідомлення своїх почуттів та емоцій	Вправа «Тут і тепер»	Формування вміння концентруватись на ситуації «тут і зараз»
	Вправа «Карусель»	Формування навиків емпатії в процесі спілкування
	Вправа «Без маски»	Усвідомлення свого емоційного ставлення до інших людей

Продовження таблиці 3.2

Усвідомленість інтелектуальних операцій	Вправа для запам'ятовування різних видів інформації	Розуміння механізмів роботи пам'яті
	Рефлексія по колу	Розвиток уміння аналізувати інтенсивність пізнавальних процесів інших людей
Усвідомленість ціннісного Я	Вправа «Життєвий шлях»	Аналіз цінностей, пріоритетів та їх змін впродовж життя
	Вправа «Моє життєве кредо»	Усвідомлення своїх ціннісних орієнтирів, світогляду
	Вправа «Три імені»	Розвиток усвідомлення ціннісного ставлення до себе

З огляду на те, що децентрація проявляється у двох формах, когнітивній та пізнавальній, ми вирішили розвивати у студентів обидва напрями, тобто формувати у них як комунікативні навички, емпатійність, вміння зрозуміти позицію іншого, регулювання конфліктів, так і вміння критично аналізувати інформацію, використовувати стратегії роботи з інформацією, які пов'язані з прийняттям точки зору іншої людини.

Таблиця 3.3

Методи та засоби блоку формування децентрації

Форми децентрації	Вправи	На що спрямована вправа
Комунікативна	Вправа «Тотальне так»	Формування вміння пошуку варіантів згоди із співбесідником
	Вправа на усвідомлення почуттів іншого	Розвиток емпатійності
	Вправа «Скульптор»	Вміння домовлятися та враховувати потреби інших
	Вправа «Проективний лист»	Прийняття відповідальності за емоційний стан іншого

Продовження таблиці 3.3

	Сюжетно-рольова гра «Подзвони другу»	Розвиток вміння орієнтуватись на думку іншої людини
Когнітивна	Аналіз моральних дилем	Формування вміння децентрувати власні світоглядні установки
	Вправа «Часові децентрації»	Розвиток навиків розширення часової перспективи, розподілу сенсів життя
	Вправа «Психолог»	Формування навиків спостереження емоційного стану іншої людини
	Вправа «Взаєморефлексія»	Розвиток вміння аналізувати психоемоційний стан іншої людини

Метакогнітивні процеси дозволяють розуміти сенс інформації, яка вивчається, саме тому для розвитку метакогнітивного моніторингу необхідно розвивати мислення, формувати стратегії усвідомлення інформації, що вивчається.

Таблиця 3.4

Методи розвитку навиків метакогнітивного моніторингу

	Вправи	На що спрямовані
Розвиток навиків метакогнітивного моніторингу	Розмірковування вголос	Усвідомлення автоматичних процесів обробки інформації
	Структуроване інтерв'ювання	Усвідомлення власних метакогнітивних процесів та метакогнітивних процесів інших
	Вирішення проблемних ситуацій	Усвідомлення стратегій пошуку рішення
	Здійснення оціночних суджень щодо власних знань	Тренування точності метакогнітивного моніторингу

Продовження таблиці 3.4

	Аналіз інформації, що вивчається	Формування рівня усвідомленості
	Складання схем та таблиці в процесі вивчення інформації	Формування стратегій метакогнітивного моніторингу
	Спрямовуючі питання	Стимулювання усвідомлення процесу вирішення задач
	Здійснення самоконтролю	Формування вміння оцінки власних знань

Перевірка ефективності тренінгової програми з розвитку рефлексії та децентрації проходила у три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.

На *констатувальному етапі* було зроблено первинний зріз показників ілюзії знання, рівня розвитку рефлексії та рівня розвитку децентрації. Вивчення ілюзії знання відбувалось наступним чином: на першому етапі другої стадії студентам пропонували вивчення інформації з допомогою роздаткових матеріалів. Стимульним матеріалом було представлення навчального матеріалу у вигляді схеми, роздрукованої на аркуші паперу, яка роздавалась кожному студентові індивідуально. Таким чином, слухаючи лекцію педагога, студент паралельно ознайомлювався зі схемою. Отже, на цьому етапі ми перевіряли такий психолого-педагогічний чинник, як візуальне представлення інформації у вигляді роздаткового матеріалу (схеми).

Під час другого блоку експерименту досліджуваним представляли інформацію за допомогою презентації Microsoft PowerPoint. На слайдах були зображені фото, таблиці, схеми. Відповідно, студенти сприймали інформацію як аудіально, так і візуально. На цьому етапі перевіряли роль використання наочності в процесі навчання (презентації).

Третій блок перевіряв такий чинник, як групова взаємодія. Для цього ми використали метод “ажурної пилки”, оскільки він дає змогу максимально задіяти в роботу кожного студента при активній груповій роботі. Студенти ділились на групи по 4-5 осіб. Кожній групі надавалась підготовлена раніше педагогом інформація, причому в кожній групі вона була різною. Студентам відводилось 7-10 хвилин на її опрацювання (виокремлення основних положень тексту, запам'ятовування персоналій і так далі). Після опрацювання матеріалу кожною групою, студенти ділились на групи по-новому, але так, щоб у нових сформованих групах були представники з усіх попередніх груп. Після цього кожному студенту необхідно було представити інформацію, яку він опрацьовував з попередньою групою, для нової групи.

Слід відзначити, що студентам повідомили, що відповіді перших трьох блоків будуть оцінюватись, і, відповідно, результати впливатимуть на оцінку за курс. Наступні три блоки не оцінювались. Студентам повідомили, що вони перевірятимуться виключно в цілях конструювання підсумкового контролю знань для наступного курсу студентів. Відповідно, така маніпуляція дозволить перевірити вплив чинника «наявність/відсутність оцінки».

Четвертий блок перевіряв чинник «проблематизація досвіду». Даний метод організації навчального процесу досліджували Є. Савіним та А. Фомінім як чинник точності метакогнітивного моніторингу [89]. Для реалізації цього чинника педагог говорив такі фрази: «Ви дізнались деякі нові факти», «Що з цього ви не знали раніше?» і так далі. Так, педагог ставить питання «Для чого вам ця інформація?», «Чи ця інформація буде для вас корисною?», і т. д. Викладач висловлює наступні фрази: «Що ви думаєте про власні знання з теми?», «Що ще ви б хотіли дізнатись?», «Яку тези вам би хотілось спростувати?». Здійснювався акцент на неспівпадінні уявлень студентів з науковими фактами, або ж навпаки.

Під час реалізації п'ятого блоку експерименту досліджуваним у процесі засвоєння інформації постійно надавався зворотній зв'язок, який є інформуванням студента про його результати навчання (М. Золочевська) [188].

Надання зворотного зв'язку полягало в здійсненні педагогом-експериментатором перспективного, інтроспективного та ретроспективного судження про навчальний процес студента. Так, ретроспективне інформування полягало в усвідомленні студентом ступеню засвоєння ним знань, зіставлення з метою навчання. Перспективне інформування полягає в акцентуванні уваги на цілях навчання, завданнях, які ставить перед собою студент. Інтроспективне інформування дозволяє студентам зосередитись на актуальному стані та моніторити процес засвоєння власних знань. У цілому надання зворотного зв'язку полягає в наданні інформації студентам про їхню навчальну діяльність.

Шостий блок експерименту полягав у перевірці впливу повторення на рівень розвитку ілюзії знання. Так, студенти коротко пригадували вивчений матеріал, і після цього відповідали на 5 питань з попередніх блоків.

Після ознайомлення з інформацією на кожному блоці експерименту студенти відповідали на питання (5 питань з відкритою відповіддю, що дало змогу оцінити такий чинник, як наявність відкритих питань (блок 1, блок 3, блок 5) та 5 завдань з тестовим питанням (блок 2 та блок 4) для перевірки впливу тестових питань на виникнення ілюзії знання), які стосувались інформації, що розглядалась на лекції. З їх допомогою ми могли об'єктивно оцінити рівень засвоєння інформації студентами. До кожного питання студенти відповідали ще на два питання:

1. «Наскільки складним є це питання?» - для встановлення рівня складності/легкості матеріалу;
2. «Наскільки ви впевнені у правильності вашої відповіді на питання» - для оцінки ретроспективних суджень про вивчене.

Крім цього, було проведене діагностичне дослідження учасників експерименту за методиками на визначення рівня розвитку рефлексивності (О. Карпова), та рівня децентрації (методика ЕАТ Т. Пашукової), метакогнітивної включеності у діяльність (Г. Шроу, Р. Денісона за модифікацією А. Карпова).

На *формуальному етапі* реалізовувалась тренінгова програма. Вона складалась із 10 занять, тривалістю по 2 години кожне. Загальний обсяг

тривалості тренінгової програми складав 20 години. Тренінг проводився двічі на тиждень.

На *контрольному* етапі відбулась повторна психодіагностика студентів, метою якої була перевірка рівня ілюзії знання, рівня розвитку рефлексії, децентрації та метакогнітивної включеності у діяльність. Крім цього, відбулось повторне дослідження ілюзії знання у розрізі особливостей організації навчання.

3.2. Ефективність психолого-дидактичної тренінгової програми для формування децентрації та рефлексії у студентів

Перевірка ефективності психолого-дидактичної тренінгової програми відбувалася у двох напрямках: по-перше, порівняльний аналіз рівня розвитку рефлексії, децентрації та метакогнітивної включеності у діяльність у контрольній та експериментальній групах; по-друге, порівняльний аналіз показників ілюзії знання (загальне значення та у розрізі особливостей організації навчального процесу) у контрольній та експериментальній групах.

Для дослідження міжгрупових відмінностей у проявах ілюзії знання у залежності від рівня розвитку рефлексії, у контрольній та експериментальних групах був проведений аналіз з допомогою t-критерію Стьюдента.

У таблиці 3.5 представлено показники змін рівня розвитку рефлексивності, децентрації та метакогнітивної включеності.

Таблиця 3.5

Відмінності між показниками індивідуальних характеристик студентів до і після тренінгу

	Метакогнітивна включеність			Рефлексія			Децентрація		
	КГ	ЕГ	t	КГ	ЕГ	t	КГ	ЕГ	t
	М	М		М	М		М	М	
До експерименту	172,8	164,4	0,74 ($p \geq 0,05$)	125,5	125,7	-0,038 ($p \geq 0,05$)	11,9	12	-0,049 ($p \geq 0,05$)

Продовження таблиці 3.5

Після експерименту	172,86	181	-0,844 ($p \geq 0,05$)	125,4	140,2	-2,093 ($p = 0,046$)	11,9	14,4	-0,897 ($p \geq 0,05$)
--------------------	--------	-----	-----------------------------	-------	-------	---------------------------	------	------	-----------------------------

Як видно, до експерименту середні показники метакогнітивної включеності ($M_{\text{контрольна}}=172,8$; $SD = 28,4$; $M_{\text{експериментальна}}=164,4$; $SD = 34,02$), рефлексії ($M_{\text{контрольна}}=125,5$; $SD = 19,39$; $M_{\text{експериментальна}}=125,7$; $SD = 19,3$) та децентрації ($M_{\text{контрольна}}=11,9$; $SD = 7,46$; $M_{\text{експериментальна}}=12$; $SD = 7,58$) на статистично значимому рівні в обох групах не відрізнялись. Це говорить про те, що сформовані нами вибірки є схожими за цими показниками.

Після проведеної серії тренінгових занять, в експериментальній групі зросли показники усіх трьох характеристик. Однак, статистично значимими були відмінності лише між середніми значеннями у показниках рефлексії ($M_{\text{контрольна}}=125,5$; $SD = 19,39$; $M_{\text{експериментальна}}=140,2$; $SD = 19,3$). Натомість, відмінностей у групах в розрізі метакогнітивної включеності ($M_{\text{контрольна}}=172,8$; $SD = 28,4$; $M_{\text{експериментальна}}=181$; $SD = 24,27$) та децентрації ($M_{\text{контрольна}}=11,9$; $SD = 7,46$; $M_{\text{експериментальна}}=14,4$; $SD = 7,59$) не виявлено. Не зважаючи на відсутність статистично значимих відмінностей, ми все ж помічаємо тенденцію до підвищення цих показників у експериментальній групі після проходження тренінгів.

У таблиці 3.6 подано результати аналізу показників ілюзії знання, який обраховувався за допомогою О/У індексу.

Таблиця 3.6

Показники ілюзії знання у досліджуваних

Група	Контрольна група	Експериментальна група	Показник критерію Стьюдента
	М	М	t
До експерименту	0,5	0,68	-0,937 ($p \leq 0,05$)
Після експерименту	0,43	0,13	0,019 ($p \leq 0,05$)

Як бачимо, перед проведенням серії тренінгів показники ілюзії знання не відрізнялись на статистично значимому рівні у контрольній ($M_{\text{контрольна}}=0,5$; $SD = 0,556$) та експериментальній ($M_{\text{експериментальна}}=0,68$; $SD = 0,49$) групах. Цікаво, що індекс надмірної впевненості/невпевненості, який ми використовували, показав, що більшість студентів схильні переоцінювати свої знання (оскільки показники цього індексу є вищими від 0). Очевидно, що надмірно висока впевненість є негативним явищем у процесі навчальної діяльності, адже стимулює студентів менш відповідально ставитись до засвоєння навчальної інформації. Відсутність значимих відмінностей між показниками в цих групах дає можливість зробити висновок про те, що результати емпіричного дослідження є достовірними.

Після проведених тренінгів показники ілюзії знання відрізняються на статистично значимому рівні у контрольній ($M_{\text{контрольна}} = 0,43$; $SD = 0,552$) та експериментальній ($M_{\text{експериментальна}} = 0,01$; $SD = 0,344$) групах. Це свідчить про те, що підібрана нами програма є ефективною для зменшення проявів надмірної впевненості у процесі засвоєння інформації.

Отримані нами результати узгоджуються напрацюваннями А. Карпова, який писав про зв'язок між розвитком рефлексії та точністю метакогнітивного моніторингу. А. Самойличенко, А. Рожкова та А. Токмакова [196] експериментально встановили, що рефлексія виступає регулятором навчально-пізнавальної та когнітивно-мотиваційної сфери особистості. На думку авторів, рефлексивність є важливим ресурсом для успішного навчання, оскільки забезпечує високий рівень узагальненості теоретичних категорій, які засвоюють студенти. Н. Рябцевою [194] розглянуто зв'язки між метакогнітивними процесами, рефлексією та особливостями комунікативних вмінь у індивідів. М. Августюк встановила, що рівень розвитку рефлексивності у студентів обумовлює точність метакогнітивних суджень у навчальній діяльності [1]. Не зважаючи на те, що відсутні статистично значимі відмінності у показниках розвитку децентрації, все ж ми припускаємо про позитивний вплив розробленої нами психолого-дидактичної програми на розвиток децентрації, оскільки у

дослідженнях Т. Пашукової [76], В. Красільнікова [53] ці два взаємопов'язані явища розвиваються разом. Позитивний ефект нашої програми підтверджується дослідженнями М. Юсупова [120], який розглядає рефлексію як метакогнітивний механізм регуляції процесу пізнання. Оскільки ми розглядаємо ілюзію знання як один з метакогнітивних процесів також, то цілком логічним є підвищення рівня розвитку рефлексивності та зниження ілюзії знання. Позитивний ефект рефлексії на ефективність засвоєння навчальної інформації відслідковується також і в дослідженнях А. Прохорова та А. Чернова, які зафіксували позитивний ефект високого рівня розвитку рефлексії у контексті ситуації оцінювання [84].

Рефлексія є чинником ефективності прийняття рішень (О. Карпов [46]). Так, ті досліджувані, які мають вищий рівень розвитку рефлексивності, здатні точніше відслідковувати безпосередньо процес прийняття рішень відповідно, така точність здійснення метакогнітивних суджень підвищує точність метакогнітивного моніторингу, що, у свою чергу, покращує навчальний процес.

Таблиця 3.7

Показники ілюзії знання в розрізі ситуативних чинників ілюзії знання

	Де експерименту			Після експерименту		
	КГ	ЕГ	Показник t-критерія Стьюдента	КГ	ЕГ	Показник t-критерія Стьюдента
	М	М	t	М	М	t
Групова взаємодія	0,646	0,639	0,054 ($p \geq 0,05$)	0,646	0,184	4,307 ($p = 0,000$)
Схеми	0,413	0,412	0,003 ($p \geq 0,05$)	0,413	0,182	1,316 ($p \geq 0,05$)
Презентації	0,355	0,327	0,183 ($p \geq 0,05$)	0,355	0,158	1,659 ($p \geq 0,05$)
Проблематизація	0,466	0,4	0,324 ($p \geq 0,05$)	0,466	0,12	2,129 ($p = 0,042$)
Зворотній зв'язок	0,681	0,681	0,000 ($p \geq 0,05$)	0,681	0,366	2,333 ($p = 0,027$)
Тест	0,566	0,572	-0,031 ($p \geq 0,05$)	0,566	0,37	1,222 ($p \geq 0,05$)
Повторення	0,28	0,272	0,027 ($p \geq 0,05$)	0,28	0,236	0,16 ($p \geq 0,05$)
Оцінка	0,064	0,064	0,000 ($p \geq 0,05$)	0,064	0,014	0,229 ($p \geq 0,05$)

Продовження таблиці 3.7

Відкрите	0,429	0,437	-0,043 ($p \geq 0,05$)	0,429	0,263	1,003 ($p \geq 0,05$)
Відсутність оцінки	0,517	0,521	-0,023 ($p \geq 0,05$)	0,517	0,288	1,578 ($p \geq 0,05$)

Як бачимо, тренінгова програма виявилась ефективною у розрізі таких чинників, як групова взаємодія ($M_{\text{до експерименту}} = 0,639$; $SD = 0,37$; $M_{\text{після експерименту}} = 0,184$; $SD = 0,18$). Як видно, рівень прояву ілюзії знання помітно знизився. При використанні методу проблематизації досвіду в експериментальній групі також помітні зміни ($M_{\text{до експерименту}} = 0,4$; $SD = 0,56$; $M_{\text{після експерименту}} = 0,12$; $SD = 0,27$). Аналогічно, точність метакогнітивного моніторингу студентів підвищилась. Також статистично значимими відмінностями є зміни індексу надмірної впевненості/невпевненості у процесі використання методу надання зворотного зв'язку ($M_{\text{до експерименту}} = 0,639$; $SD = 0,37$; $M_{\text{після експерименту}} = 0,366$; $SD = 0,31$). Ці дані свідчать про те, що розроблена нами програма спрямована в першу чергу на розвиток рефлексивності та децентрації, одним з проявів останньої є формування комунікаційних навиків. Саме тому найбільш помітними є зміни в контексті тих чинників, у яких вищеперераховані характеристики проявляються у найбільшій мірі.

Не зважаючи на те, що по інших параметрах відсутні статистично значимі відмінності середніх значень, ми бачимо, що рівень ілюзії знання в експериментальній групі після проведення тренінгових занять знижується. Саме тому ми припускаємо, що тренінгова програма позитивно впливає на формування точності метакогнітивного моніторингу в усіх досліджуваних нами навчальних ситуаціях.

Таким чином, нами доведено ефективність тренінгової програми, спрямованої на зниження проявів ілюзії знання в процесі розвитку навиків рефлексії та децентрації. Ми можемо зробити такий висновок тому, що у учасників контрольної групи показники ілюзії знання не відрізняються на статистично значимому рівні. Натомість, показники ілюзії знання в експериментальній групі мають статистично значимі відмінності, причому ілюзія знання зменшується після проходження студентами тренінгової

програми. Тому, ми можемо зробити про розвиток метакогнітивних навиків, рефлексії та децентрації позитивно впливає на зменшення проявів ілюзії знання.

Проведене нами дослідження не є вичерпним, а передбачає подальше вивчення чинників та умов нівелювання ілюзії знання у навчальному процесі.

3.3. Рекомендації студентам та викладачам щодо уникнення появи ілюзії знань в навчальній діяльності студентів

На основі проведеного дослідження ми можемо розробити наступні рекомендації. З огляду на специфіку дослідження пропонуємо дві групи рекомендацій: до першої групи віднесемо ті, що стосуються особливостей організації навчального процесу, а до другої групи – рекомендації щодо особливостей педагогічної діяльності самих викладачів.

Труднощі, з якими стикається педагог при виборі методу проблематизації навчання, полягає в наступних аспектах [55]:

1. Недостатня розробленість інструментів для забезпечення в проблемності навчання в процесі занять, що обумовлює певну недостатню методологічну розробленість;
2. Особливості вимірювання ступеню проблемності тої чи іншої задачі, що утруднює можливості диференціювання динаміки навчального процесу;
3. Недостатньо розроблена процедура врахування індивідуальних особливостей пізнавальних процесів студентів.

З вище вказаного ми робимо висновок, що метод проблематизації досвіду є доволі суб'єктивно детермінованим, оскільки відсутня чітка методологія його використання.

При використанні цього методу слід враховувати наступні аспекти:

- Самостійна постановки проблеми є наслідком і показником сформованості у студента уявлень і досвіду, і вміння ставити питання, оскільки

неможливо ставити питання в тій сфері, про яку немає знання. Тобто, уже сам процес формулювання проблемної ситуації допомагає розвивати навички метакогнітивного моніторингу власного досвіду та вмінь у навчальному процесі;

- Основу роботи з проблемними ситуаціями становить особистий досвід студента, який обумовлює світогляд, уявлення, ставлення, що є позитивним аспектом використання проблематизації, оскільки вона дає можливість відрефлексувати студенту всі ці моменти. І, таким чином, сприяти точності метакогнітивного моніторингу;

- Забезпечення індивідуалізації навчального процесу за рахунок суб'єктивності уявлень та попереднього досвіду кожного учасника навчального процесу.

А. Чибаківим запропоновано [119] ієрархічну структуру співвідношення рівнів та об'єктів проблематизації з одиницями проблемного навчання (таблиця 3.8):

Таблиця 3.8

**Співвідношення рівнів та об'єктів проблематизації з одиницями
проблемного навчання**

Рівень проблематизації	Об'єкти проблематизації	Одиниці проблемного навчання
1 рівень	Проблематизація навчального змісту – текст	Проблема
2 рівень	Проблематизація навчального процесу	Проблемна задача
3 рівень	Співвідношення між проблематизацією навчального змісту і навчальним процесом	Проблемна ситуація

Власне проблематизація у пізнавальній діяльності забезпечується методами навчання, які виходять від репродуктивних до дослідницьких та змістом навчання, у разі констатації деякого об'єктивного протиріччя.

Використання проблематизації у процесі навчання:

А) активізує пізнавальну діяльність;

Б) сприяє ефективному формуванню загальних та професійних компетенцій, зокрема, розсудливості, аргументованості, прийняття усвідомлених рішень;

В) підвищує якість теоретичної та практичної підготовки студентів до професійної діяльності.

У процесі використання проблематизації досвіду, А. Фомін виділяє ключову роль експліцитного характеру проблематизації досвіду [195]. Його відмінність від імпліцитного полягає в тому, що у процесі організації педагогом зіткнення суджень студента і нового досвіду відбувається усвідомлення даного протиріччя. Тобто, сам процес співставлення оцінки знання і об'єктивного результату повинно виступати як спеціальна задача. Адже студент не завжди може виділити протиріччя між власним судженням про інформацію і новим досвідом, що негативно відображається на розвитку метакогнітивної усвідомленості. Крім цього, А. Фомін пропонує акцентувати увагу на роздумах студентів про точність власних суджень [113].

Також автором запропоновано реалізовувати використання цього методу наступним чином: студент аналізує свої власні знання по темі. А потім співставляє їх з отриманими знаннями в ході заняття. Конкретизація цієї пропозиції виглядає наступним чином:

1. На першому етапі студенти формулюють по 5 проблем у навчальній діяльності, доцільно проранжувати їх за рівнем значимості;
2. На другому етапі студенти знайомляться з матеріалом по темі, та ідентифікують проблеми в ході навчання;

3. На третьому етапі студенти аналізують власні проблеми, які вказали на першому етапі роботи та визначали справжні та надумані проблеми в ході спільного обговорення з педагогом;

4. На четвертому етапі студенти повертаються до списку проблем та модифікують його відповідно до здобутого досвіду;

5. На п'ятому етапі відбувається обговорення та аналіз змін, які студенти внесли у список.

А. Фомін наголошує, що використання проблематизації забезпечує розвиток метакогнітивної усвідомленості про власне мислення та матеріалі виявлення та формулювання навчальних проблем.

Більш адекватні показники ілюзії знання зафіксовані також і в тому випадку, коли в процесі здійснення метакогнітивного моніторингу студент перебуває у ситуації оцінювання знань. Тобто контекст вирішення задачі в розрізі відсутності або наявності оцінювання змінює особливості метакогнітивного моніторингу. Як зазначають А. Фомін та А. Павленко, контекст проведення тестів знань повинен систематично виступати предметом професійної рефлексії педагога [113]. Доцільною є цілеспрямована орієнтація студентів на умови проведення контролю знань, та ступінь вкладу в загальну оцінку навчальних досягнень дає та чи інша процедура оцінки знань. Важливо акцентувати увагу на тому, що робота студента підлягає оцінці, та має вплив на загальний бал, який отримає студент в кінці семестру.

Автором також пропонується розглянути механізм обезцінювання ситуації виконання завдання в тому випадку, коли оцінка за неї не передбачається. У такому випадку студент не вважає за необхідне залучати необхідні метакогнітивні стратегії аналізу рівня засвоєння інформації, що призводить до зниження точності суджень про вивчене. У випадку відсутності оцінювання викладачу доцільно використовувати інші стратегії роботи з новою інформацією, які коректували небажаний вплив обезцінювання виконання завдань на точність метакогнітивного моніторингу.

В. Каламаж узагальнює необхідні для педагога компетентності для ефективного управління груповою проектною діяльністю [40]. На нашу думку, ми можемо екстраполювати ці напрацювання на безпосередньо увесь процес навчальної діяльності студентів та розвитку метакогнітивних навиків. Так, виділено наступні види управлінських методичних вмінь:

1. Управління груповою динамікою та соціально-психологічною взаємодією. До цього блоку вмінь відносяться вміння педагога управляти динамічними процесами, що проходять в малих групах, розвиток згуртованості, підвищення рівня психологічного комфорту перебування у групі, розвиток навиків вирішення конфліктних ситуацій;

2. Мотивування студентів до групової діяльності. Педагогу необхідно вміти формулювати адекватну до актуальних потреб студентів ціль діяльності, яка буде бажаною та привабливою, розвивати зацікавленість студентів у роботі, формувати уявлення про прикладний характер діяльності, що виконується;

3. Організація роботи в групі. Педагогу необхідно вміти розподіляти ролі студентів у процесі навчання. Важливим є вміння визначати особистісні особливості студентів та розподіляти завдання у відповідності до них. При цьому, слід уникати надмірної директивності в процесі розподілу ролей та завдань, і надавати студентам можливість зробити це самостійно;

4. Планування групової проектної діяльності. Доцільно заохочувати студентів до самостійного формулювання мети вивчення матеріалу, забезпечити можливість спланувати засоби та методи для досягнення цілей, організовувати процес аналізу результатів діяльності студентами;

5. Контроль групової проектної діяльності. Педагогу важливо постійно моніторити діяльність студента. Доцільно заохочувати студентів порівнювати наявні результати з запланованими та коригувати власну діяльність відповідно до цього аналізу. Важливо розвивати у студентів навички корегування стратегії діяльності в тому випадку, коли очікувані результати діяльності не співпадають з тими, які є в даний час. Використовувати ситуацію оцінювання як можливість для самоаналізу студента;

6. Рефлексивний аналіз групової проектної діяльності. Слід забезпечувати процес рефлексивного аналізу кожного етапу роботи. Розвивати вміння виділяти власні слабкі та сильні сторони у ході виконання навчальної діяльності, розподіляти особистісне та професійне зростання. Доцільно навчати студентів формувати перспективні напрямки досліджень, визначати, які аспекти роботи можна покращити, а які дослідити більш детально. Важливо, щоб студенти вміли виявляти недоліки проробленої роботи та могли запропонувати шляхи їх вирішення;

7. Сприяння розвитку метакогнітивних навичок. Навчати студентів відслідковувати власні стратегії запам'ятовування інформації, розвивати у них навички самоаналізу та оцінки продуктивності пізнавальних процесів;

8. Розвиток професійної спрямованості студентів. Доцільно заохочувати студентів використовувати професійну термінологію, спонукати до обміну інформації, пошуку інформації [40].

Використання наочності у процесі навчальної діяльності в цілому позитивно впливає на метакогнітивні процеси у студентів. Нами встановлено, що прояви ілюзії знання знаходяться на низькому рівні в разі використання на заняттях презентацій та роздаткових матеріалів, які є ілюстраціями до теми.

В ході психолого-педагогічного експерименту було встановлено, що деякі індивідуально-психологічні особливості педагога позитивно впливають на процеси виникнення ілюзії знання в навчальній діяльності.

Найбільш адекватними є показники ілюзії знання у студентів, педагоги яких використовують емоційно-методичний та раціонально-імпровізаційний стилі педагогічної діяльності. Відповідно, ми можемо порекомендувати педагогам намагатись використовувати у своїй діяльності ті елементи, якими характеризуються саме ці два стилі. До цих особливостей ми відносимо:

- Адекватне до потреб студентів планування навчального процесу;
- Високий рівень чутливості до психологічного стану студентів під час заняття;
- Схильність до використання традиційних методів навчання;

- Гармонійне співвідношення орієнтації педагога як на процес, так і результат навчання.

Тобто, ми бачимо, що важливим для формування метакогнітивних процесів у студентів є виважене балансування педагога між раціоналізмом та експресивністю, гнучкість та адаптивність до актуального психологічного стану студентів.

Говорячи про стиль педагогічної діяльності, А. Макарова виділяє стадії саморегулюючого формування індивідуального стилю педагогічної діяльності: самоусвідомлення, самовизначення та самоздійснення [59]. Для успішного проходження цих стадій педагогу необхідний високий рівень розвитку критичного мислення, усвідомлення невідповідності між актуальним станом розвитку своєї педагогічної майстерності та бажаними та оцінювати ймовірність корекції цих невідповідностей.

Для формування адекватного стилю педагогічної діяльності необхідно враховувати наступні аспекти:

- розуміння ставлення студентів до того чи іншого стилю педагогічної діяльності, їх очікування по відношенню до дій викладача;
- усвідомлення власних індивідуальних якостей педагога, які впливають на стиль педагогічної діяльності, аналіз їх впливу на ефективність взаємодії із студентами;
- усвідомлення проблем, пов'язаних з використанням того чи іншого стилю педагогічної діяльності, результатів ефективності обраного стилю діяльності.

Найкращими методами розвитку й удосконалення педагогічного стилю вважаємо здійснення самооцінки та самоаналіз своєї особистості. Для підвищення рівня своєї самоусвідомленості доцільно звертатись до психологів, за допомогою яких розвивати рефлексію, ціннісно-смислову сферу та інші сфери особистості, використовувати методики по самопізнанню та саморегуляції своєї діяльності.

Говорячи про рівень метакогнітивної включеності, ми спостерігаємо співвідношення, яка полягає в тому, що чим вищими є показники цього

параметру, тим адекватнішим є метакогнітивний моніторинг у студентів. Тому педагогу доцільно скеровувати свою діяльність в двох напрямках:

1. Підвищення рівня власного метакогнітивного моніторингу;
2. Застосовувати стратегії метакогнітивного моніторингу під час проведення занять.

Перший аспект доцільно реалізовувати шляхом відвідування психолого-педагогічних тренінгів, які дозволяють розвивати навички рефлексії та децентрації, самоусвідомлення тощо. Крім цього, доцільно самостійно більше дізнаватись про це явище, читаючи спеціалізовану літературу, переглядаючи профільні канали в Інтернет-мережі.

Однак, важливо застосовувати і демонструвати стратегії метакогнітивного моніторингу, що, на нашу думку, дозволить студентам підвищувати власну точність метакогнітивного моніторингу. Виходячи із запропонованої Деннісоном та Шроу структури метакогнітивної діяльності, ми можемо стверджувати, що у студентів доцільно розвивати навички планування засвоєння інформації, навички ефективної оцінки засвоєння інформації, навички поетапного відслідковування процесу запам'ятовування [168].

Т. Довгальок [28] виділяє наступні психологічні механізми оптимізації метапам'яті, які можуть підвищити точність процедурного знання та модифікувати стратегії контролю обробки інформації в пам'ятіб інформування студентів про особливості навчальної ситуації (наявність контролю знань, типу тесту, особливостей інформації, яка надається для вивчення, інформування про тривалість тестування тощо), заохочення до повторення інформації, яка не запам'яталась, стимуляція збільшення витрат ресурсів на роботу з інформацією, надання відкладених аналітичних суджень щодо впевненості у ефективності запам'ятовування [28].

Розглядаючи таку індивідуально-психологічну характеристику педагога, як тип професійної позиції педагога як вихователя, ми акцентуємо свою увагу на світоглядному та ціннісно-смысловому компонентах особистості педагога. Професійна позиція, яка стосується самовизначення педагога, усвідомлення

його місця і ролі у навчально-вихованому процесі, характеризує те, наскільки педагог усвідомлює свою роль у ході особистісного зростання студента. Для формування адекватного стилю індивідуальної діяльності педагогу слід розвивати гармонійну орієнтацію як і на процес навчання, так і його результат, балансувати між консервативністю та новаторством під час підбору методів та засобів педагогічної діяльності. Згідно з результатами нашого дослідження, більш ефективно розвивають метакогнітивний моніторинг ті педагога, які здатні адаптуватися до ситуації залежно від контексту, обрати метод навчання. Натомість, ті педагога, які проявляють консервативність процесі організації навчальної діяльності, не розвивають навиків аналізу процесі обробки інформації у студентів.

Отже, нами розроблено практичні рекомендації щодо розвитку точності метакогнітивного моніторингу та нівелювання проявів ілюзії знання у навчальній діяльності студентів: визначення особливостей використання методу проблематизації досвіду, особливостей оцінювання студентів (зокрема, про механізми використання оцінки як мотиву використання метакогнітивних стратегій), перераховано необхідні для педагога вміння щодо управління груповою взаємодією, особливостей використання наочності під час проведення занять. Також, розглянуто певні аспекти особистості педагога, які стосуються його діяльності щодо розвитку метакогнітивних процесів студентів.

Висновок до третього розділу

У третьому розділі нашої роботи проаналізовано поняття децентрації та рефлексії. Децентрація – це процес подолання природного егоцентризму, який забезпечує розвиток когнітивних та комунікативних здібностей. Відповідно, існує два паралельні погляди на феномен децентрації. Представники першого розглядають децентрацію як феномен, що полягає у оволодінні формальними

операціями. Натомість, інші, вбачають у децентрації соціальне явище, яке проявляється у здатності до усвідомлення цінностей та переживань інших людей.

Проаналізовано також поняття рефлексії як механізму довільної регуляції діяльності та як процесу глибинного самопізнання суб'єктом своїх внутрішніх психічних станів.

Рефлексія та децентрація є важливим компонентом успішної навчальної діяльності, адже вони безпосередньо беруть участь у формуванні знань. Відзначається, що у навчальній діяльності рефлексія є не лише підсумком навчання, але і стартовим пунктом постановки нових цілей. Вона має безпосередній вплив на функціонування когнітивної, мотиваційної, емоційно-вольової сфер суб'єкта навчальної діяльності. Децентрація забезпечує когнітивний та пізнавальний розвиток індивіда в контексті здатності до сприймання інших точок зору, здатності до критичного мислення та подолання неефективних патернів поведінки.

Нами доведено ефективність тренінгової програми, спрямованої на зниження проявів ілюзії знання, оскільки учасників контрольної групи показники ілюзії знання не відрізняються на статистично значимому рівні. Натомість, показники ілюзії знання в експериментальній групі мають статистично значимі відмінності, причому ілюзія знання зменшується після проходження студентами тренінгової програми.

На основі проведеного нами дослідження було розроблено практичні рекомендації для студентів та педагогів. Вони стосуються особливостей організації навчального процесу та особливостей організації педагогічної діяльності самих викладачів.

Зміст розділу відображений у таких публікаціях автора: [75]

ВИСНОВОК

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури систематизовано підходи до розуміння ілюзії знань. Ми розглядаємо ілюзію знань як помилку метакогнітивного моніторингу, обумовлену неадекватним відображенням когнітивної установки в контексті власної Я-концепції. Запропоноване визначення дає можливість акцентувати увагу не тільки на такій основі її виникнення, як «досвід-знання», але й врахувати «досвід-переживання», «досвід-ставлення», «досвід-взаємодія», що є невід’ємною засадою дослідження ілюзії знань студентів у контексті індивідуально-психологічних характеристик педагога. У роботі здійснено аналіз точності метакогнітивного моніторингу. Його характеризують наступні показники: судження про вивчене (RSJ), O/U індекс (індекс надмірної впевненості/невпевненості), С індекс (індекс калібрації). Точний метакогнітивний моніторинг пов’язаний з навчальною успішністю, і такими характеристиками суб’єкта, як метакогнітивна включеність, рефлексія та децентрація.

Виділено два види ілюзії знань у навчальному процесі: внутрішню (студент – інформація – результат) та зовнішню (викладач – інформація – студент – результат). До чинників, що проявляються в такому компоненті навчальної діяльності, як навчальна задача, відносимо наступні: відчуття складності або легкості завдання, спосіб подачі навчальної інформації, тип завдання.

До чинників, що проявляються в такому компоненті, як навчальна дія, відносимо наступні: наявність або відсутність зворотного зв’язку, використання методики проблематизації досвіду, повторення матеріалу, наявність або відсутність групової взаємодії. У процесі оцінки та контролю навчальної діяльності проявляється такий чинник, як наявність або відсутність ситуації оцінки. До індивідуально-психологічних особливостей педагогів ми відносимо: рівень метакогнітивної включеності в діяльність, тип професійної позиції педагога як вихователя, стиль педагогічного спілкування, стилі педагогічної діяльності.

У результаті експериментального дослідження з'ясовано, що метакогнітивна включеність педагога розглядається як чинник ілюзії знань студентів на рівні тенденції (що вищим є рівень метакогнітивного моніторингу педагога, то нижчими є показники надмірної впевненості у студента).

У розрізі особливостей організації навчального процесу виявилось, що: найвищі показники ілюзії знань фіксуються у студентів тоді, коли використовується метод надання зворотного зв'язку. Дещо нижчі показники ілюзії знань зафіксовані в ситуації групової взаємодії та в ситуації відсутності оцінки. Найнижчі показники ілюзії знань (відповідно, найбільш точний метакогнітивний моніторинг) виявлено в ситуації використання педагогами наступних методів: наочності (схеми та презентації); проблематизації досвіду; питання з варіантами відповіді, відкриті питання, повторення матеріалу та ситуація оцінки.

Показники ілюзії знань у розрізі індивідуально-педагогічних особливостей педагога розділяються наступним чином. Найвищі показники ілюзії знань (що свідчить про виражену надмірну впевненість) у студентів зафіксовано в тому випадку, коли педагоги використовують: відносно слабку позицію педагога як вихователя, середній рівень метакогнітивної включеності, демократичний стиль спілкування, раціонально-методичний та емоційно-імпровізаційний стилі педагогічної діяльності. Нижчими показниками ілюзії знань характеризуються ті студенти, педагоги яких володіють: емоційно-методичним та раціонально-імпровізаційними стилями педагогічного спілкування, мають сильну позицію педагога як вихователя, високий рівень метакогнітивної включеності та середньодирективний стиль педагогічного спілкування.

Отримані результати також демонструють схильність до надмірної впевненості у власних знаннях, що свідчить про неточний метакогнітивний моніторинг. У зв'язку з цим нами розроблено тренінгову програму стосовно розвитку стратегій метакогнітивного моніторингу та підвищення його точності у студентів.

Проаналізовано поняття рефлексії та децентрації у контексті завдань нівелювання ілюзії знань. Встановлено, що рефлексія та децентрація є важливими компонентами ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів, які беруть участь у формуванні моделі суб'єктивних значимих умов, планування, оцінки та контролю діяльності у контексті Я-концепції («досвід-знання», «досвід-переживання», «досвід-ставлення», «досвід-взаємодія»). Відзначається, що у навчальній діяльності рефлексія є не лише підсумком навчання, але й обумовлює постановку нових цілей. Вона має безпосередній вплив на функціонування когнітивної, мотиваційної, емоційно-вольової сфер суб'єкта навчальної діяльності. Децентрація забезпечує когнітивний та пізнавальний розвиток індивіда в контексті здатності до сприймання інших точок зору, здатності до критичного мислення та подолання неефективних патернів поведінки.

Нами доведено ефективність тренінгової програми, спрямованої на нівелювання проявів ілюзії знання засобами розвитку рефлексії, децентрації та метакогнітивної включеності в діяльність.

Запропоновано практичні рекомендації для студентів та педагогів. Вони стосуються особливостей організації навчального процесу та особливостей організації педагогічної діяльності самих викладачів. Зокрема, наголошено на необхідності використання індивідуальних завдань, власного досвіду самостійного аналізу вивченого матеріалу та включення до колективних форм роботи елементів, що орієнтовані на самостійну роботу. Педагогам варто розвивати середньоавторитарний стиль спілкування (який характеризується орієнтацією в ході викладання на потреби студентів, врахуванням бажання та інтересів студентів, побудовою партнерських стосунків з студентами), сильний тип професійної позиції педагога як вихователя (який характеризується емоційною підтримкою, позитивним ставленням до студента), раціонально-імпровізаційний та емоційно-методичний стилі педагогічної діяльності (які характеризуються певним балансом, гармонійним поєднанням методичності та

гнучкості, здатністю до адаптації в студентській аудиторії та послідовністю виборів методів).

Проведене нами дослідження не є вичерпним та передбачає подальшу роботу у таких напрямках: дослідження динаміки ілюзії знань у студентів різних років навчання; вивчення ілюзії знань студентів, що стосуються опосередкованих чинників навчального процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як складова метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Випуск 28. Острог, 2014. С. 3–7.
2. Августюк М. М. Особистісні чинники об'єктивності метакогнітивного моніторингу. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр.* Випуск 1(6). Київ, 2015. С.12-17.
3. Августюк М. М. Ілюзія знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів ВНЗ : дис. канд. псих. наук : 19.00.07. Острог, 2016. 321 с.
4. Андрущенко В., Табачек І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент*. Випуск 1. Київ, 2005. С. 58–69.
5. Антипенко О. Е. Роль метакогнитивных процессов в развитии творческого мышления у студентов-психологов. *Право. Экономика. Психология*. Випуск 1. Витебск, 2015. С. 79–84
6. Балашов Е. М. Метакогнітивні процеси в навчальній діяльності. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Випуск 1. Херсон, 2020. С. 78–85.
7. Біленька О., Чайківський Т. Соціально-педагогічні конфлікти у вищому навчальному закладі – причини виникнення та шляхи розв'язання. *Науковий вісник НЛТУ України*. Випуск 12. Львів, 2013. С. 385–389.
8. Бодалев, А. А. Личность и общение. М., 1983. 272 с.
9. Боденова О. В., Колесников В. Н. Особенности понимания научного текста метакогнитивно компетентными и некомпетентными студентами. *Вестник воронежского государственного университета. серия: проблемы высшего образования*. Випуск 4. Воронеж, 2015. С. 33–37.
10. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М., 1998. 351 с.

11. Величковский Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания в 2 т. Том 1: учебник для бакалавриата и магистратуры. М.: 2018. 405 с.
12. Волошина В. О. Метапам'яттєві судження в структурі метапам'яті особистості: процесуальні особливості метапам'яттєвого моніторингу. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія"*. Випуск 25. Острог, 2013. С. 24–27.
13. Волошина В., Джонсон Ф., Каламаж Р. Метапам'яттєві судження та процеси, що лежать в їх основі. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Випуск 25. Острог, 2013. С. 24–27.
14. Волошина В. О., Т. А. Довгальок Оптимізація метапам'яті студентів як проблема психолого-педагогічної взаємодії. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія*. Випуск 10 (28). Київ, 2016. С. 24 – 58.
15. Волошина В. А. К проблеме точности проспективных и ретроспективных суждений метапамяти в условиях влияния проактивной интерференции. *Международный научно-исследовательский журнал: Research Journal of International Studies*. Випуск 5 (24). Екатеринбург, 2014. С. 34 -38.
16. Волошина В.А. «Иллюзия о знании» как концептуальная проблема при обучении. *Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования. Часть 2: материалы IV Международной научно-практической конференции (21–22 ноября 2013 г., Россия, Ростов-на-Дону)*. Ростов н/Д, 2013. С.87-88.
17. Галузяк В. М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування : автореф. дис... канд. психол. наук : [спец.] 19.00.07. Київ, 1998. 16 с.
18. Гончар О. Форми педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої школи України. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. Випуск 2. Харків, 2011. С. 49–54.

19. Григорьева А. Н. Личностно-профессиональная позиция педагога как воспитателя. *Образование: ресурсы развития. вестник ЛОИРО*. Выпуск 1. Москва, 2015. С. 30–33.
20. Гриньків А. Метакогнітивні дослідження в контексті освітніх інновацій. *Вища освіта України*. Випуск 2. Київ, 2016. С. 37–43.
21. Гринько В. О. Особливості педагогічної діяльності викладача вищої школи у сучасну епоху. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. – Випуск 17. Київ, 2012. С. 168–173.
22. Гриньова В. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. *Організація та управління*. Випуск 2. Харків, 2013. С. 21–24.
23. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования. *Вопросы психологии*. Випуск 6. Москва, 1991. С. 5 – 14.
24. Дворникова Т. А. Психологические факторы развития учебных стратегий студентов : дис. канд. псих. наук : 19.00.07. Санкт-Петербург, 2017. 214 с.
25. Добіжа Н. В. Формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів іноземної мови в процесі педагогічної практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Вінниця, 2016. 20 с.
26. Довгалюк Т. А., Волошина В. О. Поняття мислення як метакогнітивного процесу у психологічній науці. *Молодий вчений*. Випуск 10 (25). Київ, 2015. С. 184-188.
27. Долинська Л. В. Діалогічна взаємодія викладача і студента як умова особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя. *Психологія: 36. наук, праць*. Випуск 2. Київ, 1998. С. 93-97.
28. Доцевич Т. І. Рефлексивність як компонент метапізнання особистості. *Вісник Харківського національного університету*. Випуск 16. Харків, 2013. С. 64–68.
29. Доцевич Т. І. Роль метакогнітивного досвіду та регулятивно-стильових характеристик у становленні метакогнітивної компетентності у

майбутніх викладачів вищої школи. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Випуск 5. Херсон, 2018. С. 94 – 99.

30. Доцевич Т. І. Структура метакогнітивної компетентності викладачів вищої школи. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. Випуск 50. Харків, 2015. С. 60–68.

31. Доцевич Т. І. Шляхи та засоби діагностики метакогнітивної компетентності викладачів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Психологія: наукове видання*. Випуск 46 (2). Харків, 2013. С. 62-75.

32. Дударева В. Ю. Феноменология рефлексии и направления ее изучения в современной зарубежной психологии. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. Випуск 1. Москва, 2008. С. 101–120.

33. Дячкова В. Б., Гура О. І. Наукові підходи до розуміння сутності розвитку метакогнітивних вмінь, як методична основа процесу навчання. Public communication in science: philosophical, cultural, political, economic and IT context. Випуск 4. Houston, 2020. С. 66 – 71.

34. Эльконин Д. Б. О структуре учебной деятельности. *Избранные психологические труды*. Москва, 1986. С. 555.

35. Жигулин А. А., Плаксина Н. И., Рябышева Е. Н. Феномен рефлексии как психологическая проблема. *Территория науки*. Випуск 2. Воронеж, 2015. С. 23–27.

36. Завгородня О. В. Особистість : шляхи досягнення зрілості. *Практична психологія та соціальна робота*. Випуск 5. 2010. С. 11 – 17.

37. Зайченко К. С. Когнітивна установка студентів на навчання: сутність, труднощі, техніка створення. *Педагогічна майстерність викладача вищої школи*. Випуск 5. Одеса, 2017. С. 62–67.

38. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога. *Вопросы психологии*. Випуск 3. Москва, 2005. С.57-67.

39. Ительсон, Л.Б. Учебная деятельность. Ее источники, структура и условия. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии : работы советских психологов периода 1946-1980 годов. М.: 1981.
40. Каламаж В. О. Психологічні чинники ефективності групової проектної діяльності студентів ЗВО у процесі вивчення іноземної мови : дис. канд. псих. наук : 19.00.07. Луцьк, 2019. 225 с.
41. Каламаж Р. В. Процесуально-змістові аспекти Я-концепції особистості. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка Національної АПН України. Випуск 16. Кам'янець-Подільський, 2012. С. 421 – 431.
42. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: 1987. 190 с.
43. Карандашев В. Стил ь педагогического общения. *Основы психологии общения*. Челябинск, 1990. С. 4–16.
44. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. Випуск 24. Москва, 2003. С. 45 – 57
45. Карпов А. А. Взаимосвязи обучаемости и метакогнитивных качеств личности. *Ярославский педагогический вестник*. Випуск 2 (3). Ярославль, 2012. С. 228–235.
46. Карпов А. В. Рефлексия в структуре когнитивной организации процессов принятия решения. *Российский психологический журнал*. Випуск 3. Москва, 2005.
47. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. М., 2005. 344 с.
48. Каптерев, П.Ф. Дидактические очерки : Теория образования / П.Ф. Каптерев. М. 434 с.
49. Кибальченко И. А., Зурначян Г. М. Роль метакогниций в интеграции интеллектуального и творческого ресурса студентов. *Известия ЮФУ. Технические науки*. Випуск 10. Таганрог, 2013. С. 213–217.

50. Княжева І. А. Особливості педагогічної діяльності викладачів вищої школи: теоретичний аналіз. *Наука і освіта*. Випуск 6. Біла Церква, 2011. С. 113–116.
51. Коваленко А. Б. Психологія розуміння. Київ, 1999. 184 с.
52. Корнилов Ю. К., Карпов А. В. Практическое мышление: теоретические пролемы и прикладные аспекты: монография. Ярославль, 2007. 440 с.
53. Красильникова В. Г. Педагогическая рефлексия и локус контроля в структуре профессионально значимых качеств личности учителя. Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. Випуск 30. 2013.
54. Крюкова О. В. Соціальна рефлексія як складова соціального розвитку особистості. *Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України: Проблеми сучасної психології*. Випуск 16. Випуск, 2012. С. 636 – 647.
55. Кузікова С. Б., Щербак Т. І. Психологічні особливості становлення децентрації в юнацькому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Випуск 3. Херсон, 2019. С. 65–73.
56. Лазарєва О. В. К вопросу о влиянии метакогнитивных процессов на понимание научного текста. *Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология*. Випуск 18. Урал, 2012. С. 13–17.
57. Лісовенко А. Ф. Ірраціональні установки заздрісних особистостей. *Наука і освіта*. Випуск 10. Київ, 2015. С. 167–172.
58. Літовка О. П. Формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі : дис. канд. псих. наук : 19.00.07. Старобільськ, 2016. 224 с.
59. Макарова Н. С. Индивидуальный стиль педагогической деятельности и мышление преподавателя вуза: вопрос соотношения. *Гаудеамус*. Випуск 1. Тамбов, 2014. С. 14–22.
60. Максименко С., Пасічник І. Д. Роль когнітивно-стильових особливостей особистості в процесі навчальної діяльності. *Журнал Наукові*

записки Національного університету Острозька академія. Сер.: Психологія і педагогіка. Випуск 14. Острог, 2010. С. 3–10.

61. Максименко С.Д., Пасічник І.Д. Когнітивна психологія в контексті дослідження пам'яті людини. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. – Острог: Вид-во Нац-го ун-ту «Острозька академія». Випуск 20. Острог, 2012. С. 3-16.

62. Маслова Н. Ф. Стил ь педагогического руководства и оптимальность сочетания воспитывающих воздействий учителя. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. 1980. С. 131–137.

63. Матласевич О. В. Метакогнітивно-діалогова позиція як умова розвитку педагогічних здібностей. *Міжнародна науково-практична конференція «Особистість. Стосунки. Розвиток. Міждисциплінарний аспект»*. Збірник тез. 2016. С. 139 – 144.

64. Мельніченко О. І. Психологічні особливості професійної діяльності викладачів ВНЗ. Modern problems and ways of their solution in science, transport, production and education. Одеса, 2013. С. 1–9.

65. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи. К., 2003. 267 с.

66. Морозюк Ю. В. Саногенная рефлексия как фактор стрессоустойчивости персонала организации. *Финансы: Теория и Практика*. Випуск 3. Москва, 2012. С. 65–73.

67. Носенко Е. Л., Труляев Р. О. Психологічний механізм впливу позитивних цінностей педагога на суб'єктивне благополуччя учнів. *Вісник ДНУ. Серія «Педагогіка і психологія»*. Випуск 19 (1). Дніпро, 2013. С.102-109.

68. Носенко Э. Л., Труляев Р. А. Позитивный личностный ресурс педагога и субъективное благополучие учеников. *Вопросы психологии*. Випуск 5. Днепро, 2013. С. 14-24.

69. Одайник А. С. Уверенность как результат независимой проверки гипотез. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. Випуск 10 (3). Москва, 2013. С. 3-28.

70. Оксентюк Н. В., Соботюк В. Ю. Активізація пізнавальної діяльності студентів. *Технології навчання: науково-методичний збірник*. Випуск 17. Рівне, 2019. С. 61–72.
71. Оксентюк Н. Метакогнітивний компонент рефлексії в навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» Серія «Психологія»*. Випуск 3. Острог, 2016. С. 144–151.
72. Оксентюк Н. В. Рефлексія як один з основних механізмів суб'єктного розвитку людини. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень*. Переяслав-Хмельницький, 2017. С. 235.
73. Пасічник І. Д. Психологічні характеристики індивідуального мислення. *Наукові записки. Серія "Психологія і педагогіка"*. Випуск 13. Острог, 2009. С. 3–13.
74. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія. Серія "Психологія і педагогіка". Тематичний випуск "Актуальні проблеми когнітивної психології"*. Випуск 28. Острог, 2014. С. 3–16.
75. Пасічник І. Д., Ткачук О. В. Рефлексія та децентрація як чинники ілюзії знання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. № 11, Острог, 2020. С. 212–222.
76. Пашукова Т. И. Исследование эгоцентризма с помощью эгоцентрического ассоциативного теста. *Новые исследования в психологии и возрастной физиологии*. Педагогика. Випуск 2. Москва, 1991. С. 45–48.
77. Перикова Е. И., Ловягина А. Е., Бызова В. М. Эффективность метакогнитивных стратегий принятия решений в учебной деятельности. *Science for Education Today*. Випуск 4. Новосибирск, 2019. С. 19–35.
78. Подберезський М. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Випуск 2. Дніпро, 2011. С. 31–35.

79. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. М., 1994. 660 с.
80. Погожина И. Н. Децентрация у дошкольников: эмпирический анализ феномена, или что на самом деле диагностируют методики Хьюза и Пиаже. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. Выпуск 3. Москва, 2011. С. 132–142.
81. Пошехонова Ю. В., Карпов А. В. Мотивационные и волевые особенности метапознания студентов вуза. *Известия ДГПУ*. Выпуск 4. Дегестан, 2014. С. 31–36.
82. Преподавательский стиль учителя: особенности и диагностика / Р.Оросова, К. Шмайдова Бушова, Н. Коцова, В. Староста. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. Выпуск 1. Словакия, 2015. С. 195–201.
83. Прохоров А. О., Чернов А. О. Влияние рефлексии на психические состояния студентов в процессе учебной деятельности. *Экспериментальная психология*. Выпуск 20. Казань, 2014. С. 82 – 93.
84. Прохоров А. О., Юсупов М. Г. Рефлексивный слой познавательных состояний. *Экспериментальная психология*. Выпуск 2. Казань, 2017. С. 91–103.
85. Психологія мислення: підручник. І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, О. В. Матласевич, У. І. Нікітчук та ін. Видавництво Національного університету «Острозька академія». Острог, 2015. 560 с
86. Разумовская Н. Н. Влияние обратной связи различного типа на метакогнитивный мониторинг решения тестов знаний. *European social science journal*. Выпуск 2. Самара, 2015. С. 175–182.
87. Реан А. А., Бордовская, Розум С. И. Психология и педагогика. Питер, 2002. 432 с.
88. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб., 2003. 352 с.
89. Савин Е. Ю., Фомин А. Е. Метакогнитивный мониторинг в решении учебных задач: соотношение обобщенных и предметно-специфических

навыков. Шестая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. Калининград, 2014. С. 533-53.

90. Савин Е. Ю., Фомин А. Е. Когнитивные и личностные факторы уверенности в знании конкретной предметной области. Психолого-педагогические исследования. Выпуск 7 (2). Тульск, 2011. С. 396–403.

91. Савченко О. В. Рефлексивна компетентність як важливий фактор організації системи рефлексивного досвіду на особистісному рівні. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. Випуск 1. Херсон, 2016. С. 98–105.

92. Савчин М. Методологеми психології: монографія. Київ, 2013. 224 с.

93. Самойличенко А. К., Токмакова А. А. Рефлексивность как психологический ресурс успешного обучения студентов ВПО. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. Выпуск 4. Тольятти, 2017. С. 372-375.

94. Скворцова Ю. В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы : дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Ярославль, 2005. 192 с.

95. Скотникова И. Г. Исследование уверенности в решении когнитивных задач с неопределенностью (пороговое различение). *Пятая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов*. Калининград, 2012. С. 839-841.

96. Соболева К. В. Психологічні особливості децентрації у ранньому юнацькому віці : дис. канд. псих. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 273 с.

97. Степанов П. В., Григорьев Д. В., Кулешова И. В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе. М., 2003. 83 с.

98. Терешонок Т. В., Бакшеева С. С. Метакогнитивные компоненты в структуре учебной деятельности. *Социально-экономический и гуманитарный журнал Красноярского ГАУ*. Випуск 1. Красноярск, 2015. С. 175–180.

99. Ткачук О. В. Психолого-педагогічні чинники ілюзії знання в навчальній діяльності студентів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». Випуск 6. Острог, 2018. С. 59-63.

100. Ткачук О. В. Метакогнітивний моніторинг в системі метапізнання Теорія і практика сучасної психології. Випуск 4. Запоріжжя, 2018. С. 156–162.
101. Ткачук О. В. Індивідуально-психологічні особливості діяльності педагога у процесі навчання. Теорія і практика сучасної психології. Випуск 3. Запоріжжя, 2019. С. 91-95.
102. Ткачук О. В. Поняття ілюзії знання в контексті метакогнітивного моніторингу. Науковий вісник Харківського національного університету. Серія «Психологічні науки». Випуск 4. Харків, 2018. С. 145–149.
103. Ткачук О. В. Успішність навчальної діяльності та точність метакогнітивного моніторингу: теоретичний огляд проблеми. *Зб. матеріалів International scientific and practical conference «Prospects for the development of psychology as a science in EU countries and Ukraine»*, Варшава, 2019. С. 95-97.
104. Ткачук О. В. Роль ілюзії знання в процесі навчальної діяльності. *Міжнародна науково-практична конференція «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування»: Зб. тез наукових робіт*. Львів, 2018. С. 108-109.
105. Ткачук О. В. Метакогнітивний моніторингу в навчальному процесі. *Міжнародна науково-практична конференція «Тенденції розвитку психології та педагогіки»: Матеріали III міжнародної науково-практичної конференції*. Київ, 2018. С. 124-125.
106. Ткачук О. В. Місце та роль метакогнітивного моніторингу в процесі навчання. *Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук»: Зб. тез наукових робіт*. Київ, 2019. С. 87-88.
107. Ткачук О. В. Теоретико-методологічний аналіз підходів до визначення поняття ілюзії знання. *III Міжнародна науково-практична конференція «Теорія і практика сучасної науки»: Зб. тез наукових робіт*. Київ, 2018. С. 75-76.
108. Ткачук О. В. Поняття ілюзії знання в контексті метакогнітивного моніторингу. *Всеукраїнська наукова конференція «Освіта і наука в умовах*

глобальних трансформацій»: Матеріали Всеукраїнської наукової конференції. Дніпро, 2017. С. 307-308.

109. Труляєв Р. О. До питання зв'язку особистісних особливостей педагога та навчальної успішності учнів. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Випуск 19. Київ, 2013. С. 716–725.

110. Урутина Т. М. Коммуникативное взаимодействие преподавателей со студентами как фактор успешности обучения. *Молодой ученый*. Випуск 18. 2015. С. 496-499.

111. Учебная деятельность. Ее источники, структура и условия. Л. Б. Ительсон // *Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: работы советских психологов периода 1946-1980 годов*. М.: 1981. 263 с.

112. Фомин А. Е. Эвристика доступности и метакогнитивный мониторинг решения учебных задач студентами. *Психология: Вестник Брянского госуниверситета*. Випуск 1. Брянск, 2012. С. 175-179.

113. Фомин А. Е., Павленко А. В. Метакогнитивный мониторинг знания в условия оценки учебных достижений. *Психологическая наука и образование*. Випуск 2. Калуга, 2015. С. 24-34.

114. Фурман В. А. Структурні компоненти особистісної рефлексії студентів технічного напрямку навчання. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. Випуск 4. Київ, 2013. С. 1–6.

115. Халин С. М. Познание и метапознание: проблемы психологического единства. Тюмень, 1998. 244 с.

116. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск, 1997, 392 с.

117. Хомуленко Т. Б. Наукові підходи до дослідження когнітивної саморегуляції студентів. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди "Психологія"*. Випуск 2 (15). Харків, 2005. С. 170 – 176.

118. Хомуленко Т. Б., Доцевич Т. І. Метапам'ять: наукові підходи та експериментальноінтроспективна методика дослідження. *Вісник Харківського*

національного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. Серія «Психологія». Випуск 49. Харків, 2014. С. 193-211.

119. Чибиков А. С. О Проблематизации в профессиональном обучении квалифицированных рабочих, служащих и специалистов как факторе формирования опыта аргументированного принятия решений. Мир науки. Педагогика и психология. Випуск 4. Москва, 2016. С. 2–12.

120. Юсупов М. Г. Феноменология познавательных психических состояний студентов. Образование и саморазвитие. Випуск 41. Казань, 2014. С. 59–64.

121. Barenberg J., Dutke S. Metacognitive monitoring in university classes: Anticipating a graded vs. a pass-fail test affects monitoring accuracy. *Metacognition and Learning*, 2013. Vol. 8. P. 121-143.

122. Barnett J. E., Hixon J. E. Effects of grade level and subject on test score predictions. *The Journal of Education Research*. 1997. Vol. 90. P. 170-174.

123. Flannelly L.T., Flannelly K. J. Flannelly. Reducing people's judgment bias about their level of knowledge. *The Psychological Record*. 2000. Vol. 50. P. 587-600.

124. Bedel E. An Examination of Locus of Control, Epistemological Beliefs and Metacognitive Awareness in Preservice Early Childhood Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 2012. Vol. 12. P. 3051–3060.

125. Brown A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. *Metacognition, Motivation, and Understanding*, 1987. P. 65-116.

126. Carvalho de Filho M. K. Confidence judgments in real classroom settings: Monitoring performance in different types of tests. *International Journal of Psychology*. 2009. Vol. 44, № 2. P. 93-108.

127. Chatzipanteli A., Grammatikopoulos V., Gregoriadis A. Development and evaluation of metacognition in early childhood education. *Early Child Development and Care*. 2014. Vol. 184. P. 1223–1232.

128. Dunlosky J., Rawson K. A. Why does relearning improve metacomprehension accuracy? Evaluating the levels-of-disruption hypothesis for the rereading effect. 2005. Vol. 40. 1. P. 37-55.
129. Dimaggio G., Carcione A., Nicolò G. Impaired decentration in personality disorder: A series of single cases analysed with the metacognition assessment. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. 2009. Vol. 5.
130. Elkind D. Perceptual decentration learning and performance in slow and average readers. *Journal of Educational Psychology*. 1967. Vol. 56. P. 50–56.
131. Efklides A. The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*. 2009. Vol. 21, 1. P. 76-82.
132. Feng Teng M. The role of metacognitive knowledge and regulation in mediating university EFL learners' writing performance, Innovation in Language Learning and Teaching. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2019. P. 2–16.
133. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. Vol. 34, 10. P. 906-911.
134. Garavalia L. S., Gredier M. E. An exploratory study of academic goal settings, achievement calibration and self-regulated learning. *Journal of Instructional Psychology*. 2002. Vol. 29. P. 221-230.
135. Graesser A., D'Mello S., Person N. Frequent Illusions during the Tutoring Process. *Handbook of Metacognition in Education*. 2009. P. 366–377.
136. Glenberg A. M., Epstein W. Calibration of Comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 1985. Vol. 11. P. 702-718.
137. Glenberg A. M., Wilkinson A. C., Epstein W. The illusion of knowing: Failure in the selfassessment of comprehension. *Memory and Cognition*. 1982. Vol. 10, 6. P. 597-602.

138. Globa N. Features of Cognitive Decentration in Early School-Aged Children with Developmental Delays. *Psychological Science and Education*. 2007. Vol. 3. P. 93–101.
139. Gutierrez A., Schraw G., Kuch F., Richmond A. A two-process model of metacognitive monitoring: Evidence for general accuracy and error factors. *Learning and Instruction*. 2016. Vol. 44. P. 1–10.
140. Hacker D. J., Bol L., Keener M. C. Metacognition in education: A focus on calibration. *Handbook of Memory and Metacognition*. 2008. P. 429-455.
141. Hacker D. J., Keener M. C., Kircher J. C. Writing is applied metacognition. *Handbook of Memory and Metacognition*. 2008. P. 154-172.
142. Hacker D., Bol L. Calibration research: where do we go from here. *Frontiers in psychology*. 2012. P. 1–6.
143. Husamah H. Blended Project Based Learning: Metacognitive Awareness of Biology Education New Students. *Journal of Education and Learning*. 2015. Vol 9. P. 274–281.
144. Koriati A. Dissociating knowing and the feeling of knowing: Further evidence for the accessibility model. *Journal of Experimental Psychology: General*. 1995. Vol. 124, 3. P. 311-333.
145. Lichtenstein S., Bischoff B., Phillips L. D. Calibration of probabilities: The state of the art to 1980. *Judgment under uncertainty: Heuristic and biases*. 1982. P. 306-334.
146. Lin L.-M., Zabrocky K., Moore D. The relations among interest, self-assessed comprehension, and comprehension performance in young adults. *Reading Research and Instruction*, 1997. Vol. 36, 2. P. 127- 139.
147. Lindström P. Illusion of knowing – Same or Different Emotional Responses Compared to Knowing? *Lund University Cognitive Science*. 2007. P. 1806.
148. Loizidou A. Koutselini M. Metacognitive monitoring: an obstacle and a key to effective teaching and learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2007. Vol. 13. P. 499–519.

149. Mahdavi M. An Overview: Metacognition in Education. *International Journal of Multidisciplinary and Current Research*. 2014. Vol 2. P. 529–535.
150. Maňák J., Švec V. *Výukové metody*. Paido, 2003. 223 p.
151. Metcalfe J. Novelty monitoring, metacognition, and control in a composite holographic associative recall model: Implications for Korsakoff amnesia. *Psychological Review*. 1993. Vol. 100, 1. P. 3-22
152. Miller T. M., Geraci L. Training metacognition in the classroom: The influence of incentives and feedback on exam predictions. *Metacognition and Learning*. 2011. Vol. 6. P. 303-314.
153. Mokos E., Kafoussi S. Elementary Students' Spontaneous Metacognitive Functions in Different Types of Mathematical Problems. *Journal of Research in Mathematics Education*. 2013. Vol. 2. P. 242–267.
154. Moore D., Healy P. J. The trouble with overconfidence. *Psychological Review*. 2007. Vol. 115, 2. P. 502-517.
155. Nelson T., Narrens L. Metamemory; a theoretical framework and new findings. *Psychology of Learning and Motivation*. 1990. P. 125-147.
156. Nietfeld J., Cao L., Osborne J. The effect of distributed monitoring exercises and feedback on performance, monitoring accuracy, and self-efficacy. *Metacognition Learning*. 2005. Vol. 1. P. 159–179.
157. Nietfeld J., Cao L. College Students' Metacognitive Awareness of Difficulties in Learning the Class Content Does Not Automatically Lead to Adjustment of Study Strategies. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 2007. Vol. 7. P. 31–46.
158. Ozturk N. The Relation between Teachers' Self-Reported Metacognitive Awareness and Teaching with Metacognition. *International Journal of Research in Teacher Education*. 2018. Vol. 9. P. 26–35.
159. Pallier G., Wilkinson R., Danthiir V., Kleitman S., Stankov L., Roberts R. D. The role of individual differences in the accuracy of confidence judgments. *The Journal of General Psychology*, 2002. Vol. 129, 3. P. 257-299.

160. Parviz M., Parviz B., Farahian M. Investigating Iranian EFL learners' writing metacognitive awareness. *International Journal of Research Studies in Education*. 2014. P. 2–16.
161. Pasichnyk I. D. & Tkachuk O. V. Individual-psychological features of a teacher as a factor of students' retrospective judgments about the studied. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. Volume 24. Issue 8. London, 2020. P. 6823-6836
162. Pulford B. D. Overconfidence in human judgment. PhD Thesis. 1996. 129 p.
163. Rasekh Z. E., Ranjbary R. Metcognitive strategytraining for vocabulary learning. *Teaching English As Second or Foreign Language*. 2003. Vol. 7. P. 1–5.
164. Rhodes M. G., Castel A. D. Metacognitive illusions for auditory information: Effects on monitoring and control. *Psychonomuc Bulletein&Review*. 2009. Vol. 16. P. 550–554.
165. Robert K., Tracy D. Teacher emotion and meta-emotions during critical formative period. *Metacognition 2012: Proceedings of the 5th Biennial Meeting of the EARLI Special Interest Group*. 2012.
166. Rojas S. Conciencia metacognitiva y estrategias de lectura en un contexto pro-AICLE a nivel universitario. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura. 2016. Vol. 21. P. 81–97.
167. Rubin K. Decentration skills in institutionalized and noninstitutionalized elderly. *Proceedings of the Annual Convention of the American Psychological Association*. 1973. P. 763–764.
168. Schraw G., Dennison R. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*. 1994. Vol. 19. P. 460–475.
169. Sinkavich F. J. Performance and metamemory: Do students know what they don't know? *Journal of Instructional Psychology*. 1995. Vol. 22. P. 77-87.
170. Smedslund J. Piaget's psychology in practice. *Brit. J. of Educational Psychology*. 1977. Vol. 47, 1. P. 3—9.

171. Thiede K., Anderson M., Theriault D. Accuracy of Metacognitive Monitoring Affects Learning of Texts. *Journal of Educational Psychology*. 2003. Vol. 95. P. 66–73.
172. Tkachuk O. V. Features of the educational process as factors of illusion of knowledge of students. *Technium Social Sciences Journal*. Volume 8. Constanta, 2020, P. 318- 368.
173. Tkachuk O. V. The connection between the rating of judgments of learning and the peculiarities of work with training material during the lecture. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». Випуск 8. Острог, 2019. С. 61–65.
174. Ward S. B., Clark H. T. The effect of feedback on the illusion of knowing and comprehension monitoring of college students. *The Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association*. 1989. 18 p.
175. Ward A. F. One with the Cloud: Why people mistake the Internet's knowledge for their own. Cambridge, MA: Harvard University. 2013.
176. Williams J., Atkins G. The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students. *Handbook of Metacognition in Education*. 2009. P. 26–43.
177. Winne P. H., Dunlosky J., Graesser A. C. Studying as self-regulated learning. *Metacognition in Educational Theory and Practice*. 1998. P. 277-304.
178. Winne P. H., Jamieson-Noel D. L. Exploring student's calibration of self-reports about study tactics and achievement. *Contemporary Educational Psychology*. 2002. Vol. 22. P. 551-572.
179. Winman A., Juslin P. Confidence in foresight and hindsight as a sampling probability. *Information sampling and adaptive cognitio*. 2006. P. 409–439.
180. Ustav S. How Entrepreneurship Education Can be Developed Knowing the Power of Metacognitio. *Research in Economics and Business: Central and Eastern Europe*. 2011. Vol. 8. P. 85–107.

181. Zohar A., Barzilaib S. A review of research on metacognition in science education: current and future directions. *Studies in Science Education*. 2013. Vol. 49. P. 121–169.
182. Агасандян Л. Э. Профессиональная позиция преподавателя вуза как психолого-педагогический феномен. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-pozitsiya-prepodavatelya-vuza-kak-psiologo-pedagogicheskiy-fenomen>.
183. Волошина В. О., Довгальок Т. А. До проблеми математико-статистичного виміру метапам'яті. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tpcp_2016_2_9.
184. Григорьева М. С. Метакогнитивные процессы: их структура и роль в решении задач. URL: http://mir.spbu.ru/index.php?option=com_k2&view=item&id=110:mns-15-802&Itemid=51.
185. Груба Н. А., Сержанова Ж.А. Метакогнитивные умения в профессионально обусловленной личностной структуре бакалавра лингвистики. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23669>
186. Доцевич Т. І. Психолого-педагогічні умови розвитку метакогнітивної компетентності викладача вишу. URL: <https://www.naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/377>.
187. Зайцева О. В. Особенности сформированности системы саморегуляции у студентов, имеющих разный уровень академической успеваемости. URL: https://psihologia.biz/psihologiya-psihologiya-obshchaya_693/udk-378o-zaytseva-osobennosti-sformirovannosti-36765.htm
188. Золочевська М. В. Зворотний зв'язок у навчальних курсах на платформах МВОК. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2017_3_39.
189. Евдокимова М. Г. Развитие метакогнитивных умений студентов как условие успешного овладения иностранным языком. URL: <http://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2017/13-lprs/4/evdokimova.pdf>.

190. Кислякова М. А. Развитие метакогнитивных умений студентов-гуманитариев на занятиях по математике. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-metakognitivnyh-umeniy-studentov-gumanitariyev-na-zanyatiyah-po-matematike>
191. Лазарева О. В. Формирование метакогнитивной регуляции понимания научного текста. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1843.htm>
192. Маркова А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя. URL: <http://voppsy.ru/issues/1987/875/875040.htm>.
193. Разумовская Е. Р. Индивидуально-психологические особенности педагога как фактор развития мотивации учения у старшеклассников. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualno-psihologicheskie-osobennosti-pedagoga-kak-faktor-razvitiya-motivatsii-ucheniya-u-starsheklassnikov>.
194. Рябцева Н. К. Метакогнитивная рефлексия и коммуникации. URL: https://iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2018_10/10.pdf.
195. Савин Е. Ю., Фомин А. Е. Обобщенные и предметно-специфичные метакогнитивные навыки в учебной деятельности студентов. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n37/1042-savin37.html#e3>.
196. Самойличенко А. А., Токмакова А. К., Рожкова А. Влияние метакогнитивных процессов на успеваемость студентов (на примере студентов экономического профиля). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-metakognitivnyh-protseessov-na-uspevaemost-studentov-na-primere-studentov-ekonomicheskogo-profilya>.
197. Семендяева В. И. Влияние стиля педагогической деятельности учителя на эффективность образовательного процесса. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-stilya-pedagogicheskoy-deyatelnosti-uchitelya-na-effektivnost-obrazovatel'nogo-protseessa>
198. Ткачук О. В. Вплив точності метакогнітивного моніторингу на успішність навчальної діяльності. Технології розвитку інтелекту. Київ, 2018. – Режим доступу до ресурсу:

http://psytir.org.ua/upload/journals/2.20/authors/2018/Tkachuk_O_V_Vplyv_tochnosti_metakohnityvnoho_monitorynhu_na_uspishnist_navchalnoi_diyalnosti.pdf

199. Скороходько К. В. Психологічні особливості децентрації особистості. URL:

https://www.psyh.kiev.ua/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA_%D0%BF%D1%80%D0%B0%D1%86%D1%8C._-%D0%92%D0%B8%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA_9..

200. Examining Self-Regulated Learning in a Narrative-Centered Learning Environment: An Inductive Approach to Modeling Metacognitive Monitoring. S. McQuiggan, K. Hoffman, J. Nietfeld. URL: https://www.researchgate.net/publication/239924526_Examining_Self-Regulated_Learning_in_a_Narrative-Centered_Learning_Environment_An_Inductive_Approach_to_Modeling_Metacognitive_Monitoring.

ДОДАТОК А

Психолого-дидактична тренінгова програма розвитку навиків рефлексії та децентрації як механізмів запобігання ілюзії знання**ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА**

Вивчення децентрації починається з робіт Ж. Піаже, в яких це явище розглядається як один зі механізмів, що забезпечують когнітивний розвиток. Вчені, зокрема Д. Ельконін, наголошують на соціальній природі феномену децентрації. Протилежним до цього феномену він розглядає явища «центрації», яке необхідно подолати в процесі розвитку децентрації. Д. Ельконін, Дж. Смеделунд вважали, що джерело розвитку децентрації полягає не так у інтелектуальних операціях, як у відношенні людини з іншими людьми. І. Погожина узагальнює, що розвиток децентрації пов'язаний не так з інтелектуальною діяльністю, як з розвитком комунікаційної діяльності [10]. Тому, для розрізнення децентрації при вирішенні когнітивних задач і задач, що виникають в ситуації спілкування, використовують терміни пізнавальна та соціальна децентрація.

Рефлексія відіграє важливу роль у процесі метакогнітивного моніторингу (А. Карпов). Зв'язок рефлексії та децентрації досліджували С. Кузікова, В. Красильникова, Т. Щербак. Вченими розроблено класифікацію підходів до розуміння цього явища (В. Дударєва, І. Семенов, А. Жигуліна, Н. Плаксіна, Е. Рябишева) [2]. Розкрита важлива роль рефлексії у процесі навчальної (В. Давидов, А. Реан, А. Прохоров, А. Чернов) та пізнавальної (М. Юсупов) діяльності.

Крім цього, у програмі передбачено розвиток навиків метакогнітивного контролю та моніторингу.

Мета програми: розвиток рефлексії, децентрації та навиків метакогнітивного моніторингу як механізмів зменшення проявів ілюзії знання.

Завдання програми:

- Сформувати уявлення важливості рефлексії та децентрації;
- Розвинути навички усвідомлення тілесного, ціннісного Я;
- Розвинути навички орієнтації на зовнішні об'єкти у процесі прийняття рішень;
- Ознайомити та навчити практичного застосування адекватним стратегіям метакогнітивного моніторингу.

Цільова група: психокорекційна програма розрахована на студентів віком від 18 до 25 років.

Форма занять: програма проводиться в груповій формі і включає у себе 10 занять. Рекомендована тривалість занять – 2 години двічі на тиждень.

Методи і прийоми що використовують в програмі: гештальт-терапія; психодрама; ігротерапія; арт-терапія; релаксація; психогімнастика.

Етапи проведення занять.

1 Етап – «Знайомство».

Мета: знайомство з групою, створення позитивного мікроклімату, згуртованості групи, створення атмосфери довіри, зняття емоційного напруження, розвиток навичок невербальної взаємодії, емоційної чутливості, емпатії.

2 Етап – «Діагностичний»

Мета: діагностика рівня розвитку рефлексії, децентрації та метакогнітивної включеності.

3 Етап – «Корекційний»

Мета: розвиток та формування рефлексії, децентрації та метакогнітивної включеності в учасників програми.

4 Етап – «Контрольний»

Мета: визначення ефективності корекційної роботи за допомогою заключної діагностики.

Очікуваний результат: програма дозволяє зменшити ілюзію знання у навчальній діяльності за рахунок підвищення рівня розвитку метакогнітивної включеності, рефлексії та децентрації.

ЗАНЯТТЯ №1

Мета заняття: знайомство та формування мотивації участі в тренінговій програмі

Хід заняття

1. Привітання

Знайомство

Мета: формування в учасників усвідомлення змісту та цілей тренінгу, активізація мотиваційно-вольового компоненту

Психолог вітається з учасниками, представляється, розповідає кілька слів про себе. Учасники програми розповідають кілька слів про себе, обґрунтовують, для чого їм участь в даній програмі.

Після цього, учасники проходять психодіагностичне дослідження (заповнюють бланки опитувальників) щодо рівня розвитку рефлексії, децентрації та метакогнітивного моніторингу.

2. Обговорення правил роботи

Мета: забезпечення комфортних умов перебування в групі

В групі відбувається обговорення основних правил роботи, які необхідні для проведення ефективного тренінгу:

- Необхідність вживання Я-висловлювань;
- Чесність, відкритість, активність;
- Можливість сказати «Стоп»;
- Важливо вислуховувати один одного, не перебивати;
- Конфіденційність.

При потребі учасники додають власні правила. Важливо, щоб усі погодились із прийнятими правилами, і проголосували усі разом за їх прийняття.

3. Основна частина

Вправа «Автопортрет»

Мета: усвідомлення власної тілесності, особливостей свого тіла.

Завдання: кожному учаснику видається аркуш паперу та олівці. Йому необхідно намалювати себе. Після виконання цього завдання, учасники обмінюються своїми малюнками. Вони не знають, чий малюнок отримали. Відбувається обговорення. Психолог ставить навідні питання: «Яке враження виникло у Вас від малюнку? Що викликало емоційний відгук, і який саме?» після цього учасники надають зворотній зв'язок про власні відчуття в процесі аналізу малюнку.

Вправа "Тотальне так"

Мета: формування вміння пошуку варіантів згоди із співбесідником.

Інструкція: Поділіться на пари. Розпочніть розповідати власну точку зору щодо певної події, чи ситуації, яка викликає у вас сильні переживання. Коли співрозмовник говорить вам щось, в його словах, напевно, є здоровий глузд. Напевно є те, з чим ви можете точно погодитися. Скажіть те, з чим ви можете погодитися і починайте відповідь з того, що ви погоджуєтесь. А вже потім додавайте те, в чому ви не згодні.

Після проведення вправи необхідно обговорити, з чим чи сподобалось учасникам виконувати цю вправу, та чи складно було шукати ті моменти, з якими вони погоджуються.

Вправа «Розмірковування вголос»

Мета: усвідомлення автоматичних процесів обробки інформації

Учасники обговорюють дві попередні вправи. Психолог в ході заняття звертає увагу учасників на те, що вони запам'ятали. Учасникам слід відповісти на питання, чому вони запам'ятали саме ту чи іншу інформацію (наявність емоційного забарвлення, виникнення асоціацій тощо).

Таким чином, відбувається усвідомлення того, яким чином засвоюється інформація.

4. Прощання

Аналіз заняття, рефлексія. Учасники дають зворотній зв'язок – що сподобалось, а що не зовсім підійшло.

ЗАНЯТТЯ №2

Мета заняття: розвиток навиків рефлексії

Хід заняття

1. Привітання

Мета: формування в учасників налаштованості на роботу, активізації бажання виконувати усі вправи.

Психолог вітається з учасниками, пропонує усім поділитись настроєм та очікуваннями від роботи.

2. Вправа «Зоровий контакт»

Мета: формування довіри між учасниками тренінгу.

Знайдіть собі пару. Сядьте близько один навпроти одного. Протягом 3 хвилин Ви маєте бути разом, але не повинні озиватись одне до одного. Спробуйте утримати зоровий контакт. Це може викликати зорове напруження або бажання сміятися. У такому випадку зробіть декілька глибоких вдихів і видихів. Намагайтеся реєструвати у свідомості все, що з вами відбуватиметься (думки, уявлення, спогади, почуття).

Обговорення.

- Для чого, на Вашу думку, ми робимо цю вправу?
- Що Ви відчували?
- Які були труднощі?
- Що було найцікавішим, найважливішим?
- Якого досвіду Ви набули під час цієї вправи?

3. Основна частина

Вправа «Тут і тепер»

Мета: формування вміння концентруватись на ситуації «тут і зараз».

Завдання: кожному учаснику необхідно розслабитись, відпочити та проаналізувати власні переживання. Необхідно відслідкувати власне дихання, розслабити голову, плечі, спину, живіт, ноги та руки.

Психолог ставить питання: «Що Ви відчуваєте?», «Які емоції у Вас виникають?», «В якій частині тіла вони відчуваються?»

Після цього в колі проводиться обговорення, наскільки складно було виконувати цю вправу, чи змогли повністю відчути власне тіло учасники та відслідкувати власні емоції.

Вправа "Тотальне так"

Мета: формування вміння пошуку варіантів згоди із співбесідником.

Інструкція: Поділіться на пари. Розпочніть розповідати власну точку зору щодо певної події, чи ситуації, яка викликає у вас сильні переживання. Коли співрозмовник говорить вам щось, в його словах, напевно, є здоровий глузд. Напевно є те, з чим ви можете точно погодитися. Скажіть те, з чим ви можете погодитися і починайте відповідь з того, що ви погоджуєтесь. А вже потім додавайте те, в чому ви не згодні.

Після проведення вправи необхідно обговорити, з чим чи сподобалось учасникам виконувати цю вправу, та чи складно було шукати ті моменти, з якими вони погоджуються.

Вправа «Карусель»

Мета: формування навиків емпатії в процесі спілкування.

Група ділиться навпіл, утворюючи два кола: зовнішнє та внутрішнє. За сигналом психолога учасники групи зовнішнього кола рухаються за годинниковою стрілкою, а внутрішнього – проти годинникової стрілки. За сигналом керівника учасники зупиняються і повертаються обличчям до відповідного партнера в іншому колі. Ті, що знаходяться у зовнішньому колі, грають ролі поліцейських, що дають вказівки по руху своїм партнерам у внутрішньому колі які грають роль автомобілістів. Учасники спонтанно продовжують гру протягом трьох хвилин.

За сигналом керівника група знову починає рух, потім по сигналу зупиняється і повторює процедуру вибору партнерів. Цього разу учасники у внутрішньому колі грають ролі продавців, що намагаються щось продати покупцям із зовнішнього кола. Через три хвилини учасники знову починають рухатися. Знову, за сигналом керівника зупиняються, і грають наступні ролі: родичів, що давно не бачились, дітей, які відпрошуються на дискотеку у батьків, психологів та незадоволених клієнтів.

Після цього гра зупиняється, учасники повертаються на свої місця та діляться враженнями від виконання вправи.

5. Прощання

Аналіз заняття, рефлексія. Учасники дають зворотній зв'язок – що сподобалось, а що не зовсім підійшло.

ЗАНЯТТЯ №3

Мета заняття: розвиток навиків децентрації

Хід заняття

1. Привітання

Мета: формування в учасників налаштованості на роботу, активізації бажання виконувати усі вправи.

Психолог вітається з учасниками, пропонує усім поділитись настроєм та очікуваннями від роботи.

2. Вправа «Презентація свого імені»

Мета: Встановлення доброзичливої атмосфери, релаксація, створення позитивного настрою.

Учасникам пропонується подумати і намалювати малюнок «Моє ім'я». Психолог роздає аркуші паперу та олівці. Необхідно намалювати малюнок, який у вигляді символів або образів відображав би зміст обраного імені та настрою його власника. Після виконання проводиться обговорення та презентація малюнку.

Обговорення:

- Що Ви відчували?
- Які були труднощі?
- Що було найцікавішим, найважливішим?

3. Основна частина

Вправа на усвідомлення почуттів іншого

Мета: розвиток емпатійності.

Завдання: Усі учасники сідають в коло. Перший учасник повертається до сусіда, уважно розглядає його обличчя, і говорить, що, на його думку, він відчуває. Далі, його сусід повертається до наступного учасника, і так само розповідає, що він відчуває. Це відбувається до тих пір, поки учасники по колу не розкажуть, що в даний момент, на їх думку, відчувають колеги.

Психолог ставить питання: «Чи складно було інтерпретувати невербальні сигнали від інших?», «Які емоції у Вас виникали під час інтерпретації?», «Чи правильно проінтерпретували Ваші переживання?», «Чи помилялись Ви?», «Чому, на Вашу думку, Ви помилялись?».

Після цього в колі проводиться обговорення, наскільки складно було виконувати цю вправу, в чому її користь.

Вправа «Скульптор»

Мета: формування вміння домовлятися та враховувати потреби інших.

Учасники діляться на пари. Один з учасників отримує роль Глини, інший – Скульптора. Скульптор має придумати і виліпити з Глини скульптуру, формуючи її з тіла Глини. Його дотики мають бути м'якими, але упевненими. Глина при цьому повинна намагатися бути м'якою і максимально розслабленою, тримати ту форму, яку їй задає Скульптор (не “допомагати” Скульптору і не пручатися).

Коли скульптура буде виліплена, Скульптор запитує у Глини, чи їй все подобається. Якщо ні, виправляє деталі скульптури або “переліплює” її, поки обидва учасники не залишаться задоволеними. Потім учасники міняються ролями.

Після цього відбувається обговорення, чи легко було домовлятися, чи виникли якісь труднощі. Чи багато коректив вносила Глина, чи, навпаки, Скульптору вдалось одразу зробити комфортну скульптуру.

Вправа «Проективний лист»

Мета: прийняття відповідальності за емоційний стан іншого.

Учасникам пояснюється завдання: напишіть лист до будь-кого з групи, не називаючи його імені. Опишіть власне ставлення до нього, які емоції ви переживаєте поряд з цією людиною. Важливо уникати критичних оцінок.

Після того, коли учасники написали ці листи, психолог збирає їх, перемішує і роздає випадковим чином усім учасникам. Після цього, учасники зачитують вголос ці листи, і відбувається їх обговорення. Які емоції вони

викликають? Якби цей лист адресувався конкретно Вам, як би Ви його сприйняли?

Після того, як усі прочитали листи, відбувається обговорення, чи правильно сприйняли їх листи? Чи зрозуміли їхній посил і задум? Які б корективи вони внесли зараз?

За бажанням, учасники можуть попросити отримати ті листи. Які адресувались для них і прочитати їх.

4. Прощання

Аналіз заняття, рефлексія. Учасники дають зворотній зв'язок – що сподобалось, а що не зовсім підійшло.

ЗАНЯТТЯ №4

Мета заняття: розвиток навиків метакогнітивного моніторингу та контролю

Хід заняття

1. Привітання

Мета: формування в учасників налаштованості на роботу, активізації бажання виконувати вправи.

Психолог вітається з учасниками, пропонує усім поділитись настроєм та очікуваннями від роботи.

2. Вправа «Скажи мені, хто твій друг»

Мета: Налаштування комунікативних процесів, підвищення згуртованості групи.

Учасникам пропонується описати іншого учасника групи, не називаючи його імені та очевидних рис зовнішності. Решта учасників намагаються вгадати, про кого йде розповідь.

Обговорення:

- Що Ви відчували?
- Які були труднощі?
- На що ви опиралися, розповідаючи про іншу людину?

3. Основна частина

Вправа «Структуроване інтерв'ювання»

Мета: усвідомлення власних метакогнітивних процесів та метакогнітивних процесів інших.

Учасники діляться на пари. Завдання – взяти один в одного інтерв'ю, ставлячи такі питання, на які б «журналісти» самі хотіли б відповісти.

Після проведення інтерв'ю психолог пропонує учасникам відповісти на питання, які допоможуть відслідкувати їх особливості роботи з інформацією:

- На які особливості інформації вони опирались при виборі питань;

- Яким чином фіксували отриману інформацію? (у вигляді плану, схеми, тез?);
- Яким чином обирали питання для інтерв'ю?

Вправа «Запам'ятай інформацію»

Мета: тренування точності метакогнітивного моніторингу.

Учасникам пропонується текст для ознайомлення.

Зигмунд Фрейд народився у єврейській сім'ї Якоба Фрейда та його другої дружини Амалії Натансон.

Батько народився 18 грудня 1815 року в місті Тисмениця (сучасна Івано-Франківська область), в Галичині, і провів там перші 25 років свого життя. У Тисмениці він уперше одружився у віці 19 років, але перша дружина померла передчасно. Потім одружився вдруге, дав життя двом старшим братам Зигмунда — Еммануелю і Філіпу. Мати — Амалія Натансон — народилася в Україні, в місті Броди на Львівщині, виросла в Одесі.

Дід Зигмунда Шломо народився в місті Бучачі (нині Тернопільська область), замолоду переїхав до Тисмениці. За одними даними, немає достатніх доказів, що батьки Зигмунда мешкали у Бучачі. Але за іншими даними, вони мешкали у цьому місті до переселення в німецьке місто Фрайберг (нині — місто Пржибор у Чехії) поблизу кордонів Пруссії та Австрії.

1860 року родина Якоба Фрейда через фінансові труднощі перебралась до Відня. У 9 років Зигмунд вступив до гімназії Сперл (середня школа), де став одним з найкращих учнів, та закінчив її на відмінно в 17 років.

У статті «Моє життя і психоаналіз» Зигмунд писав: «Я народився 6 травня 1856 року у Фрайбергу в Моравії, маленькому містечку в нинішній Чехословаччині. Мої батьки були євреї, і сам я залишаюся євреєм. Про моїх предків з батьківського боку я знаю, що вони колись мешкали в рейнських землях, у Кельні; у зв'язку з черговим переслідуванням євреїв у XIV або XV століттях, сімейство перебралося на схід, і впродовж XIX століття воно перемістилося з Литви через Галичину до німецькомовних країн, до Австрії».

Після завершення гімназії з відзнакою в 17-річному віці Зигмунд планував зробити воєнну або ж політичну кар'єру, але внаслідок антисемітських настроїв та матеріальних труднощів мусив відмовитися від цих намірів. Після тривалих роздумів він 1873 року вступив на медичний факультет Віденського університету. До медицини він не відчував ані найменшого інтересу, згодом він неодноразово в цьому зізнався і писав: «Я не відчував ніякої схильності до занять медициною і професії лікаря», а в пізні роки навіть говорив, що в медицині ніколи не відчував себе «як у своїй тарілці», та й взагалі справжнім лікарем себе ніколи не вважав.

У березні 1876 року він під пильним наглядом професора Карла Клауса досліджував статеве життя вугрів, вивчав наявність сім'яників у самців. Це була його перша наукова робота. Найбільше вивчав він під час навчання фізіологію. У 1881 році він на відмінно склав випускні екзамени та отримав кваліфікацію лікаря.

У 1882 році приступив до медичної практики. Наукові інтереси привели його до головної лікарні у Відні, де він почав дослідження в Інституті церебральної анатомії. На початку 1880-х років зблизився з Йозефом Бройером та Жаном-Мартеном Шарко, які значно вплинули на вибір Фрейдом напрямку наукової діяльності. У 1884 році винайшов метод зафарбовування нервових шляхів хлоридом золота, але його визнали недосконалим.

У 1886 році Зигмунд вступив в шлюб з Мартою Бернейс (Martha Bernays). У подальшому у них народилось шестеро дітей — Матильда (1887—1978), Жан Мартін (1889—1967, якого назвали на честь Шарко), Олівер (1891—1969), Ернст (1892—1970), Софія (1893—1920) та Анна (1895—1982). Саме Анна Фрейд стала послідовницею батька,

заснувала дитячий психоаналіз, систематизувала та розробляла психоаналітичну теорію, зробила значний внесок у теорію і практику психоаналізу в своїх роботах.

У 1891 році видали працю Фрейда «Про афазію», в якій він уперше виступив з аргументованою критикою загальноприйнятої на той час концепції локалізації функцій мозку в певних його центрах і запропонував альтернативний функціонально-генетичний підхід до вивчення психіки та її фізіологічних механізмів. У статті «Захисні невропсихози. Спроба психологічного пояснення.» (1894) та роботі «Дослідження істерії» (1895, спільно з Йозефом Броекером) було засвідчено, що існує зворотна дія психічної патології на фізіологічні процеси та залежність соматичних симптомів від емоційного стану пацієнта.

У 1876–1882 роках — працював в лабораторії психології Ернста фон Брюке, вивчаючи гістологію нервових клітин, також працював в Інституті фізіології, де займався вивченням проблем психоаналізу. Потім перейшов до головного шпиталю Відня. Одержав звання приват-доцента з неврології. Стажувався у доктора Шарко в Парижі, перекладав німецькою мовою праці видатного медика. Відкрив приватну практику психоаналітика.

Фрейд, жартуючи, називав себе Мойсеєм психоаналізу. У цьому зобразилося його життєве кредо: якщо антагоніст Риму Ганнібал мріяв про завоювання Риму, то Фрейд — про інтелектуальне завоювання світу.

Вчений вірив у розумне й гармонійне облаштування світу під егідою диктатури еліти. У праці «Майбутнє однієї ілюзії», сповідуючи платонівські принципи раціонального влаштування держави, обстоював антидемократичні засади, заперечував визначальну роль народу у суспільному житті й державобудівництві.

5 березня 1902 року до Фрейда нарешті прийшли слава й визнання: найясніший цісар Франц Йосиф I підписав офіційний указ про надання вченому звання професора-асистента.

1908 розпочало роботу Віденське психоаналітичне товариство, де збиралися не лише медики, але й творча інтелігенція.

1922 року Лондонський університет вшановував п'ятьох геніїв людства, зокрема й Зигмунда Фрейда та Альберта Ейнштейна. Відтак психоаналітик став популярним не лише у Європі: його запросили на лекції в США, гонорари за це досягали десятків тисяч доларів.

У 1923 році у Фрейда виявили рак піднебіння. Вчений переніс 33 тяжкі операції, але продовжував працювати до останніх днів свого життя.

У 1930 році Фрейд став лауреатом премії Гете.

1933 року в Німеччині до влади прийшли нацисти; доньку вченого Анну, яка очолювала Всесвітнє психоаналітичне товариство, заарештували. У 1938 році, після приєднання Австрії до Німеччини та й наступних переслідувань євреїв з боку нацистів, становище Фрейда значно ускладнилося. Після арешту доньки Анни та допиту в гестапо Фрейд вирішив покинути Третій рейх. Однак влада не поспішала випускати його з країни. Він був змушений не тільки підписати принизливу подяку гестапо «за ряд добрих послуг», але й виплатити правлінню Рейху неймовірно величезний «викуп» в сумі 4000 доларів за право покинути Німеччину. Багато в чому завдяки зв'язкам грецької та данської принцеси Марі Бонапарт — пацієнтки та учениці Фрейда — йому вдалося зберегти життя і разом з дружиною та донькою емігрувати до Лондона. Дві сестри Фрейда потрапили до концентраційного табору, де загинули у 1942 році. Родина Фрейда втекла до Лондона.

Нестерпно страждаючи від раку піднебіння, яке було спричинене тютюнопалінням, у 1939 році він попросив свого лікаря та друга Макса Шура допомогти йому здійснити евтаназію, ідея якої була на той час досить популярною. Той дав Фрейду велику дозу морфію, від якої Зигмунд Фрейд і помер 23 вересня у віці 83 років. Тіло Зигмунда Фрейда піддали кремації, прах вмістили в одну з давньогрецьких урн з його приватної колекції. Наразі урну зберігають у колумбарії лондонського крематорію Голдерс Грін разом із прахом його дружини Марти і доньки Анни.

Після того, як учасники прочитали текст, він у них забирається, а замість нього роздаються бланки з питаннями до прочитаного тексту. Учасники відповідають на них. Крім цього, вони оцінюють власну впевненість у правильності наданих відповідей.

Після того, коли усі учасники дали відповіді на питання, відбувається обговорення. Психолог називає правильні відповіді, а учасники порівнюють їх зі своїми та аналізують, наскільки впевненими були у оцінці власних знань.

Учасники діляться враженнями та міркуваннями щодо причин надмірної впевненості.

Вправа «Долоньки»

Мета: створення комфортних умов у групі, релаксація.

Учасникам роздаються заготовки-долоньки, вирізані з паперу. На кожному пальці необхідно написати позитивну характеристику свого сусіда. Після цього всі по черзі зачитують те, що написали та віддають долоньку для колеги.

Відбувається обговорення цієї вправи. Учасники діляться емоціями, отриманими в процесі виконання завдання.

4. Прощання

Аналіз заняття, рефлексія. Учасники дають зворотній зв'язок – що сподобалось, а що не зовсім підійшло.

ЗАНЯТТЯ №5

Мета заняття: розвиток навиків рефлексії

Хід заняття

1. Привітання

Мета: формування в учасників налаштованості на роботу, активізації бажання виконувати вправи.

Психолог вітається з учасниками, пропонує усім поділитись настроєм та очікуваннями від роботи.

2. Вправа «Австралійський дощ»

Мета: Налаштування комунікативних процесів, підвищення згуртованості групи.

Учасники стають у коло. Інструкція: "Чи знаєте ви, що таке австралійський дощ? Ні? Тоді давайте разом послухаємо який він. Зараз по колу ланцюжком ви будете передавати мої рухи. Як тільки вони повернуться до мене, я передам наступні. Стежте уважно!

- В Австралії піднявся вітер. (ведучий тре долоні)
- Починає крапати дощ. (клатання пальцями)

- Дощ посилюється.(почергове плескання долонями по грудях)
- Починається справжня злива (плескання по стегнам)
- А ось град - справжня буря (тупіт ногами)
- Але що це? Буря стихає. (плескання по стегнам)
- Дощ стихає (плескання долонями по грудях)
- Рідкі краплі падають на землю (клацання пальцями)
- Тихий шелест вітру (потирання долонь)
- Сонце! (руки до гори)

3. Основна частина

Вправа «Без маски»

Мета: усвідомлення свого емоційного ставлення до інших людей та до себе.

Учасникам роздаються аркуші з незавершеними реченнями. Їх завдання – продовжити, записуючи перше, що спадає на думку.

Ще в дитинстві я зрозумів (а) ...

Мама вчила мене ...

Перша зустріч з трудностю для мене сталася ...

Моя (мій) подруга (друг) дитинства запам'яталася (запам'ятався) мені ...

Мій перший успіх в житті це ...

Сьогодні мені складно змиритися з ...

Я люблю в людях ...

Я засмучуюсь коли ...

Сьогодні я вірю в ...

Мені в мені подобається ...

Я хочу, щоб у мене вийшло ...

Найбільш значимі для мене люди це ...

Я не хочу зустрічатися з ...

День мого народження для мене це ...

Я хочу, щоб мої діти ...

Безвихідна ситуація для мене це коли ...

Із задоволенням я роблю ...

Смуток до мене приходить коли ...

Бути другом (подругою) для мене значить ...

Я ніколи не погоджуся з ...

Людина, яка дуже вплинула на моє життя це ...

Як, на вашу думку, про вас говорили б батько або мати (виберіть одного)

..

Як про вас міг сказати кращий друг (подруга) ...

Мені знайоме гостре відчуття самотності. Пам'ятаю ...

Мені дуже хочеться забути, що ...

Одного разу мене налякало те, що ...

Навіть близькі люди іноді не розуміють мене. Одного разу ...

Пам'ятаю випадок, коли мені стало соромно. Я ...

Після того, коли учасники виконали це завдання, відбувається обговорення. Вони діляться з переживаннями, які виникали у них в процесі виконання вправи.

Вправа «Життєвий шлях»

Мета: тренування точності метакогнітивного моніторингу.

Інструкція і процедура: учасникам пропонується зобразити на папері карту власного життя, на якій будуть відзначені основні пункти життєвого маршруту - 15 найбільш значущих подій минулого, сьогодення і майбутнього. На початку карти ставиться дата народження, в кінці - очікувана тривалість життя. Всі інші позначення на карту життя наносяться на розсуд учасника.

Ведучий пред'являє групі наступну інструкцію: «Уявіть, що Ви картограф, який повинен скласти карту свого життєвого маршруту. Можливо, на цю карту будуть орієнтуватися люди, які захочуть повторити Ваш життєвий маршрут. Вам необхідно позначити на карті ті життєві небезпеки, які підстерігають подорожніх, ті життєві перешкоди, які їм доведеться подолати і т. д.».

Після закінчення малювання учасники розбиваються на пари і розповідають один іншому про свій життєвий шлях. Після закінчення роботи в парах можна провести груповий конкурс на кращу карту життєвого шляху.

Вправа «Чарівний стілець»

Мета: формування рефлексивності, розуміння себе.

В центрі ставиться стілець, і учасник, стаючи за спинкою стільця, розповідає про себе в третій особі. Важливо, щоб учасники виходили по бажанню. Психолог допомагає питаннями:

- Опиши її /його характер
- Що він/вона любить?
- З ким дружить? Які люди найбільше подобаються?

Учасники можуть самі ставити питання до того, хто розповідає.

4. Прощання

Аналіз заняття, рефлексія. Учасники дають зворотній зв'язок – що сподобалось, а що не зовсім підійшло.

ЗАНЯТТЯ №6

Мета заняття: розвиток навиків децентрації

Хід заняття

1. Привітання

Мета: формування в учасників налаштованості на роботу, активізації бажання виконувати вправи.

Психолог вітається з учасниками, пропонує усім поділитись настроєм та очікуваннями від роботи.

2. Вправа «Я люблю...»

Мета: активізація ресурсів у студентів, підвищення настрою, налаштування на роботу.

Учасники сидять у колі. Ведучий стає у центр кола, його стілець забирається. Він говорить: «Я люблю...» і називає те, що він любить. Ті учасники, які також люблять названий предмет або діяльність, повинні помінятися між собою місцями. Ведучому також необхідно сісти на чиєсь місце. Відповідно, комусь місця не залишиться – той учасник стає ведучим і гра продовжується.

3. Основна частина

Сюжетно-рольова гра «Подзвони другу»

Мета: розвиток вміння орієнтуватись на думку іншої людини.

Учасники діляться на групи. Кожна група отримує картку, на якій коротко описана ситуація, котру необхідно програти учасникам.

Ситуація №1

Розмова двох одногрупників перед письмовим іспитом. Перший одногрупник намагається домовитись з другим про допомогу під час екзамену. Він просить, що той дав йому списати. Другий одногрупник не хоче цього робити, оскільки вважає, що це неправильно. Перший ображається, адже вони друзі, а друзям необхідно допомагати.

Ситуація № 2

Учасник телефонує до свого друга позичити гроші. Він просить про допомогу. Однак, його друг не хоче допомагати, оскільки місяць тому уже позичив йому деяку суму грошей, якої ще не повернули. У друзів виникає суперечка.

Після цього відбувається обговорення. Якими стратегіями користувались учасники конфліктної взаємодії? Чи змогли вони домовитися? Чи враховували точку зору іншої людини.

Ті самі групи беруть іншу картку з ситуацією. Після цього відбувається повторне програвання ситуації, але учасникам необхідно почути та усвідомити позицію іншого, проявити емпатію.

Відбувається повторне обговорення, в якому фіксуються відмінності у вирішенні конфліктної ситуації.

Вправа «Часові децентрації»

Мета: розвиток навиків розширення часової перспективи, розподілу сенсів життя.

Інструкція і процедура: учасникам роздається бланк опитувальника. Їм необхідно пройти тест «Часові децентрації».

Ведучий пред'являє групі наступну інструкцію: за допомогою пропонуванних шкал спробуйте оцінити свої переживання часу в даний період вашого життя.

Я живу минулим	-3	-2	-1	0	1	2	3	Я живу майбутнім
Я живу минулим	-3	-2	-1	0	1	2	3	Я живу теперішнім
Я живу теперішнім	-3	-2	-1	0	1	2	3	Я живу майбутнім

Після заповнення бланку опитувальника відбувається обговорення результатів. Психолог пояснює інтерпретацію. Учасники діляться враженнями від проходження методики.

Вправа «Психолог»

Мета: формування навиків спостереження емоційного стану іншої людини.

Учасники діляться на трійки. Психолог пропонує їм побути психотерапевтами і відтворити деякі елементи психотерапевтичної сесії. Учасники по черзі стають психологом, клієнтом та спостерігачем.

Завдання «психолога»: 1. З'ясувати запит «клієнта»; 2. Відпрацювати техніку повторення невербальних сигналів «клієнта»; 3. Надати зворотній зв'язок щодо актуального стану «клієнта».

Клієнт повинен розповісти ситуацію, яка викликає труднощі у нього. Спостерігач слідує за діями клієнта та психолога.

Після того, коли кожен учасник трійки побував в усіх ролях, відбувається обговорення. Акцент робиться на тому, чи вдалось правильно інтерпретувати емоційний стан іншої людини.

4. Прощання

Аналіз заняття, рефлексія. Учасники дають зворотній зв'язок – що сподобалось, а що не зовсім підійшло.

ЗАНЯТТЯ №7

Мета заняття: розвиток навиків метакогнітивного моніторингу та контролю

Хід заняття

1. Привітання

Мета: формування в учасників налаштованості на роботу, активізації бажання виконувати вправи.

Психолог вітається з учасниками, пропонує усім поділитись настроєм та очікуваннями від роботи.

2. Вправа «Пральна машина»

Мета: налаштування на роботу, створення позитивної атмосфери.

Учасники стають у два ряди, обличчям один до одного. Перші дві пари учасників виконують функцію пральної машини «замочування», наступні дві – «прання», наступні – «полоскання», ще наступні – «віджим» та «сушка». Кількість учасників у кожній групі та сама кількість «функцій» регулюється залежно від кількості учасників.

Перший учасник стає на початку цих двох рядів. Він називає себе певним типом одягу, описує його та обирає «режим прання» і заходить між двох рядів, заплющивши очі. «Пральна машина» виконує ці функції, пересуваючи «одяг» в кінець ряду, прокручуючи його навколо його осі. Після того, як учасник став у кінець ряду, наступний стає на початок, і «цикл прання» повторюється знову.

3. Основна частина

Вправа «Вирішення проблемних ситуацій»

Мета: усвідомлення стратегій пошуку рішення проблем.

Учасники діляться на групи. Кожна група отримує картку, на якій коротко описана ситуація, для якої потрібно знайти рішення.

Процес пошуку рішення можна проводити за наступними етапами: 1) виникнення (постановка) проблемної ситуації; 2) усвідомлення складності (суперечності) і постановка проблеми (формулювання проблемного завдання); 3) пошук способу розв'язання проблемної задачі шляхом висунення припущень, гіпотез зі спробою відповідного обґрунтування; 4) доказ гіпотези; 5) перевірка правильності рішення проблемної задачі.

Ситуація №1

Мама дала гроші на морозиво і сказала швидко йти до магазину, ніде не зупиняючись. Якщо зупинитися, то залишитися без морозива. По дорозі трапляються випадки: хлопчик б'є кішку, руйнує мурашник, тоне жук. Що ти робитимеш?.

Ситуація № 2

Почався урок німецької мови. Хтось з учнів, що сиділи за останніми партами, голосно свиснув.

- Хто свиснув? Це ти?, - звертається вчителька до Андрія Малишева.
- Ні! Чому це обов'язково я?
- А хто ж, крім тебе, може це зробити? Скажи, хто, якщо не ти!
- Я не знаю хто.
- Ага, не скажеш, значить, ти. Давай щоденник.

Андрій відмовляється, повторюючи, що він не винен. Але вчитель забирає щоденник, записує: «Свистів на уроці».

Ситуація №3

Урок фізичної культури у 8 класі. Діти старанно виконують завдання, вчитель уважно спостерігає. Під час зміни місця занять учениця М. голосно звертається до подруги. Вчитель, почувши це, з окриком називає її прізвище. На таке звертання дівчина різко відповідає вчителю: «Підлікуйте нерви». Що ви зробите на місці вчителя?

Як підсумок, учасники виокремлюють, узагальнюють основні стратегії вирішення проблемної ситуації.

Здійснення оціночних суджень щодо власних знань

Мета: тренування точності метакогнітивного моніторингу.

Учасникам пропонується текст для ознайомлення.

Григорій Силлович Костюк народився у селянській сім'ї. У 1915—1919 роках навчався у київській Колегії Павла Галагана. У 1919—1920 роках повернувся до рідного села, де викладав у школі. 1920 року поступив до філософсько-педагогічного факультету Київського вищого інституту народної освіти. Під час навчання також викладав математику у київській трудовій школі № 61 ім. І. Франка, яка була в той час експериментальною школою Наркомпросу України. Закінчив інститут 1923 року і тоді ж призначений директором цієї школи. Паралельно навчався в аспірантурі за спеціальністю «психологія». По закінченні аспірантури (1928) успішно захистив кандидатську дисертацію, у якій узагальнив спостереження за розумовим розвитком учнів.

У 1924 році Костюк опублікував свою першу наукову роботу — статтю «Математика в трудовій школі (з досвіду київських трудшкіл за 1923—1924 рр.)». У ній він дослідив необхідні психологічні елементи для формування методики навчання математиці.

З 1930 року. Григорій Костюк очолює кафедру психології Київського педагогічного інституту й відділ психології Українського науково-дослідного інституту педагогіки. 1935 року йому було присвоєно звання професора психології.

Під час Німецько-радянської війни, перебуваючи в евакуації, Костюк завідував кафедрою педагогіки й психології педагогічного інституту в Сталінграді. Переїхавши потім у Казахстан, він вів викладацьку роботу в Об'єднаному українському університеті, а повернувшись у звільнений Київ, став трудитися на тих самих посадах, що й до війни.

В 1945 р. професор Г. С. Костюк виступає ініціатором створення НДІ психології Наркомпросу (згодом — Мінпросу) УРСР (нині Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України). У новоствореному Інституті Г. Костюк очолив відділ загальної психології[4]. Протягом 27 років Григорій Силлович був директором цієї установи, в основу діяльності якого була покладена розроблена ним програма. Увесь цей час він вів інтенсивну й плідну роботу з організації психологічних досліджень, підготовки психологічних кадрів, продовжував викладацьку діяльність у Київському педагогічному інституті ім. О. М. Горького. В 1947 році Г. С. Костюк був обраний членом-кореспондентом Академії педагогічних наук РСФСР, а в 1967 році, коли академія була перетворена у всесоюзну, став дійсним членом. Його неодноразово обирали членом президії АПН СРСР, він був членом редколегії журналу «Вопросы психологии», протягом багатьох років очолював Українське відділення Спільки психологів СРСР. Григорій Силлович носив почесне звання «Заслужений діяч науки УРСР», був відзначений орденом Леніна, двома орденами Трудового Червоного Прапора, іншими урядовими нагородами.

Григорій Костюк опублікував більш як 250 наукових робіт. Важлива складова наукового доробку Г. С. Костюка і його співробітників — з'ясування психологічних передумов ефективності педагогічних впливів, засад індивідуального підходу до учнів, вимог до методу навчання як способу організації дій учнів з навчальним матеріалом, а також до побудови останнього, як і навчальних ситуацій, де він функціонує.

Учений постійно наголошував на величезній складності психіки — складності, що робить неадекватними однобічні тлумачення психологічних феноменів і закономірностей (коли, наприклад, розкриваючи передумови розвитку здібностей, віддають цілковиту перевагу чи то природженим задаткам індивіда, чи зовнішнім впливам на нього). Водночас складність, про яку йдеться, не свідчить про хаотичність згаданих феноменів, неможливість їх наукового пізнання. Зусилля дослідника мають бути спрямовані на розкриття, як казав Г. Костюк, «складної діалектики» процесів, що їх вивчає психологія, на з'ясування ієрархічних взаємозв'язків, які зумовлюють їх детермінацію. Так, щодо здібностей та впливу навчання на них, узагальнення експериментальних результатів дало змогу дійти висновку,

що у стереотипізованих, автоматизованих компонентах розумових здібностей діапазон їх часто звужується, у гнучких їх компонентах розширюється. Саме в останніх найвиразніше виступає індивідуальна своєрідність розумового розвитку кожної дитини.

Загальна настанова на подолання однобічності послідовно втілена у дослідженні Г. С. Костюком та його учнями психологічних проблем навчання і виховання. Тут щільно пов'язані дві ідеї: 1) активності суб'єкта діяльності, зокрема суб'єкта учіння, підкреслення ключової ролі, яку відіграє в розвитку цього суб'єкта розгортання і розв'язання внутрішніх суперечностей; 2) раціонально організованого, науково обґрунтованого педагогічного керування зазначеною активністю. Слід уточнити, що поняття керування, як воно трактується Г. Костюком та його учнями, позбавлене авторитарного звучання. Водночас воно узгоджене із змістом однойменної кібернетичної та загальнонаукової категорії, яка охоплює такі впливи на об'єкт керування, що забезпечують дотримання певних параметрів його функціонування. При цьому способи керування мають повною мірою враховувати специфічні властивості об'єкта (коли йдеться про людину, то це, зокрема, її здатність до розвитку, саморуку, творчості), а мета керування цілком може передбачати вдосконалення зазначених властивостей.

Подолання однобічності в педагогічній практиці (як і в будь-якій діяльності, спрямованій на людину) не менш важливе, ніж у теоретичній царині. Показово, що саме з таким подоланням (а не просто з толерантним зовнішнім оформленням здійснюваних впливів) пов'язував сутність педагогічного такту один з найближчих співробітників Г. Костюка Іван Синиця (1910—1976). Порушення педагогічного такту, — зазначав він, — якраз буває тоді, коли вчитель бачить один бік справи і не бачить другого, коли він робить висновок про вчинок односторонньо, поверхово, не заглиблюючись у його причини.

У неприйнятті однобічності полягав не тільки науково-методологічний, а й життєвий принцип Григорія Костюка. Він завжди був проти вульгаризації, догматизму, спрощеного тлумачення складних явищ, завжди прагнув гармонійного поєднання взаємодоповнювальних конструктивних засад, таких, скажімо, як високий теоретичний рівень досліджень і їх тісний зв'язок із запитами практики, опертя на вітчизняні традиції і врахування новітніх досягнень світової науки

Після того, як учасники прочитали текст, він у них забирається, а замість нього роздаються бланки з питаннями до прочитаного тексту. Учасники відповідають на них. Крім цього, вони оцінюють власну впевненість у правильності наданих відповідей.

Після того, коли усі учасники дали відповіді на питання, відбувається обговорення. Психолог називає правильні відповіді, а учасники порівнюють їх зі своїми та аналізують, наскільки впевненими були у оцінці власних знань.

Вправа «Складання схеми»

Мета: формування стратегій метакогнітивного моніторингу.

Працюючи з текстом, який використовувався у попередній вправі, учасникам пропонується скласти схему—ілюстрацію до отриманої інформації.

Учасники можуть об'єднатися в групи. Після цього кожна група презентує свою роботу. Колективно відбувається обговорення цих схем, визначаються їх недоліки та позитивні сторони.

4. Прощання

Аналіз заняття, рефлексія. Учасники дають зворотній зв'язок — що сподобалось, а що не зовсім підійшло

ЗАНЯТТЯ №8

Мета заняття: розвиток навиків рефлексії

Хід заняття

1. Привітання

Мета: формування в учасників налаштованості на роботу, активізації бажання виконувати вправи.

Психолог вітається з учасниками, пропонує усім поділитись настроєм та очікуваннями від роботи.

2. Вправа «Показуха»

Мета: розвиток креативного мислення, підняття настрою.

Учасники діляться на дві команди, і по черзі за допомогою жестів і міміки показують предмети, написані на картках, що їм дає психолог. Перемагає та команда, якій вдається найкраще показувати задані предмети. Предмети, написані на картках: ящірка, пілосос, вчитель, зірка, комп'ютер, ліс, ведмідь, мобільний телефон, книжка. Учасники можуть пропонувати власні варіанти.

3. Основна частина

Вправа «Моє життєве кредо»

Мета: усвідомлення своїх ціннісних орієнтирів, світогляду.

Потрібно представити так зване життєве кредо — якесь висловлювання, девіз, що допомагає в житті, відбиває індивідуальність, ставлення до світу й до себе.

Кожен учасник представляє власне життєве кредо, намальоване на папері. Учасники задають уточнюючі питання.

Вправа «Колективний сон»

Мета: релаксація, заспокоєння, зниження рівня емоційної напруги.

Учасники сідають в коло. Психолог надає наступні інструкції: «Займіть зручне положення на стільчику. Зоплющіть очі. Розслабтеся. Уявіть, що ви заснули. І вам усім сниться один колективний сон. Ви будете розповідати про нього по черзі. Першим починає...» Психолог називає будь-якого учасника, який розпочинає описувати сон, який сниться для їх групи. Далі продовжує наступний учасник, і так по коло розповідає кожен.

Після завершення колективного сну учасники діляться враженнями.

Вправа «Три імені»

Мета: розвиток усвідомлення ціннісного ставлення до себе.

Кожному учаснику видається по три картки. На них слід написати три варіанти свого імені (наприклад, як вас називають родичі, товариші по службі і близькі друзі).

Далі кожен член групи представляється, використовуючи ці імена і описуючи ту сторону свого характеру, яка відповідає цьому імені, а може бути послужила причиною виникнення цього імені.

4. Прощання

Аналіз заняття, рефлексія. Учасники дають зворотній зв'язок – що сподобалось, а що не зовсім підійшло.

ЗАНЯТТЯ №9

Мета заняття: розвиток навиків децентрації

Хід заняття

1. Привітання

Мета: формування в учасників налаштованості на роботу, активізації бажання виконувати вправи.

Психолог вітається з учасниками, пропонує усім поділитись настроєм та очікуваннями від роботи.

2. Вправа «Еліас»

Мета: створення позитивного настрою, розслаблення учасників.

Учасники діляться на дві команди, і по черзі за допомогою жестів і міміки показують предмети, написані на картках, що їм дає психолог. Перемагає та команда, якій вдасться найкраще показувати задані предмети. Перед початком гри усі учасники пишуть на картках будь-які слова, які потім і показуватимуть.

3. Основна частина

Вправа «Аналіз моральних дилем»

Мета: формування вміння децентрувати власні світоглядні установки.

Учасники діляться на дві групи. Психолог роздає учасникам картки з описом різних моральних дилем. Завдання учасників – ознайомитися з дилемою, знайти її вирішення та представити усій групі.

Дилема 1

Двоє підозрюваних були затримані поліцією. Поліція має достатньо доказів для їх засудження, і, посадивши ув'язнених в окремі камери, представники поліції відвідують кожного з них і пропонують їм однакову угоду. Якщо один ув'язнений дасть свідчення проти іншого (зрадить іншого), а інший промовчить (співпрацюватиме з іншим), то зрадника відпустять, а співучасник отримує повний 10-річний тюремний строк. Якщо обоє змовчать, обох ув'язнених буде засуджено тільки до шести місяців у в'язниці (найменший строк).

Якщо кожен зрадить іншого, кожен з них отримає п'ять років ув'язнення. Кожен в'язень має вибрати: зрадити іншого або зберігати мовчання. Кожен з них упевнений, що інший не знатиме про зраду до кінця слідства. Як в'язні повинні діяти?

Дилема 2

Олені вісім років. Вона любить лазити по деревах, і вона є найкращим скелелазом у всій околиці. Одного разу вона падає з дерева, але вона не травмується. Її батько бачить це, і дуже стурбований. Він просить Олену дати обіцянку, що вона ніколи не лазитиме по деревах знову. Олена обіцяє, і вона потискує руку батькові, щоб скріпити обіцянку.

Того ж дня вона зустрічає своїх друзів. Поліна, її найкраща подруга, дуже схвильована. Її маленьке кошеня залізло високо на дерево і боїться злізти. Потрібно щось негайно робити, щоб урятувати кошеня, інакше воно впаде з дерева. Кожна дитина знає, що Олена – найкращий альпініст у всій околиці, тому Поліна просить її врятувати кошеня.

Але Олена пам'ятає обіцянку, яку вона дала батькові. Що вона повинна робити?

Психолог мотиву учасників до дискусії та необхідності враховувати точку зору інших людей.

Вправа «Взаєморефлексія»

Мета: розвиток вміння аналізувати психоемоційний стан іншої людини.

Психолог роздає заготовлені картки з назвами відчуттів. Це можуть бути страх, образа, розпач, сум, радість, захоплення, злість, натхнення, задоволення, вдячність, розгубленість, здивування, огида, нетерпіння, переляк, печаль, любов, гнів, співпереживання, жалість, зніяковіття.

Хід гри: учасникам роздаються картки з назвами почуттів. Вони ознайомлюються з ними, але не показують іншим. Ведучий просить пригадати ситуацію, в якій вони переживали подібне відчуття (відповідно до картки).

Потім кожен учасник повинен пантомімічно зобразити відчуття, написане на його картці. Це може бути «пам'ятник» чи коротка сценка. Деяким учасникам простіше зобразити почуття через малюнок. Задача інших учасників – відгадати, яку емоцію вони щойно бачили.

Після завершення даної частини учасники сідають в коло. Ведучий просить пояснити: як вони розуміють вказані на картці слова; що означають ці почуття; в яких ситуаціях вони можуть виникати; чи можуть вони розказати випадки з власного життя, коли в них виникали подібні відчуття.

Якщо розповідь учасника викликає співпереживання і бажання поділитися власною життєвою ситуацією, в якій виникло подібне почуття, цьому не слід заважати. Чим більше актуалізується відчуттів та життєвих ситуацій, тим краще.

Вправа «Оповідач»

Мета: розвиток пам'яті і уваги, вироблення внутрішнього контролю, опанування мистецтвом імпровізації.

Учасники сідають у коло. Психолог називає тему розмови. Один із учасників починає її розвивати, а потім випадковими асоціаціями заплутує розповідь. Він перескакує з однієї теми на іншу, потім на третю, прагне

якнайбільше заплутати свою розповідь. Потім жестом передає слово іншому учасникові. Той, кого вибрали, повинен розплутати розповідь, тобто коротко пройти по всіх асоціаціях свого попередника у зворотному порядку. Він повертається до головної теми, а потім сам заплутує розмову, передає комусь іншому і т. д.

Учасники повинні працювати над своєю увагою. Чим довший асоціативний ряд, тим більше напруженої роботи пам'яті і уваги вимагає він від учасників групи, тим ефективніше тренування.

4. Прощання

Аналіз заняття, рефлексія. Учасники дають зворотній зв'язок – що сподобалось, а що не зовсім підійшло.

ЗАНЯТТЯ №10

Мета заняття: розвиток навиків метакогнітивного контролю та моніторингу, підбиття підсумків

Хід заняття

1. Привітання

Мета: формування в учасників налаштованості на роботу, активізації бажання виконувати вправи.

Психолог вітається з учасниками, пропонує усім поділитись настроєм та очікуваннями від роботи.

Рольова гра «Готель»

Мета: створення позитивного настрою, розслаблення учасників.

Правила гри: «В невеличкому туристичному місті організовується психологічна конференція. В найкращому готелі для учасників цієї конференції заброньовано три номери. Однак, оскільки містечко туристичне, а готель дуже хороший, бажаючих зайняти ці номери дуже багато. Туристи готові на все, щоб поселитися, навіть прикинутися психологом. Тому для адміністратора необхідно з'ясувати, хто ж є справжнім психологом, і кого слід заселити в номер».

Після оголошення інструкції хтось з учасників стає адміністратором і виходить з кімнати. Після цього троє учасників стають справжніми психологами, а всі решта – звичайними туристами, які психологами прикадаються. В кімнату повертається адміністратор. Його завдання – з'ясувати, хто ж є справжнім психологом. Подальшу гру він організовує самостійно.

Після того, як адміністратор назвав психологів, відбувається обговорення. Зокрема, учасники узагальнюють, які якості вони намагались

продемонструвати у ролі психолога, на які ознаки опирався адміністратор при визначенні справжнього психолога.

2. Основна частина

Опрацювання тексту

Мета: стимулювання усвідомлення процесу вирішення задач.

Учасникам пропонується текст для ознайомлення.

Народився 28 вересня 1918 в селі Василівці Василівської волості Олександрійського повіту Херсонської губернії (тепер Онуфріївський район Кіровоградської області) в бідній селянській сім'ї. Тут минули його дитинство й юність. Він вчився в рідному селі у школі і в 1933 закінчив семирічку. Влітку 1933 мати провела молодшого сина Василя до Кременчука. Спочатку вчився в Кременчуцькому медичному технікумі, але незабаром пішов звідти, вступив на робочий факультет, достроково закінчив його і його прийняли у педагогічний інститут.

З 1935 почався педагогічний шлях. У 17 років він став вчителем заочної школи недалеко від рідного села. Перевівся до Полтавського педагогічного інституту заочником і закінчив його в 1938. Закінчивши інститут, повернувся в рідні місця та працював викладачем української мови та літератури в Онуфріївській середній школі.

У 1941 під час Другої світової війни добровольцем пішов на фронт. У січні 1942 молодший політрук Сухомлинський був важко поранений, захищаючи Москву у битві під Ржевом. Осколок снаряду залишився в його грудях назавжди. Після довгого лікування у шпиталі селища Ува, що в Удмуртії, він просився на фронт, проте комісія не визнала його навіть умовно здоровим для військової служби. У червні 1942 року його призначили директором сільської середньої школи, де він пропрацював до березня 1944. 9 лютого 1943 подав заяву про вступ до ВКП(б). Після визволення України від фашистів повернувся в рідні краї і дізнався, що його дружину і маленького сина закатували в гестапо. Став завідувачем районного відділу народної освіти. Проте вже в 1947 просився назад до школи.

У 1948 став директором Павлиської середньої школи і беззмінно працював протягом 23 років до кінця своїх днів. В 1948 це була звичайна, пересічна школа. 23 роки стали найпліднішим періодом його науково — практичної та літературно — публіцистичної діяльності. Звичайну сільську школу він перетворив у справжню педагогічну лабораторію, де видобував скарби педагогічної мудрості.

У 1955 захистив кандидатську дисертацію на тему «Директор школи — керівник навчально-виховного процесу».

З 1957 — член-кореспондент Академії педагогічних наук РРФСР.

1958 — заслужений вчитель УРСР.

1968 — нагороджений званням Героя Соціалістичної Праці. Цього ж року обраний членом-кореспондентом Академії педагогічних наук СРСР.

Ставив і розв'язував проблему формування в молоді національного й естетичного світогляду. Про один із шляхів успішного розв'язання цієї проблеми він писав, що у душі дітей мають увійти найкращі народні традиції та стати святим законом, бо не можна уявити народ без імені, без пам'яті, без історії. В душі українських культурно-історичних традицій вчитель констатував, що мудрість є найважливішою прикметою людини. У його працях часто знаходимо вислови «мудра людська любов», «мудрість жити», «гідність — це мудрість тримати себе в руках». Педагог цілеспрямовано формував у кожного вихованця вміння бути маленьким філософом, осмислювати світ через красу природи.

Для нього формування естетичного почуття дитини, її емоційної культури — було основним завданням гуманістичного виховання. А сприйняття й осмислення прекрасного — основа

естетичної культури, без якої почуття лишаються глухими до всього високого й благородного.

Книга «Серце віддаю дітям» мала привселюдне зізнання і підтверджене трудами та щоденними діями великого вчителя. Він писав: «Що було найголовнішим у моєму житті? Не роздумуючи, відповідаю: Любов до дітей».

Помер 2 вересня 1970.

Після того, як учасники прочитали текст, він у них забирається, а замість нього роздаються бланки з питаннями до прочитаного тексту. Учасники відповідають на них. Крім цього, вони оцінюють власну впевненість у правильності наданих відповідей.

Після того, коли усі учасники дали відповіді на питання, відбувається обговорення. Психолог називає правильні відповіді, а учасники порівнюють їх зі своїми та аналізують, наскільки впевненими були у оцінці власних знань.

Десять правил самоорганізації уваги під час засвоєння навчального матеріалу (за Ю.З. Гільбухом)

Правило перше. Заздалегідь плануйте свій час так, щоб у процесі занять ніщо не відвертало Вашої уваги (візити товаришів, телефонні дзвінки тощо).

Правило друге. Стаючи до праці, заздалегідь організуйте своє робоче місце (звичайно, воно має бути належно обладнане).

Правило третє. Розпочинаючи заняття, максимально мобілізуйте свою волю, намагайтеся не думати про те, що було перед цим предметом Ваших роздумів. Попередньо перегляньте матеріал завдання, складіть план майбутньої роботи.

Правило четверте. Стійкість уваги багато в чому залежить від того, наскільки добре Ви розумієте матеріал, який вивчаєте (розуміння значною мірою ґрунтується на знанні попередніх розділів програми). Через те, розпочинаючи вивчати нову тему, перегляньте попередній розділ, погортайте конспект. Якщо цей матеріал з якоїсь причини Ви не вивчали, починайте з ліквідації наявних прогалин.

Правило п'яте. Якщо зосередженню на навчальному матеріалі заважають хвилювання, тривога у зв'язку з наступним екзаменом, сторонні думки тощо, займіться конспектуванням (записами). Ця безперервна практична дія запобігає частому і тривалому відвертанню уваги від змісту навчального матеріалу. Приблизно такий самий ефект дає читання тексту вголос. Після того, як Ви зосередилися на матеріалі, його 256 можна знову читати «про себе».

Правило шосте. Читайте новий матеріал так, щоб глибоко усвідомлювати його. Водночас треба пам'ятати, що надто повільний темп сприяє частим відвертанням уваги на сторонні об'єкти.

Правило сьоме. Чергуйте читання з обмірковуванням і переказуванням, розв'язанням задач, наведенням власних прикладів, оскільки це запобігає появі психологічного стану монотонності, коли стійкість уваги різко знижується. Зміна навчальних предметів під час виконання домашніх завдань також сприяє збереженню стійкої уваги. Однак не слід часто вдаватися до таких змін, бо це спричиняє зайву метушню, поверхове сприймання навчального матеріалу.

Правило восьме. Контролюйте, стримуйте мимовільні переключення уваги на сторонні об'єкти, зумовлені дією як зовнішніх подразників (грюкання дверей, звуки автомобільного клаксона, чийсь голоси, що линує через відчинене вікно, тощо), так і внутрішніх стимулів (мисленнєві асоціації). Усвідомивши, що відбувається мимовільне переключення уваги, прагніть вольовим зусиллям відповідно її спрямувати.

Правило дев'яте. Якщо в процесі читання Ви несподівано усвідомили, що на певний час «відключилися», примусьте себе відразу повернутися на те місце, де відбулося відвертання уваги. Визначити його легко: весь попередній текст під час повторного читання

сприйматиметься як незнайомий. Звісно, читати без таких повернень означало б даремно витратити час, займатися самообманом. Такі обов'язкові повернення не тільки забезпечать засвоєння навчального матеріалу, а й сприятимуть підвищенню загальної стійкості уваги.

Правило десяте. Пам'ятайте про гігієну розумової праці, нормальне освітлення і температуру повітря, про регулярні перерви, під час яких корисно виконати кілька гімнастичних вправ.

5. Прощання

Аналіз заняття, рефлексія. Учасники дають зворотній зв'язок — що сподобалось, а що не зовсім підійшло.

ДОДАТОК Б

Опитувальник діагностики метакогнітивної включеності в діяльність
 (Metacognitive Awareness Inventory – MAI, G. Schraw, R. S. Dennison)
 (адаптація А. В. Карпова).

Прізвище, ім'я _____

Інструкція: Вашій увазі пропонується ряд тверджень, що стосуються Вашого мислення і способів вирішення проблем. Оцініть, будь ласка, ці твердження наступним чином:

1 - абсолютно не згоден

2 - скоріше не згоден

3 - не знаю

4 - скоріше згоден

5 - абсолютно згоден

Пам'ятайте, що неправильних відповідей бути не може

Дякуємо за участь!

№ п/п	Питання	Відповідь				
		1	2	3	4	5
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 сознаю 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 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 «оглаживаюсь 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	1	2	3	4	5
25	Когда я в чем-либо не могу разобраться, я обращаюсь за помощью к другим людям.	1	2	3	4	5
26	Я могу замотивировать себя учиться, когда мне это необходимо	1	2	3	4	5
27	Я осознаю, какие стратегии использую, когда принимаю решения.	1	2	3	4	5
28	Принимая важное решение, я склонен анализировать эффективность используемых мной стратегий	1	2	3	4	5
29	Я использую свои интеллектуальные преимущества для компенсации своих слабостей.	1	2	3	4	5
30	Я концентрирую внимание на значении и практической ценности новой информации.	1	2	3	4	5
31	Я создаю свои собственные примеры, чтобы лучше осмыслить информацию.	1	2	3	4	5
32	Я могу точно оценить степень своей компетентности в той или иной области	1	2	3	4	5
33	Я автоматически примеряю эффективные стратегии решения задач.	1	2	3	4	5
34	Изучая что-то новое, я время от времени делаю паузу и спрашиваю себя, насколько хорошо я понимаю материал.	1	2	3	4	5
35	Я знаю, в каком случае каждая из используемых мной стратегий будет наиболее эффективна.	1	2	3	4	5
36	Когда решение задачи закончено, я спрашиваю себя, достигнуты ли поставленные цели.	1	2	3	4	5
37	Я делаю рисунки и диаграммы, помогающие мне лучше понять проблему, над которой я работаю.	1	2	3	4	5
38	После того, как задача решена, я спрашиваю себя, учел ли я другие возможные варианты ее решения	1	2	3	4	5
39	Я пытаюсь перевести новую информацию в доступную для меня форму	1	2	3	4	5
40	Когда мне не удается что-либо понять, я изменяю способ работы с информацией.	1	2	3	4	5
41	Я опираюсь на организационную структуру своего предприятия, когда решаю производственные задачи.	1	2	3	4	5
42	Я внимательно читаю инструкцию, перед тем, как начать выполнять задание.	1	2	3	4	5
43	Когда я читаю о чем-то новом, я соотношу это с тем, что мне уже известно в этой области.	1	2	3	4	5
44	Я пересматриваю свои предположения, когда затрудняюсь в решении проблемы	1	2	3	4	5
45	Я организую свое время так, чтобы добиться своих целей наилучшим образом.	1	2	3	4	5
46	Я лучше обучаюсь, когда тема мне интересна.	1	2	3	4	5
47	Я пытаюсь разбить работу на некоторое количество отдельных заданий	1	2	3	4	5
48	Я концентрируюсь на общем смысле работы в большей степени, чем на ее деталях	1	2	3	4	5
49	Я склонен спрашивать себя, насколько успешно я продвигаюсь, когда изучаю что-то новое.	1	2	3	4	5
50	Когда задача уже решена, я склонен спрашивать себя, научился ли я чему-либо полезному в процессе ее решения.	1	2	3	4	5
51	Если новая информация недостаточно понятна для меня, я склонен возвращаться к ней, для того, чтобы еще раз переосмыслить.	1	2	3	4	5
52	Читая новый текст, я несколько раз перечитываю сложные для моего понимания абзацы.	1	2	3	4	5

**Модифікована методика діагностики типу професійної позиції педагога як вихователя
(автор Н. І. Григор'єва)**

Прізвище, ім'я _____

Вік _____

Яку кількість часу Ви займаєтесь викладацькою діяльністю? _____

Інструкція

Вашій увазі пропонується перелік дій педагога як вихователя. Як Ви ставитеся до тієї або іншої дії? Виберіть один з чотирьох запропонованих варіантів відповіді і поставте будь-який знак в одній з колонок навпроти кожного твердження.

	Считаю необход имым	Считаю важным	Считаю необязат ельным	Считаю ненужн ым
1.Равноправное общение с студентами				
2.Проявление эмпатии по отношению к студенту				
3.Проявление неременного доверия к возможностям и способностям студента				
4. Принятие студента как личности, невзирая на соотношение его достоинств и недостатков				
5. Оценивание не личности, а поступков				
6.Открытое предъявление своих нравственных убеждений, ценностей, интересов				
7. Сотрудничество в достижении общих целей				
8.Создание воспитывающих ситуаций в различных видах деятельности				
9.Создание ситуации успеха для каждого студента				
10.Организация конструктивного конфликта в целях развития личности и коллектива				
11.Активизация воспитательного потенциала занятия				
12.Поддержка студентов как субъектов самоуправления				
13.Отказ от вмешательства в то, что студенты предпочитают делать сами				
14.Поддержка процесса самопознания				
15. Предоставление реальных возможностей для самореализации и самоопределения студента				
16.Принятие воспитывающего влияния студентов на педагога				
17.Честное, самокритичное отношение к своим успехам и неудачам				
18. Забота о своем личностном росте, развитии духовности				
19. Забота о своем физическом и психическом здоровье				
20. Расширение и углубление своих профессиональных знаний и умений в сфере воспитания				
21.Постоянный самоанализ своей воспитательной деятельности				
22.Совершенствование своих знаний о детской, подростковой, молодежных субкультурах				
23. Осмысление своей деятельности в контексте воспитательного процесса образовательного учреждения				
24.Деятельное участие в педагогическом самоуправлении				
25.Проявление интереса к профессиональной деятельности коллег				
26.Обеспечение нравственной атмосферы в педагогическом коллективе				
27.Открытое обсуждение с коллегами профессиональных проблем				
28. Предоставление возможности другим педагогам знакомиться с его опытом				
29. Помощь молодым педагогам, новичкам				

30.Проявление интереса к жизни студента в целом				
31.Проявление постоянного интереса к внешкольным делам и занятиям студента				
32.Поддержка положительной направленности воспитания студента				
33. Защита прав и интересов студента, оказавшегося в конфликте с родителями				
34.Повышение педагогической культуры родителей своих воспитанников				
35. Взаимодействие в решении воспитательных задач с социальными педагогами, психологами, медицинскими работниками и пр.				
36.Защита и поддержка студента, оказавшегося в неблагоприятной социальной ситуации				

Інструкція: Вашій увазі запропоновано перелік дій педагога як вихователя. Як Ви в своїй роботі реалізуєте кожне з них? Виберіть один з 4-х запропонованих варіантів відповіді і поставте будь-який знак («галочку», «хрестик» і т.п.) в одній з колонок навпроти кожного твердження.

	Делаю постоянно	Делаю часто	Делаю изредка	Не делаю
1.Равноправное общение с студентами				
2.Проявление эмпатии по отношению к студенту				
3.Проявление неопредмеченного доверия к возможностям и способностям студента				
4. Принятие студента как личности, невзирая на соотношение его достоинств и недостатков				
5. Оценивание не личности, а поступков				
6.Открытое предъявление своих нравственных убеждений, ценностей, интересов				
7. Сотрудничество в достижении общих целей				
8.Создание воспитывающих ситуаций в различных видах деятельности				
9.Создание ситуации успеха для каждого студента				
10.Организация конструктивного конфликта в целях развития личности и коллектива				
11.Активизация воспитательного потенциала занятия				
12.Поддержка студентов как субъектов самоуправления				
13.Отказ от вмешательства в то, что студенты предпочитают делать сами				
14.Поддержка процесса самопознания				
15. Предоставление реальных возможностей для самореализации и самоопределения студента				
16.Принятие воспитывающего влияния студентов на педагога				
17.Честное, самокритичное отношение к своим успехам и неудачам				
18. Забота о своем личностном росте, развитии духовности				
19. Забота о своем физическом и психическом здоровье				
20. Расширение и углубление своих профессиональных знаний и умений в сфере воспитания				
21.Постоянный самоанализ своей воспитательной деятельности				
22.Совершенствование своих знаний о детской, подростковой, молодежных субкультурах				
23. Осмысление своей деятельности в контексте воспитательного процесса образовательного учреждения				
24.Деятельное участие в педагогическом самоуправлении				
25.Проявление интереса к профессиональной деятельности коллег				
26.Обеспечение нравственной атмосферы в педагогическом коллективе				
27.Открытое обсуждение с коллегами профессиональных проблем				
28. Предоставление возможности другим педагогам знакомиться с его опытом				

29. Помощь молодым педагогам, новичкам				
30. Проявление интереса к жизни студента в целом				
31. Проявление постоянного интереса к внешкольным делам и занятиям студента				
32. Поддержка положительной направленности воспитания студента				
33. Защита прав и интересов студента, оказавшегося в конфликте с родителями				
34. Повышение педагогической культуры родителей своих воспитанников				
35. Взаимодействие в решении воспитательных задач с социальными педагогами, психологами, медицинскими работниками и пр.				
36. Защита и поддержка студента, оказавшегося в неблагоприятной социальной ситуации				

Методика аналізу особливостей індивідуального стилю педагогічної діяльності А. Маркової та А. Ніконової

Інструкція: Уважно прочитайте питання. Дайте відповідь «так», якщо воно вас стосується, та відповідь «ні», якщо не стосується

1	Вы составляете подробный план занятия?	
2	Вы планируете занятие лишь в общих чертах?	
3	Часто ли Вы отклоняетесь от плана занятия?	
4	Отклоняетесь ли Вы от плана, заметив пробел в знаниях учащихся или трудности в усвоении материала?	
5	Вы отводите большую часть занятия объяснению нового материала?	
6	Вы постоянно следите за тем, как усваивается новый материал в процессе объяснения?	
7	Часто ли Вы обращаетесь к учащимся с вопросами в процессе объяснения?	
8	В процессе опроса много ли времени Вы отводите ответу каждого студента?	
9	Вы всегда добиваетесь абсолютно правильных ответов?	
10	Вы всегда добиваетесь, чтобы опрашиваемый самостоятельно исправил свой ответ?	
11	Вы часто используете дополнительный учебный материал при объяснении?	
12	Вы часто меняете темы работы на занятии?	
13	Допускаете ли Вы, чтобы опрос учащихся спонтанно перешел в коллективное обсуждение или объяснение нового учебного материала?	
14	Вы сразу отвечаете на неожиданные вопросы учащихся?	
15	Вы постоянно следите за активностью всех учащихся во время опроса?	
16	Может ли неподготовленность или настроение учащихся во время занятия вывести Вас из равновесия?	
17	Вы всегда сами исправляете ошибки учащихся?	
18	Вы всегда укладываетесь в рамки занятия?	

19	Вы строго следите за тем, чтобы учащиеся отвечали и выполняли проверочные работы самостоятельно: без подсказок, не подглядывая в учебник?	
20	Вы всегда подробно оцениваете каждый ответ?	
21	Резко ли различаются ваши требования к сильным и слабым студентам	
22	Часто ли Вы поощряете за хорошие ответы?	
23	Часто ли Вы порицаете учащихся за плохие ответы?	
24	Часто ли Вы контролируете знания учащихся?	

Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності А. Карпова

ПІБ студента _____ Група _____ Дата _____

Вік _____ Стать _____

Інструкція: Вам потрібно дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера питання поставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді: 1 - абсолютно неправильно; 2 - неправильно; 3 – швидше неправильно; 4 - не знаю; 5 - швидше правильно; 6 - правильно; 7 - абсолютно правильно. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей в даному випадку бути не може.

№ п/п	Питання	Абсолютно неправильно	Неправильно	Швидше неправильно	Не знаю	Швидше правильно	Правильно	Абсолютно правильно
1	Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить							
2	Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову							
3	Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.							
4	Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем							
5	Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.							
6	Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.							

7	Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.							
8	Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною							
9	Я часто ставлю себя на место другого человека.							
10	Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.							
11	Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.							
12	Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.							
13	Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.							
14	Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.							
15	Я беспокоюсь о своем будущем.							
16	Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью							
17	Порой я принимаю необдуманные решения.							

18	Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.							
19	Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.							
20	Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.							
21	У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.							
22	Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.							
23	Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.							
24	Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть.							
25	Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.							
26	Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.							

27	Редко бывает так, что я жалею о сказанном.							

Тест егоцентричних асоціацій (ЕАТ) Т. Пашукової

ПІБ студента _____ Група _____ Дата _____

Вік _____ Стать _____

Інструкція: перед Вами 40 незакінчених речень. Вам слід доповнити кожне із них так, щоб утворилися речення, яке виражає закінчену думку. Записуйте першу думку, що спала Вам на думку. Намагайтеся працювати швидко. Час виконання завдання фіксується.

1. У такій ситуації ...
2. Найлегше ...
3. Незважаючи на те, що ...
4. Чим довше ...
5. Порівняно з ...
6. Кожний ...
7. Жаль, що ...
8. Внаслідок ...
9. Якщо ...
10. Кілька років тому ...
11. Найважливіше те, що ...
12. Тільки ...
13. Насправді ...
14. Справжня проблема в тому, що ...
15. Неправда, що ...
16. Прийде день, коли ...
17. Найбільше ...
18. Ніколи ...
19. У те, що ...
20. Навряд чи можливо, що ...
21. Головне в тому, що ...
22. Інколи ...
23. Років через дванадцять ...
24. У минулому ...
25. Справа в тому, що ...
26. У теперішній час ...
27. Найкраще ...
28. Беручи до уваги...

29. Коли б...
30. Завжди...
31. Можливість...
32. Уразі...
33. Звичайно...
34. Якщо навіть...
35. До цієї пори...
36. Умови для...
37. Більш за все...
38. Щодо...
39. З недавнього часу...
40. Тільки з тієї пори...

ПІБ студента _____ Група _____ Дата _____

Вік _____ Стать _____

Назва дисципліни _____

ПІБ викладача _____

Інструкція: Вам запропоновано ряд тверджень. Спробуйте пригадати заняття з дисципліни, та відзначте частоту дій викладача.

Оцініть частоту дій за шкалою від 1 до 10, де 1 – відсутність вказаної дії, а 10 – максимально можлива частота прояву тієї чи іншої властивості викладача.

	Діяльність педагога (вербальна активність)	Сума дій
А	1. Позитивне оцінювання: похвала, нагорода, підтримка, тощо	
	2. Пропозиція самооцінки та оцінки однокласників	
	3. Позитивна активізація: вираження довіри, емоційний підйом, підбадьорювання діяльності	
	4. Допомога, порада, заспокоєння	
	5. Позитивна зацікавленість в студентові, групі, доброзичливе ставлення	
	6. Періодичні зміни: цікаве проблемне навчання, гумор, гіпотези і т. д.	
Q	1. Завдання на увагу, сенсомоторику	
	2. Завдання на пам'ять	
	3. Завдання на розпізнавання, використання алгоритмів	
	4. Завдання на узагальнення, порівняння, пошук нових алгоритмів	
	5. Завдання на оціночне мислення	
	6. Нестандартні/творчі завдання або пошук інших способів вирішення проблеми	
R	1. Негативне оцінювання: незгода, критика, засудження	
	2. Іронізування, сарказм, висміювання, приниження	
	3. Відсутність оцінки: викладач не реагує на дії та відповіді студента	
	4. Підкреслення авторитету педагога	
T	1. Накази, суворі заклики до навчання	
	2. Інструкції до діяльності, організаційні вказівки	
	3. Пояснення, розповідь, монолог	
	4. Моралізація, повчання	
	5. Ознайомлення, констатація, формальні питання	

ДОДАТОК В

БЛОК 1

1. Психіка – це _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

2. В чому полягає відмінність між емоціями та почуттями? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

3. Які процеси є структурними елементами пам'яті? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

4. Які психічні стани ви можете назвати? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

5. Що вивчає психологія? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

БЛОК 2

1. Автором психоаналітичної течії є:

А) Карл Юнг

Б) Зигмунд Фрейд

В) Френсіс Бекон

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

2. Яка ідея психоаналізу була новаторською на той час?

А) несвідоме керує людиною Б) рівень запам'ятовування залежить від змісту інформації В) теорія про «чорний ящик»

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

3. В результаті виховання виникає структура

А) ід Б) еґо В) супер-еґо

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

4. Несвідоме проявляється у вигляді

А) установок

Б) обмовок

В) стереотипів

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

5. До механізмів захисту відноситься:

А) креативність

Б) ідентифікація

В) фрустрація

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

БЛОК 3

1. Одним з авторів біхевіоризму є _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

2. В чому полягає ідея чорного ящика? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

3. Яку формулу запропонували біхевіористи? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

4. Що вивчає когнітивна психологія? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

5. Що таке когнітивний дисонанс? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

БЛОК 4

1. Гуманістична психологія ставить в центр свого зацікавлення

А) особистість

Б) індивідуальність

В) суб'єктність

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

2. Автором піраміди потреб є

А) А. Маслоу

Б) К. Роджерс

В) Г. Олпорт

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

3. Вітальні потреби – це:

А) духовні потреби

Б) потреби в афіліації

В) фізіологічні потреби

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

4. Віктор Франкл є автором

А) психосоматики Б) логотерапії В) позитивізму

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

5. Не є представником гуманістичної психології

А) Е. Торндайк Б) Роло Мей В) Г. Олпорт

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

БЛОК 5

1. Автором однієї з популярних концепцій періодизації розвитку є _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

2. Головним новоутворенням підліткового віку є _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

3. Вкажіть _____ межі _____ раннього _____ дитячого віку _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

4. В чому полягає криза трьох років? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

5. Який критерій для періодизації вікового розвитку запропонував Д. Ельконін? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

БЛОК 6

1. В чому полягає відмінність між емоціями та почуттями? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

2. Несвідоме проявляється у вигляді

А) установок Б) обмовок В) стереотипів

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

3. Що вивчає когнітивна психологія? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

4. Вітальні потреби – це:

А) духовні потреби Б) потреби в афіліації В) фізіологічні потреби

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки складними для Вас було це питання (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки впевненими ви є у правильності відповіді (де 1 – мінімальна складність, 10 – максимальна складність)? _____

5. Вкажіть межі раннього дитячого віку _____

Список публікацій здобувача за темою дисертації

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Ткачук О. В. Психолого-педагогічні чинники ілюзії знання в навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. Випуск 6. Острог, 2018. С. 59-63.
2. Ткачук О. В. Метакогнітивний моніторинг в системі метапізнання *Теорія і практика сучасної психології*. Випуск 4. Запоріжжя, 2018. С. 156–162.
3. Tkachuk O. V. The connection between the rating of judgments of learning and the peculiarities of work with training material during the lecture. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. Випуск 8. Острог, 2019. С. 61–65.
4. Ткачук О. В. Індивідуально-психологічні особливості діяльності педагога у процесі навчання. *Теорія і практика сучасної психології*. Випуск 3. Запоріжжя, 2019. С. 91-95.
5. Ткачук О. В. Поняття ілюзії знання в контексті метакогнітивного моніторингу. *Науковий вісник Харківського національного університету. Серія «Психологічні науки»*. Випуск 4. Харків, 2018. С. 145–149.
6. Ткачук О. В. Вплив точності метакогнітивного моніторингу на успішність навчальної діяльності. *Технології розвитку інтелекту*. Київ, 2018. – Режим доступу до ресурсу: http://psytir.org.ua/upload/journals/2.20/authors/2018/Tkachuk_O_V_Vplyv_tochnosti_metakohnityvnoho_monitorynhu_na_uspishnist_navchalnoi_diyalnosti.pdf
7. Пасічник І. Д., Ткачук О. В. Рефлексія та децентрація як чинники ілюзії знання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. № 11, Острог, 2020. С. 212-222.
8. Pasichnyk I. D. & Tkachuk O. V. Individual-psychological features of a teacher as a factor of students' retrospective judgments about the studied. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. Volume 24. Issue 8. London, 2020. P. 6823-6836 (Scopus Q4).

9. Tkachuk O. V. Features of the educational process as factors of illusion of knowledge of students. *Technium Social Sciences Journal*. Volume 8. Constanta, 2020, P. 318-328.

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

10. Ткачук О. В. Успішність навчальної діяльності та точність метакогнітивного моніторингу: теоретичний огляд проблеми. *Зб. матеріалів International scientific and practical conference «Prospects for the development of psychology as a science in EU countries and Ukraine»*, Варшава, 2019. С. 95-97.

11. Ткачук О. В. Роль ілюзії знання в процесі навчальної діяльності. *Міжнародна науково-практична конференція «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування»: Зб. тез наукових робіт*. Львів, 2018. С. 108-109.

12. Ткачук О. В. Метакогнітивний моніторингу в навчальному процесі. *Міжнародна науково-практична конференція «Тенденції розвитку психології та педагогіки»: Матеріали III міжнародної науково-практичної конференції*. Київ, 2018. С. 124-125.

13. Ткачук О. В. Місце та роль метакогнітивного моніторингу в процесі навчання. *Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук»: Зб. тез наукових робіт*. Київ, 2019. С. 87-88.

14. Ткачук О. В. Теоретико-методологічний аналіз підходів до визначення поняття ілюзії знання. *III Міжнародна науково-практична конференція «Теорія і практика сучасної науки»: Зб. тез наукових робіт*. Київ, 2018. С. 75-76.

15. Ткачук О. В. Поняття ілюзії знання в контексті метакогнітивного моніторингу. *Всеукраїнська наукова конференція «Освіта і наука в умовах глобальних трансформацій»: Матеріали Всеукраїнської наукової конференції*. Дніпро, 2017. С. 307-308.



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 26-78-65, факс (0362) 26-37-15
E-mail: rectorat@rdgu.uar.net, код ЄДРПОУ 25736989

25.06.2020 р. № 01-12/51

На № _____ від _____

До спеціалізованої
вченої ради

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Ткачук Ольги Володимирівни

на тему «Психолого-педагогічні чинники ілюзії знань студентів ВНЗ в
навчальній діяльності»,

представленого на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за
спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Видана в тому, що надані матеріали Ткачук О.В. за результатами дисертаційного дослідження, а саме психолого-педагогічні чинники ілюзії знань студентів ЗВО, засоби та методи розвитку рефлексії та децентрації як чинники точності метакогнітивного моніторингу використовуються в організації науково-дослідницької та навчальної діяльності студентів Рівненського державного гуманітарного університету. Зокрема, протягом 2019 р. впроваджено розроблені Ткачук О.В. рекомендації щодо особливостей організації навчального процесу та педагогічної діяльності викладачів з метою нівелювання ілюзії знання, які було враховано при читанні курсів: «Загальна психологія», «Психологія пізнавальних процесів», «Експериментальна психологія».

В.о. ректора



проф. О.М. Немеш



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

вул. Семінарська, 2, м. Острого, Рівненська обл., Україна, 35800, тел./факс (03654) 2-29-49, e-mail: osa@oa.edu.ua, www.oa.edu.ua

Від № 14.05.2020 № 129

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Ткачук Ольги Володимирівни
на тему «Психолого-педагогічні чинники ілюзії знань студентів ВНЗ в
навчальній діяльності»,
представленого на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за
спеціальністю **19.00.07 – педагогічна та вікова психологія**

Теоретичні положення щодо психолого-педагогічних чинників ілюзії знання студентів ЗВО в навчальному процесі, а саме вплив організації навчального процесу на прояв ілюзії знання, розподіл ілюзії знань у навчальному процесі на зовнішню та внутрішню, особливості прояву ілюзії знань в розрізі індивідуально-психологічних характеристик педагогів, рекомендації щодо зменшення проявів ілюзії знань в навчальній діяльності студентів використовуються у навчальному процесі Національного університету «Острозька академія» під час виконання курсових та кваліфікаційних робіт для студентів спеціальності «Психологія» та при читанні курсів: «Експериментальна психологія», «Когнітивна психологія», «Педагогіка та педагогічна психологія», «Психологія мислення».

Проректор

з науково-педагогічної роботи



Дмитро ШЕВЧУК



Національний університет
«Острозька академія»

Код ЄДРПОУ 22554101
ГУДКСУ у Рівненській обл.
МФО 833017
р/р 35223201005402



XXVII Міжнародний
приз "За якість"
Париж 1999

XXVII International
Trophy for Quality
Paris 1999



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, факс (0332) 72-01-23
e-mail: post@eenu.edu.ua, web: http://www.eenu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125102

04.05.2020р. № 03-28/04/1039^а Г
на № _____ від _____

Г ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Ткачук Ольги Володимирівни
на тему «Психолого-педагогічні чинники ілюзії знань студентів ВНЗ в
навчальній діяльності»,
представленого на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за
спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Видана Ткачук Ользі Володимирівні в тому, що результати та методичні рекомендації дисертаційного дослідження «Психолого-педагогічні чинники ілюзії знань студентів ВНЗ у навчальній діяльності» було враховано у навчальному процесі факультету психології і соціології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Зокрема, результати дослідження особливостей організації навчального процесу та індивідуально-психологічних характеристик педагогів як чинників точності метакогнітивного моніторингу враховані при розробці навчально-методичних комплексів з циклу дисциплін: «Вікова психологія», «Психологія пізнавальних процесів», «Педагогічна психологія».

Проректор з науково-педагогічної роботи
та міжнародної співпраці



Лариса ЗАСЕКИНА

Тамара Дучимінська (050 967 66 58)

УКРАЇНА
Тернопільська обласна рада
Кременецька обласна гуманітарно-
педагогічна академія
ім. Тараса Шевченка
Вул. Ліцейна, 1, м. Кременець,
Тернопільська обл., 47003
тел/факс: (035-46) 2-19-91
ел. пошта: kgpa@ukrpost.ua



UKRAINE
Ternopil Regional Council
Taras Shevchenko Regional Humanitarian-
Pedagogical Academy of Kremenets
1, Litseina St. Kremenets,
Ternopil Region, 47003
phone/fax: (035-46) 2-19-91
e-mail: kgpa@ukrpost.ua

№ 05-16 / 118

« 14 » Гравня 2020 р.

ДОВІДКА

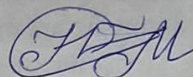
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Ткачук Ольги Володимирівни
на тему «Психолого-педагогічні чинники ілюзії знань студентів ВНЗ
у навчальній діяльності»,
представленого на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
за спеціальністю **19.00.07 – педагогічна та вікова психологія**

Видана в тому, що надані матеріали Ткачук О. В. за результатами дисертаційного дослідження «Психолого-педагогічні чинники ілюзії знань студентів ВНЗ у навчальній діяльності» було опрацьовано та враховано у навчальному процесі з метою підвищення пізнавальної активності, розуміння та більш продуктивного засвоєння, зберігання та відтворення навчального матеріалу, уникнення неточності метакогнітивного моніторингу студентами при організації науково-дослідницької та навчальної діяльності студентів факультету соціально-педагогічної освіти та мистецтв Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

Зокрема, рекомендації щодо особливостей організації навчального процесу та педагогічної діяльності викладачів з метою нівелювання ілюзії знання враховані при викладанні дисциплін «Загальна психологія з практикумом», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Психологія вищої школи», а також в організаційно-методичній роботі кафедри педагогіки та психології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

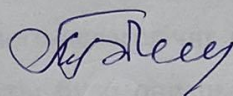
Результати дисертаційного дослідження Ткачук О. В. «Психолого-педагогічні чинники ілюзії знань студентів ВНЗ у навчальній діяльності» розглядалися й отримали позитивну оцінку на засіданні кафедри педагогіки та психології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (протокол № 17 від 08.05.2020 р.).

**Зав. кафедри
педагогіки та психології,
доктор психологічних наук,
доцент**



Н. М. Савелюк

**Проректор з навчальної роботи
Кременецької обласної
гуманітарно-педагогічної
академії ім. Тараса Шевченка,
кандидат психологічних наук,
доцент**



М. Б. Боднар

тел.: +38 (03546) 2-24-89

ПІДПИС ЗАСВІДА
НАЧ. В. К
Г. В. ПОПЕНКО

