

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Острозька академія»
Навчально-науковий інститут соціально-гуманітарного менеджменту
Кафедра психології та педагогіки

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістра на тему:

«ПОМИЛКИ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ У ПРОЦЕСІ
САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ»

Виконала студентка VI курсу, групи МПс-61
спеціальності 053 «Психологія»
освітньо-професійної програми «Психологія»
Бруяка Іванна Сергіївна

Керівник:
доктор психологічних наук,
професор кафедри психології та педагогіки НаУОА
Каламаж Руслана Володимирівна
Рецензент:
доктор психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки НаУОА
Балашов Едуард Михайлович

Острог, 2022

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	9
1.1. Метакогнітивний моніторинг як компонент метапізнання	9
1.2. Характеристика метакогнітивного моніторингу у навчальній діяльності студентів.....	18
1.3. Точність метакогнітивного моніторингу	26
Висновки до розділу 1.....	34
РОЗДІЛ II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	37
2.1. Теоретичні підходи до вивчення саморегуляції у психологічній науці.....	37
2.2. Саморегуляція як чинник ефективності навчання в умовах дистанційної освіти	44
2.3. Роль точності метакогнітивного моніторингу у саморегуляції навчальної діяльності студентів.....	50
Висновки до розділу 2.....	55
РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТОЧНОСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ ПІД ЧАС САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	57
3.1. Опис вибірки, методів дослідження, дизайну експерименту	57
3.2. Результати математико-статистичної обробки отриманих даних.....	61
3.3. Методичні рекомендації щодо збільшення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів у процесі саморегуляції	71
Висновки до розділу 3.....	78
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	81
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ.....	86
ДОДАТКИ	

ВСТУП

Постановка проблеми. Освіта є механізмом формування суспільного і духовного життя людини. Це процес, за допомогою якого соціум може не тільки передавати знання, вміння, норми та правила, а й формувати важливі життєві та професійні компетентності, спрямованість особистості, її світогляд, цінності тощо. І не зважаючи ні на які обставини, освіта залишається цінністю цивілізованого світу. Вивчення проблематики освітнього процесу та навчальної діяльності не втрачає своєї актуальності навіть під час повномасштабної війни. Адже український народ бореться за права громадян, право на життя, гідність, незалежність і якісну освіту в тому числі.

З 2020 року формат навчання у закладах вищої освіти почав зазнавати змін, що було зумовлено пандемією COVID19, і зараз, у 2022 році, з'являються нові виклики, адже потреби пристосування до швидких змін зростають. Експерти різних сфер, переважно психологи і педагоги різного рівня кваліфікації, надають великий обсяг матеріалів для максимального полегшення даного процесу. При цьому існує істотне переважання практичних рекомендацій різного роду (*«Як допомогти собі під час війни»*, *«Вплив травматичних подій на освітній процес»*, *«Поради психолога: Як навчати під час війни?»*, *«Навчання під час війни: поради психолога для дорослих»*, *«Правила організації навчання під час війни: поради психолога»*, *«Навчання дітей в умовах війни: поради педагогам»* і т.д.) над кількістю досліджень та емпіричних обґрунтувань.

У ситуації помітної інформаційної перенасиченості, активних нововведень та потреби в адаптації сучасного освітнього простору до умов воєнного стану зростає важливість метапізнавальних процесів індивіда і загальної здатності до регуляції навчальної діяльності.

Вивчення метапізнання та метакогнітивного моніторингу розпочалось ще у 60-70 р.р. ХХ ст., коли Дж.Флейвелл увів дані поняття в наукову літературу і їх вивчення триває до сьогодні. При цьому досліджувана тематика активно представлена серед праць як зарубіжних так і українських вчених.

Специфіку процесу метакогнітивного моніторингу і його компоненти досліджують у своїх роботах М.Августюк, Е. Балашов, А. Браун, В.Волошина, Дж. Данлоскі, Т.Довгалюк, Т. Доцевич, Р. Каламаж, А. Коріат, Дж. Меткалф Л. Наренс, Т. Нельсон, І. Пасічник, С. Тобіас, Т. Хомуленко, Г. Шро та ін.

Проблематика точності метакогнітивного моніторингу, зокрема специфіка прояву помилок і їх вплив на результативність навчання представлена у працях М.Августюк, В.Волошиної, Т.Доцевич, В. Епстайна, Р.Каламаж, А. Коріата, Дж. Меткалфа, Л. Наренса, Т. Нельсона та інших.

Встановлено, що точний метакогнітивний моніторинг має зв'язок з успішністю навчальної діяльності. При цьому освітній процес, зазвичай, помітно регульований зовнішніми факторами, хоч і потребує самоорганізації студентів. Упродовж декількох останніх років, за уже згаданих обставин, успішне навчання вимагає від студента набагато більшої включеності та здатності до саморегуляції. Особливо гостро це проявляється, коли навчання реалізується у дистанційному форматі.

Актуальним підходом до вивчення поняття саморегуляції є такий, що зосереджується на можливості людини осмислювати свою діяльність, здійснювати свідоме управління нею, адекватно визначати і досягати цілей. Також саморегуляцію навчальної діяльності розглядають як вагомий фактор майбутньої професійної та життєвої реалізації індивіда. Ті студенти, саморегуляції яких більш розвинена, демонструють успіхи у навчанні, роботі, соціальній взаємодії, їм притаманний більш високий рівень психологічного благополуччя і низька схильність до залежностей, конфліктності та інших потенційних проблем (Е. Балашов, А. Бандура, І. Галян, Р. Каламаж, С. Максименко, В. Моляко, І. Пасічник, Б. Циммерман, Д. Шунк, та ін.).

Метакогнітивний підхід до саморегуляції дещо більш активно висвітлений у роботах закордонних дослідників, варто виокремити праці Д. Шунка, П. Пінтріха (тематика саморегуляції й самоефективності студентів); Б. Циммермана (проблеми саморегуляції і мотивації навчальної діяльності);

К. Забруцькі, Г. Шро, (метакогнітивні аспекти вивчення саморегуляції навчальної активності).

Серед вітчизняних учених в цьому дискурсі помітні праці М. Августюк, Е. Балашова, В. Волошиної, Т. Довгалока, Т. Доцевич, Л. Засекіної, Р. Каламаж, І. Пасічника, Т. Хомуленко та інших, у яких висвітлено роль метакогніцій в успішності навчання.

Не зважаючи на помітний доробок праць з тематики, варто зважати на те, що висвітлені дані були зібрані за інших суспільних обставин. Тому вивчення параметрів метакогнітивного моніторингу і саморегуляції навчальної діяльності на даному етапі, зокрема під час дії воєнного стану, має велику теоретичну і практичну цінність.

Актуальність описаної проблематики зумовила вибір теми магістерської роботи: «Помилки метакогнітивного моніторингу у процесі саморегуляції навчальної діяльності студентів».

Мета роботи полягає у тому, аби теоретично вивчити основні компоненти метакогнітивного моніторингу у процесі саморегуляції навчальної діяльності, емпірично дослідити помилки метакогнітивного моніторингу, а також розробити методичні рекомендації для викладачів щодо покращення точності метакогнітивного моніторингу у контексті саморегуляції навчальної діяльності.

Гіпотези дослідження: 1) переважній більшості студентів буде притаманний не точний метакогнітивний моніторингу у вигляді ілюзії знання; 2) існуватиме зв'язок між внутрішнім локусом мотивації та помилками моніторингу.

Мета обумовила постановку таких **завдань** дослідження:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз та співвіднесення понять метапізнання, метакогнітивний моніторинг та саморегуляція навчальної діяльності студентів у вітчизняній та зарубіжній психологічній літературі.

2. Дослідити теоретичні і методологічні аспекти вивчення помилок метакогнітивного моніторингу у саморегуляції навчальної діяльності студентів.

3. Провести експериментальне дослідження точності метакогнітивного моніторингу студентів ЗВО у взаємозв'язку з показниками саморегуляції навчальної діяльності, здійснити перевірку відмінностей у результатах за параметром статі.

4. Сформувати методичні рекомендації щодо покращення точності метакогнітивного моніторингу під час саморегуляції навчальної діяльності.

Об'єкт – метакогнітивний моніторинг у процесі саморегуляції навчальної діяльності.

Предмет – помилки метакогнітивного моніторингу під час саморегуляції навчальної діяльності студентів.

Для розв'язання поставлених завдань були використані такі **методи дослідження**:

- *науково-теоретичні*: аналіз наукових психологічних та психолого-педагогічних джерел, порівняння та узагальнення наукових здобутків, аналіз та узагальнення для визначення основних понять дослідження, з'ясування їх змісту та структури, систематизація та узагальнення існуючих теоретичних підходів до предмету дослідження.

- *емпіричні*: порівняльний аналіз, тестування, опитування, анкетування. В експериментальній частині було використано батарею стандартизованих методик: методика діагностики рівня рефлексивності А.Карпова (для дослідження розвитку рефлексивності), діагностика самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності М.Кашапова, Ю.Скворцової (для дослідження розвитку метакогнітивних показників), «Академічна саморегуляція» Р. Райана і Д. Коннелла в адаптації М. Яцюк (для дослідження спрямованості саморегуляції навчальної діяльності).

- *математико-статистичні*: методи описової статистики, одновибірковий критерій λ Колмогорова-Смирнова, одновибірковий t-критерій Стьюдента, t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок, коефіцієнт кореляції Пірсона.

Емпірична база дослідження. До дослідницької вибірки увійшло 30 студентів Національного університету «Острозька академія». Серед них 19 жінок та 11 чоловіків. Вік респондентів становив від 18 до 46 років. Дослідження проводилося у I семестрі 2022-2023 навчального року. Студенти здобували освіту на спеціальностях: 256 «Національна безпека», «Політологія», 229 «Громадське здоров'я», 033 «Філософія», 034 «Культурологія», 032 «Історія та археологія», 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії», 071 «Облік та оподаткування», 051 «Економіка», 072 «Фінанси, банківська справа та страхування», 122 «Комп'ютерні науки».

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що:

Вперше проаналізовано точність метакогнітивного моніторингу у процесі саморегуляції навчальної діяльності в умовах зміни освітніх форматів та воєнного стану. За результатами експериментального дослідження встановлено наявність статистично значимого взаємозв'язку між показниками віку студентів і помилками метакогнітивного моніторингу. Виявлено статистично значимі взаємозв'язки між метакогнітивними знаннями та локусом мотивації до регуляції навчальної діяльності, що містить компонент внутрішнього спонукання.

Набули подальшого розвитку теоретико-методичні підходи до покращення точності метакогнітивного моніторингу студентів у процесі їх саморегуляції навчальної діяльності.

Практичне значення отриманих результатів полягає у тому, що вони можуть бути використані для психолого-педагогічного забезпечення оптимізації метакогнітивного моніторингу у саморегуляції навчальної діяльності студентів.

Апробація. Результати дослідження були представлені на I Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Global Society in Formation of New Security System and World Order» у м. Дніпро.

Публікації.

Бруйка І., Любомирський В., Тимощук Є. Роль інтуїції в структурі саморегуляції в умовах невизначеності. *Наукові записки Національного*

університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2022. № 15. С. 52–61.

Структура. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, що закінчуються висновками, загальних висновків, списку використаних джерел (98 найменувань, з них 54 – іноземними мовами) і додатків. Основний зміст кваліфікаційної роботи викладено на 83 сторінках тексту, до якого входить 2 таблиці та 11 рисунків. Загальний обсяг роботи – 95 сторінок.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Метакогнітивний моніторинг як компонент метапізнання у науковій літературі

Джерелом якісних змін та розвитку суспільства і технологій є людина. Саме наша здатність до творчості, експериментів, аналізу допомагає привносити щось нове і покращувати вже наявне. У такому контексті важливим залишається вивчення і розуміння специфіки когнітивних процесів, які забезпечують інноваційні зміни. Уже певний час у науці активно вивчають не лише процеси мислення, а й метапізнання. Сюди включають здатність індивіда думати про власне мислення, знати про знання і усвідомлювати процес свого усвідомлення.

Вивчення метапізнання дозволяє розуміти, коригувати і вдосконалювати специфіку здобуття знань і їх застосування. Воно не лише допомагає науковцям зрозуміти певні поведінкові прояви індивідів, а сприяє створенню практичних рекомендацій для покращення процесу навчання.

Дослідження метапізнання бере свій початок у другій половині ХХ ст. коли Дж. Флейвелл окреслює поняття «метапізнання» і «метапам'ять», а також дає певну характеристику кожному з цих понять [70; 71]. По суті у своїх працях дослідник вперше вживає поняття «метакогнітивний моніторинг» як складову метапам'яті, цим саме вводить дане поняття у наукову літературу. Також уже в той період він підкреслює наявність взаємозв'язку між метапізнанням та навчальною діяльністю [73].

За Дж. Флейвеллом метапізнання – це система знань індивіда про специфіку своєї пізнавальної сфери, а також шляхи її контролю. Інші вчені, зокрема Р. Деннісон, С. Кляйтман, Л. Станков, Г. Шро, вважають метапізнання можливістю суб'єкта до відображення, розуміння та контролю своєї навчальної діяльності. І. Пасічник, Р.Каламаж, М.Августюк описують метапізнання у

тісному взаємозв'язку з метакогнітивними знаннями і метакогнітивною регуляцією (метакогнітивний моніторинг і метакогнітивним контролем) і вважають метакогнітивні процеси специфічною стійкою психічною реальністю. В. Волошина вважає, що метапізнання об'єднує інтегральні складові, такі як навичка планувати, реалізовувати моніторингу засвоєння знань, коректувати помилки, які у свою чергу опосередковано впливають на результативність та успішність навчальної діяльності. К. Таннер підходить до метапізнання як до процесу усвідомлення або ж аналізу свого навчання з використанням мисленневих процесів. Ще одна група вчених (Л. Бол, М. Кінер, С. Окоро, Д. Хакер, Е. Чаквуді) вважають метапізнання сукупністю моніторингу та контролю нижчого рівня мислення вищим.

Загалом поняття метапізнання часто ставало об'єктом досліджень як зарубіжних, так і українських учених. Так С. Тобіас та Г. Еверсон розробляли його модель, формуючи перелік компонентів, де значну роль виділено проблемі точності моніторингу знань [99]. А. Коріат здійснює аналіз даного поняття як деякої структурної складової самосвідомості, підкреслюючи суб'єктивну оцінку свого знання суб'єктом через метакогнітивний моніторинг [80]. Дослідники Г. Шро та Д. Мошман приділяють увагу теоретичному вивченню основних теорій метакогнітивізму. Ці вчені виокремлюють метакогнітивну регуляцію та метакогнітивні знання як компоненти метапізнання [92]. Також вклад у розуміння даної теми внесла сучасна українська науковиця Т. Доцевич. Вона надає характеристику певним теоретико-методологічним підходам у діагностиці метапізнання як феномена у психології [23]. Також існує вагомий пласт напрацювань з тематики метакогнітивних процесів, зокрема метапізнання, метапам'яті, метакогнітивного моніторингу і т.д. у психологічній школі Національного університету «Острозька академія». Так роботи В. Волошиної, Т. Довгалюк та інших досліджують різні аспекти метапам'яті, зокрема за умов інтерференції [19]. Е. Балашов вивчає роль метакогнітивних процесів у контексті саморегульованого навчання [8]. Інші дослідниці М. Августюк, Р. Каламаж

досліджують особливості точності метакогнітивного моніторингу, зокрема проблематику ілюзії знання [32].

Тож різні аспекти метапізнання активно вивчаються впродовж багатьох років, проте все ще прослідковується велика кількість підходів з різним ступенем узагальненості, що може утруднювати вивчення його компонентів, зокрема метакогнітивного моніторингу. М. Григор'єва описує основні недоліки у теоретичному аналізі. Насамперед у представлених в літературі дослідженнях спостерігається застосування різних параметрів для групування тих чи тих явищ. Також помітною є неоднорідність та різнорівневість процедур у середині групи [53].

О.В. Ткачук робить спробу узагальнення поглядів у формі наочної схеми (Рис. 1.1) [53].

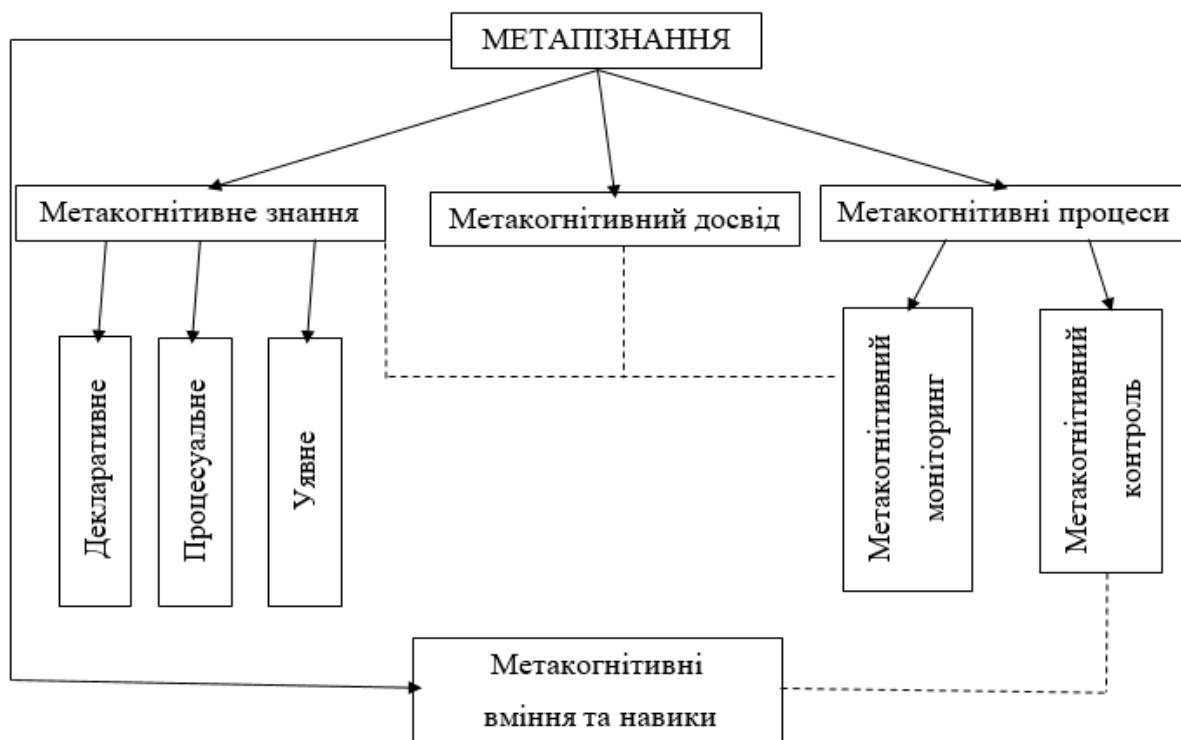


Рис.1.1. Структура метакогнітивних процесів за О.В.Ткачук

Так авторка описує, що в основу даної структури лягла ідея, запропонована Дж. Флейвеллом, де першочергова структура метапізнання є єдністю метакогнітивного знання, досвіду, цілей та стратегій [70]. Метакогнітивні знання

та досвід забезпечують здатність суб'єкта інтроспективно спостерігати та слідкувати за ходом власної інтелектуальної діяльності. А цілі та стратегії є процесами, що забезпечують контроль та регулювання пізнавальної активності [48; 70]. При цьому автор пропонує цілі та стратегії включити до метакогнітивних процесів. Тож у структурі метапізнання автор виділяє два основні елементи: метакогнітивне знання та регуляція.

Метакогнітивне знання (так зване знання про пізнання) містить змістовий та рефлексивний аспекти. Тоді як до метакогнітивної регуляції належатиме метакогнітивний моніторинг та контроль. Дані аспекти за А. Браун [62] є метакогнітивними навичками, які в свою чергу по суті є нашою діяльністю, що потребує свідомого включення задля спрощення та покращення процесу учіння та запам'ятовування [71; 76].

Метакогнітивне знання полягає в усвідомленні індивідом свого пізнання через застосування стратегій і знань про свої інтелектуальні здібності, т.д.[46].

Метакогнітивна регуляція розглядається як сукупність процесів, які спрямовані на керування пізнавальними процесами та їх результативністю [46]. Дослідники Т. Нельсон та Л. Нарренс вважають доречним у поняття метакогнітивної регуляції включити метакогнітивний моніторинг і контроль [87].

Метакогнітивним досвідом у даній моделі є такий досвід, що пов'язаний із застосуванням власних інтелектуальних можливостей суб'єкта, докладанням ним зусиль до когнітивної діяльності [46].

До метакогнітивного досвіду належать суб'єктивні внутрішні реакції індивіда відносно застосування власних метакогнітивних знань, цілей або ж стратегій. Ці реакції можуть бути короткими або ж довгими у часі, можуть виникати перед, впродовж або після пізнавальної активності. При цьому метапізнання можуть супроводжувати відчуття успіху, задоволення, натхнення, фрустрації, поразки і т. д. Тому у деяких джерелах підкреслюється взаємозв'язок метапізнання та складних афективних реакцій суб'єктів навчальної діяльності [72]. Тож метакогнітивний досвід не обмежується певними висновками щодо

ефективності застосування певної когнітивної стратегії, а охоплює усі аспекти процесу реалізації навчальної діяльності. Зокрема елементи емоційної саморегуляції і мотиваційних процесів. М. Августюк у своїх працях приділяє увагу зв'язку емоційного інтелекту та метапізнання. Емоційний інтелект розглядають як здатність ідентифікувати, розуміти та регулювати емоції. При цьому виділяють так звані первинні і вторинні процеси. До первинних належатиме безпосереднє проживання емоцій, тоді як до вторинних віднесемо думки, самосприймання емоційних проявів, їх контроль, знання щодо управління своїм настроєм. Вчена пропонує розуміти вторинні аспекти досвіду як метапізнання, яке супроводжується емоційними думками [1]. Елемент досвіду може ставати базисом для прийняття рішень у ситуації розв'язання завдання.

Узагальнюючи виділяють два основні елементи у структурі метапізнання: змістовий або рефлексивний та процесуальний або регулятивний. Метакогнітивний моніторинг та метакогнітивний контроль належать до процесуального аспекту метапізнання, їх співвідношення є окремою дослідницькою проблемою [4].

Вивчення метакогнітивного моніторингу уже певний час привертає увагу дослідників, тому існують різні підходи до його розгляду.

Зокрема, вивченням даного поняття і його місця у системі метапізнання займались І. Пасічник, Р. Каламаж (метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання), а також О. Савченко (метакогнітивний моніторинг як вияв метакогнітивних ресурсів).

У своїх роботах змістовий та структурний елементи метакогнітивного моніторингу розглядали Л. Регуш (метакогнітивний моніторинг – необхідна умова для адекватності оцінювання та прогнозування майбутнього) Т. Довгалюк (механізми функціонування метакогнітивного моніторингу) М. Григор'єва (місце метакогнітивного моніторингу у розв'язанні завдань) Дж. Флейвелл (структура метакогнітивного моніторингу), Т. Нельсон та А. Нарренс (вивчення метакогнітивного моніторингу у контексті процесів пам'яті).

Проблематику точності та ефективності метакогнітивного моніторингу розглядали М. Августюк (чинники об'єктивності та помилки метакогнітивного моніторингу), Т. Доцевич (психодіагностика точності метакогнітивного моніторингу).

Тематикою метакогнітивного моніторингу у навчальній діяльності займались М. Євдокимова (аргументація важливості розвитку метакогнітивних умінь), Є. Савін та А. Фомін (зв'язок точного метакогнітивного моніторингу з успішністю навчальної діяльності).

На основі робіт А. Браун, Р. Ключеве, М. Холодної, Т. Черенкова до структури метапізнання включають наступні метакогнітивні процеси: цілепокладання, моделювання істотних обставин реалізації пізнавальної активності, програмування дій, спрямованих на пізнання, самоконтроль процесу і результативності пізнання [56]. У даному контексті актуалізуються поняття метакогнітивного досвіду та метакогнітивних умінь і метакогнітивних навичок.

Варто зауважити, що в контексті якості метакогнітивних процесів ми часто говоримо про їх усвідомленість. При цьому саме поняття навички розуміється як багаторазово повторювана дія, що стала автоматичною, а отже неусвідомлюваною. Тому постає питання, чи доречно вживати термін «метакогнітивні навички». Варто звернути увагу, що такі поняття як «уміння» та «навички», зазвичай, вживаються разом. При цьому у дидактиці уміння розуміють як здатність до свідомих дій на основі освоєних знань і здобутих навичок, тоді як навички розглядають як сформовані через повторення дії, яким характерна відсутність свідомої регуляції та контролю. На наш погляд, більш адекватним є застосування поняття «метакогнітивні уміння» або «метакогнітивні уміння та навички», адже тут провідну роль відіграють уміння як усвідомлюваний цілеспрямований процес, тоді як навички радше є проявами досвіду, що лише слугують частковою основою реалізації метакогнітивних процесів. А от використання поняття «метакогнітивні навички» окремо потребує додаткового розгляду і аргументації.

До складових елементів метакогнітивних умінь за А. Ефклідес належать стратегії регулювання пізнавальних процесів (початок і кінець когнітивних процесів, управління часом, докладання зусиль), стратегії перевірки (моніторингу) реалізації запланованих дій, стратегії саморегуляції тощо[66]. Вчена розглядає метакогнітивне знання та метакогнітивний досвід як певні аспекти метакогнітивного моніторингу, тоді як метакогнітивні уміння включає до метакогнітивного контролю [66].

А. Валдез надає характеристику метакогнітивному моніторингу як процесу оцінювання індивідом своїх знань, необхідних для пізнання стратегій та умов, з використанням яких він може вирішувати, коли і як краще нівелювати способи поведінки, що можуть завадити навчальному процесу [100].

А.Коріат розглядає метакогнітивний моніторинг як певну суб'єктивну оцінку особою своїх знань. На його погляд суб'єктивний моніторинг знань, так звані знання про знання, є одним з визначальних конструктів свідомості. Адже у свідомості залишається не тільки розуміння того, що людина не має знань про щось абстрактне і неконкретне, але також і розуміння того, що вона знає, а що саме ні. Тож знання і метазнання можна вважати структурними частинами свідомості, а тому автор основне місце відводить саме метакогнітивному моніторингу та контролю [80].

На основі теоретичного аналізу М. Августюк виділяє закономірності у розгляді метакогнітивного моніторингу, згідно з якими його можна прокласифікувати [3].

Метакогнітивний моніторинг за параметром достовірності може бути точним або ж таким, який містить у собі помилки. Даний аспект буде висвітлено детальніше згодом.

За рівнем його виконання моніторинг поділяється на локальний та глобальний. Локальний моніторинг може виникнути у ситуації модульного контролю чи виконання певних тестових завдань, тобто у момент, коли суб'єкт безпосередньо займається пошуком чи підбором правильної відповіді на конкретне питання. Тоді як у ситуації глобального моніторингу відбувається

узагальнення і формування висновку щодо усього процесу навчання, а також фіксується певний рівень готовності суб'єкта до загального тестування (Л. Као, Дж. Нітфелд, Дж. Осборн, Г. Шро) [4].

За критерієм часової імплікативності метакогнітивний моніторинг поділяють на онлайн та офлайн. У даному контексті мається на увазі часове розташування оцінки відносно моніторингу. Тобто онлайн моніторинг – це такий, що відбувається безпосередньо у момент виконання завдання, тоді як офлайн – перед чи після виконання задачі. Варто зауважити, що зважаючи на тенденції сучасності, така термінологія може бути дещо недоречною чи застарілою. Адже приставки «онлайн» і «офлайн» зараз частіше застосовують для характеристики форми навчання. Тому терміни проспективного та ретроспективного моніторингів відповідно, що пропонують М. Вінман, Дж. Данлоскі, К. Сієде та ін. [4] можуть бути більш доречні.

Зважаючи на ділянку оцінювання навчальних успіхів, моніторинг може бути предметно-специфічний або ж загальний. Тут предметно-специфічний моніторинг розглядають як процес, у результаті якого формується певний рівень розвитку загальних метакогнітивних навичок та рівень володіння предметно-специфічним знанням, що і визначає його. Дефіцит якоїсь з цих складових спричинить недостачу розвитку метакогнітивного моніторингу загалом [4].

За специфікою сфери відслідковування пізнавальних процесів виділяють моніторинг розуміння, метапам'ять та моніторинг виконання. Моніторинг розуміння сприяє управлінню пізнавальними процесами, формуванню суджень суб'єктами про те, чи відбувається розуміння інформації [91]. Тут аналіз включає перевірку поточного рівня знань, моніторинг успішності процесів розуміння.

Моніторинг метапам'яті має місце у ситуації, де суб'єкт не може відтворити вивчений матеріал, проте зберігає впевненість у тому, що насправді його знає і вдасться пригадати згодом [4].

У результаті моніторингу виконання суб'єкт приходить до висновку, наскільки він впевнений у правильності обраної відповіді на основі опрацьованої інформації [91].

За параметром ступеня усвідомлення метакогнітивний моніторинг може бути аналітичний або неаналітичний (експліцитний та імпліцитний відповідно).

За критерієм базису для побудови суджень моніторинг може бути обумовлений характеристиками стимулу або обумовлений досвідом виконання завдань. Зазвичай, коли судження формуються до або під час виконання завдання, то увага суб'єктів більшою мірою зосереджується на специфіці стимулу. Тоді як за умови здійснення метакогнітивного моніторингу після розв'язання поставленої задачі у суб'єктів може з'являтися певний досвід виконання завдання на основі опрацьованої інформації, на якому вони і базують свої судження про впевненість [3].

Ми не можемо охарактеризувати метакогніції як самостійні процеси, вони радше виступають певними аспектами наших психічних процесів, що визначають їх якість і характер перебігу. Когнітивні процеси індивіда будуть відповідати за опрацювання інформації, а метакогнітивні сприяють саморегулюванню інтелектуальної діяльності загалом [4].

Отже, проблематика метапізнання уже довгий час є об'єктом вивчення учених різних сфер. Помітний напрям дослідження зосереджується на формуванні структури даного поняття. Один з підходів включає метакогнітивні процеси, зокрема цілепокладання, моделювання вагомих обставин, програмування необхідних дій як компоненти даного поняття. Іншим підходом до розуміння складових є узагальнена структура з двох елементів: змістового та регулятивного. Такий погляд на нашу думку є більш доречним. До регулятивного (або процесуального) компоненту відносять метакогнітивний моніторинг і метакогнітивний контроль. Саме метакогнітивний моніторинг є об'єктом вивчення у нашій роботі, адже цей процес відіграє вагомий роль в успішності мисленнєвої активності та навчальної діяльності. У нашому дослідженні метакогнітивний моніторинг розглядаємо як деякий спосіб суб'єкта слідкувати за своєю пізнавальною активністю та її результативністю під час виконання певного пізнавального завдання.

1.2. Характеристика метакогнітивного моніторингу у навчальній діяльності студентів

Вивчення метакогнітивного моніторингу залишається перспективним та актуальним напрямком для науковців не лише когнітивного підходу, а й вчених у галузі педагогічної психології. Якісний метакогнітивний моніторинг сприяє високій успішності індивіда, а також має вплив на усі сфери інтелектуальної діяльності, адже дозволяє ефективно реалізовувати пізнавальну активність в рамках навчального процесу у ЗВО [8].

Варто пам'ятати, що у студентські роки одним з основних завдань перед індивідом постає успіх навчальної активності задля здобуття професійних компетенцій. При цьому центром пізнавальної діяльності залишається сам студент, а отже саме він може власними силами регулювати свою успішність через свідоме управління процесами пізнання.

Новий контекст дана проблематика отримує завдяки активному розвитку інформаційних технологій і помітному росту доступності інформації. Тому у сучасному інформаційному соціумі зростає необхідність володіти високим рівнем розвитку навичок аналізу, добору та оперування матеріалом. Особливість останніх років у сфері освіти полягає у зміні форматів навчання, де ще більша увага приділяється самостійності студента, особливо в ситуації дистанційного навчання.

Загалом метапізнавальна діяльність відіграє важливу роль під час навчальної активності. Її розглядають як таку, яка має здатність до розвитку впродовж всього життя індивіда, а її рівень має значний вплив на ефективність навчальної діяльності [8].

Метакогнітивні процеси у контексті навчальної діяльності охоплюють такі ключові складові, як знання про метакогніції, моніторинг метакогнітивних процесів і їх контроль. При цьому, якщо метакогнітивний моніторинг містить помилки, тобто не є точним, ми не можемо стверджувати, що контроль навчального процесу є ефективним. Тобто якщо студент не може відрізнити те,

що він знає і те, що не знає, то чи доцільно очікувати якісний контроль своєї навчальної діяльності і адекватний підбір стратегій для досягнення цілей [26].

Специфічні риси метакогнітивного моніторингу як аспекту регуляції метапізнання, його структурні елементи, види та вплив на навчальну діяльність висвітлюють у своїх роботах Л. Бейкер, А. Браун, В. О. Волошина, Р. Каламаж, М. Августюк, Е. Балашов, А. Коріат, Л. Наренс, Т. Нельсон, Дж. Нітфелд, І. Пасічник, Є. Савін, С. Сарак, К. Сіеде, Ю. В. Скворцова, Б. Тархан та ін.

Так Є. Ю. Савін, А. Є. Фомін підходять до метакогнітивного моніторингу як до відстежування суб'єктом навчальної діяльності особливостей своєї когнітивної активності, її результативності під час безпосереднього вирішення якогось пізнавального завдання. До прикладу, у ситуації підготовки до доповіді, захисту роботи чи екзамену, розв'язування тестових завдань, читання навчального матеріалу і т. д. [49].

А. Валдез, А. Коріат розглядають дане поняття як процес оцінки суб'єктом власних знань, знання когнітивних стратегій та умов, потрібних для реалізації обраних стратегій, що має вплив на процес навчання [79; 100].

Однак цілком виправдано найбільше уваги вчених спрямовано на проблематику зв'язку особливостей метакогнітивного моніторингу, зокрема його достовірності, та успішності навчальної діяльності.

Так основні аргументи про те, що метакогнітивний моніторинг, а саме його успішність, має вплив на навчальну діяльність можна сформулювати так [38]. Насамперед у деяких роботах зазначено, що високий рівень розвитку моніторингу має позитивну кореляцію з навчальною успішністю, зокрема у розрізі виконання тестувань. Також ті студенти чи школярі, яким притаманна більша точність метакогнітивного моніторингу під час виконання тестів, мають вищі бали з цих тестувань і загалом більш високі показники навчальної успішності. Тоді як суб'єкти навчання, яким притаманні низькі показники ефективності розв'язання завдань тестування і академічної успішності, мають тенденцію до переоцінки своїх знань.

Студенту важливо оволодіти навчальними стратегіями для ефективного навчання. Ефективність навчальної діяльності студента залежить від його ставлення до навчання, особливостей вольової сфери, вміння адекватно оцінити свої предметні здібності тощо [7].

Зовнішню структуру навчальної діяльності можна охарактеризувати як перелік ситуацій та задач навчання (проблема, сприйняття її студентом, мотив), навчальних дій, що спрямовані на розв'язання задачі, контролю, який виникає за умови співвідношення дії та її результату, а також оцінки як констатації якості результату навчання [49]. Проте важливу роль відіграє специфіка діяльності студента в умовах навчального процесу. Адже на процес навчання матимуть вплив і його психологічні особливості. Зокрема виділяють такі психологічні аспекти навчальної діяльності:

- мотив (який може бути зовнішнім або ж внутрішнім), бажання, інтерес, позитивне ставлення до навчального процесу;
- осмисленість діяльності, увага, емоційний компонент, вияв вольових рис;
- спрямованість і активність діяльності, різноманіття її видів і форм;
- застосування на практиці здобутих знань і вмінь у процесі подальшої діяльності, а також їх уточнення, внесення коректив тощо [49]. Тому розвиток психічних процесів загалом і метакогнітивних у тому числі має безпосередній вплив на навчальну активність і її успіх.

У своїй праці І. Пасічник, Р. Каламаж та М. Августюк зазначають, що вплив метакогнітивних знань на ефективність процесу навчання полягає у спрямуванні суб'єкта навчання до підбору, оцінювання, перегляду і припинення застосування когнітивних задач, цілей і стратегій [46].

Застосування метакогнітивних умінь у навчальній діяльності і забезпечення ефективності навчання потребує створення плану для вивчення змісту предметів, відслідковування навчальних процесів завдяки рефлексивності, внесення коректив у діяльність залежно від планів, тобто розвинутої саморегуляції студента. Тому метапізнання загалом, і

метакогнітивний моніторинг зокрема, можна вважати певною основою саморегульованого навчання індивіда. Його розглядають як здатність суб'єкта навчання розуміти і контролювати навчальний процес. Задля цього студентам необхідно володіти навичками постановки цілей, підбору навчальних стратегій, які можуть допомогти у досягненні мети, реалізації обраних стратегій та моніторингу загального процесу їх досягнення [93]. Якщо ми підходимо до процесу здобуття знань у ЗВО як до саморегульованого навчання, очевидним стає, що розвиток метакогнітивних умінь є певною запорукою успішності навчальної діяльності.

У своїй дисертації Е. Балашов описує модель метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності (Рис.1.2) на основі ідей Т. Нельсона та Л. Нарренса [8]. Автори надають значення метапізнання як моніторингу і контролю над здійсненням когнітивних процесів.



Рис.1.2. Модель метакогнітивного моніторингу описана Е. Балашовим (за Т.Нельсон, Л.Нарренс)

Модель демонструє метарівень, який включає знання та стратегії, цілі, стримуючі фактори і модель з об'єктивного рівня, а також дві площини пізнання:

розуміння та регуляцію. Метакогнітивний моніторинг забезпечує розуміння пізнання завдяки компонентам метакогнітивних знань та метакогнітивним переживань. Метакогнітивні знання включають знання про особистісні характеристики суб'єкта, специфіку конкретного завдання та стратегію його вирішення. До метакогнітивних переживань належать відчуття усвідомлення, складності і впевненості. Тоді як метакогнітивні навички планування, аналізу, розподілу часу та ресурсів можна віднести до метакогнітивного контролю, що забезпечує елемент регуляції пізнання.

Помітну роль в організації своєї діяльності у межах навчального процесу відіграє такий елемент метапізнання, як метакогнітивні стратегії. Їх розуміють як певні впорядковані процеси, що застосовує суб'єкт навчальної діяльності задля управління своєю пізнавальною активністю, таким чином спрямовуючись на досягнення когнітивної мети [7]. Студент, який має високий рівень розвитку метакогнітивних навичок, застосовує її для регулювання процесу вирішення завдання, а також планування і моніторингу пізнавальної активності та співвіднесення її результатів до зовнішніх вимог.

У регуляцію пізнання входять процеси планування діяльності для вирішення проблеми, тобто спроби передбачити результат, розробка стратегічного плану, підбір форм і методів роботи тощо. Також сюди належить моніторинг активності у процесі навчання, тобто поточні та підсумкові тестування, інтроспекція, ревізія і перепланування навчальних стратегій. Й останнім з виділених компонентів є перевірка результатів, тобто оцінювання результативності у розрізі кожної з обраних попередньо стратегій за параметрами ефективність – неефективність [46].

Також варто взяти до уваги підхід, що відображений у роботах метакогнітивного напрямку психології. Він допомагає розширити уявлення про стратегічний склад метамислення. Матеріал у цих роботах своїм фокусом має вирішення завдань, подолання проблемних ситуацій на основі виокремлення метакогнітивних процесів. Тут під вирішенням завдання розуміють активний процес з перетворення початкового стану задачі в бажаний [19].

Тож здійснимо більш детальний аналіз метакогнітивних процесів, що розвиваються у студента у ситуації вирішення навчального завдання.

Зазвичай, першим етапом є ідентифікація і виявлення проблеми. Тут відбувається аналіз наявності проблеми, що забезпечує виявлення умов та цілей завдання. Переважно завдання мають помітні відмінності у рівні вираженості конкретних обставин, вимог та цілей. Зокрема розрізняють добре структуровані (well-defined) завдання і погано структуровані (indefinite). Другим, на відміну від перших, характерна нечіткість умов і параметрів мети. Тому виникають додаткові труднощі у їх виконанні через необхідність знайти правильний спосіб структурування обставин і вимог [7].

Іншим метакогнітивним процесом є репрезентація проблеми. Її суть полягає у визначенні і формулюванні суті самої проблеми. Ідентифікована проблема має бути ментально відображена так, щоб бути найбільш придатною для розв'язання [64]. Прикладами тут можуть слугувати представлення проблеми з використанням аналогій з певних простих фігур і їх взаємозв'язків, ілюстрацій, схем з блоків, презентацій тощо.

Після цього, зазвичай, настає планування вирішення завдання, що можна означити найважчим компонентом. Адже він залежить від наявної інформації про завдання, способу пошуку додаткових матеріалів (як з власного досвіду і пам'яті, так і з зовнішніх джерел), аналізу і розподілу наявних когнітивних ресурсів. Під час вирішення погано структурованих задач може виникнути трудність у вигляді певної стереотипності рішень. Або ситуації, у якій студент не знає, як створити план діяльності і реалізувати його.

Далі індивід пробує знайти, підібрати правильний спосіб для вирішення завдання. При цьому ті студенти, яким характерний високий розвиток метакогнітивних навичок, зазвичай, володіють знаннями великої кількості методів розв'язання завдання, а тому здатні обирати найбільш вдалі варіанти методу чи стратегії. Моніторинг процесу вирішення завдання включає навичку оцінювати вибраний метод, розпізнавати допущені помилки, розподіляти ресурси, слідкувати за часом. Рефлексія власної когнітивної та метакогнітивної

активності, оцінка її значення для ефективності вирішення завдання є базою для набування метакогнітивного досвіду [19].

На Рис. 1.3 продемонстрована модель процесу метакогнітивного моніторингу у контексті навчальної діяльності за Т. Нельсоном і Л. Норренсом. Автори визначають метакогнітивний моніторинг як певний рух інформації з об'єктивного рівня до метарівня. При цьому об'єктивний рівень включає у себе активність когнітивних процесів, специфічні особливості задачі та наявної інформації, характеристики часу та умов, тоді як до метарівня належать знання про когнітивні процеси [87].



Рис.1.3. Перебіг процесу метакогнітивного моніторингу під час навчальної діяльності за Т. Нельсоном і Л. Норренсом

Модель ілюструє взаємозв'язок метакогнітивного моніторингу і контролю як руху у протилежних напрямках з описаних рівнів.

У літературі прийнято розглядати дані поняття разом. Тож метакогнітивний контроль є певним інформаційним потоком від метарівня до об'єктивного рівня. Він реалізується, базуючись на уже наявних знаннях про діяльність когнітивних процесів та знань про те, що у процесі реалізації рішення може відбутися зміна когнітивної діяльності [19].

Дослідники Дж. Данлоскі та Дж. Меткалф описують феноменологію метакогнітивного моніторингу як процес оцінювання поточної пізнавальної діяльності, тоді як метакогнітивний контроль є процесом її регуляції. Автори

підкреслюють неможливість реалізації метакогнітивного контролю без моніторингу когнітивної активності. Доведено, що ефективність контролю навчальної діяльності залежить від адекватності і точності її моніторингу [65].

Під час реалізації навчальної діяльності студент не тільки докладає зусиль для засвоєння знань, умінь та навичок, але й також здобуває уміння виокремлювати і ставити перед собою навчальні завдання-цілі, шукати шляхи засвоєння і використання знань, здійснювати контроль та оцінку власних дій. Тому не можна вважати результатом навчання лише знання з конкретних предметів, адже у процесі навчальної активності формується метакогнітивна навченість, яка є певною здатністю індивіда до усвідомлення своєї когнітивної активності і, в разі необхідності, використання когнітивних або метакогнітивних стратегій [81].

В. Каламаж зауважує, що актуалізація метакогнітивних компонентів відбувається, зазвичай, у ситуації, коли пізнання є невдалим, до прикладу, за умови труднощів під час навчальної діяльності, де досягнути мети з використанням звичних дій є неможливим. Так виникають потреби використати адекватну навчальну чи комунікативну стратегію задля метакогнітивного регулювання пізнавального процесу [31.].

Знання особливостей своєї пізнавальної сфери є критично важливою складовою метакогнітивної діяльності студента. Адже вони об'єднують у собі інформацію про пізнавальну активність взагалі, а також усвідомлення специфіки власної навчальної діяльності. Аналіз ефективності своєї діяльності дозволяє вносити корективи та покращувати її успішність.

На погляд П. Пінтріха та Д. Шунка, ідеальна навчальна ситуація сприяє розумінню студентами своїх сильних і слабких сторін у процесі навчання, тобто наявності адекватних знань про себе. За таких умов вони мають можливість відбирати доречну стратегію навчання, що поєднується з поставленими вимогами. А метапізнання є основною детермінантою вибору успішної стратегії навчання суб'єктами навчальної діяльності [88].

Отже, метакогнітивний моніторинг відіграє одну з ключових ролей в успішності навчальної діяльності. Він важливий як у контексті виконання завдань, зокрема у ситуації тестувань, так і в оцінці поточної діяльності для її регуляції та самоорганізації активності індивіда. Найбільш значущими метакогнітивні процеси залишаються у ситуації вирішення навчального завдання.

1.3 Точність метакогнітивного моніторингу

Як уже було зазначено вище, метакогнітивний моніторинг відіграє важливу роль в навчальній діяльності, успішність якої великою мірою буде залежати від точності цього моніторингу. Адже лише за умови якісного використання когнітивних стратегій, коректного підбору цілей, побудови плану діяльності і т.д. можна отримувати бажаний результат.

Згідно з параметром достовірності метакогнітивний моніторинг може бути точним, адекватним зовнішній ситуації або з помилками. Проблематика достовірності метакогнітивного моніторингу висвітлена у роботах А. Валдеза, Дж. Нітфелда, Дж. Осборна, К. Сіеде, М.Августюк, В. Волошиної, Т. Догалюка ін. [4].

Метакогнітивний моніторинг займає чільне місце серед метакогнітивних процесів суб'єкта навчальної діяльності. Як регулятивний аспект метапізнання, моніторинг є необхідною умовою для ефективного навчання, адже саме він надає можливість індивідам відслідковувати процес і результати виконання усіх пізнавальних задач, таким чином надавати оцінку та регулювати своє знання [4].

У процесі визначення достовірності метакогнітивного моніторингу вивчається суб'єктивна впевненість респондента у тому, що завдання розв'язане правильно, вдалось правильно відтворити з пам'яті інформацію; впевненість у своїх загальних та предметних знаннях.

За результатами виконання завдань, завдяки співставленню рівнів суб'єктивної впевненості та правильності відповідей, можна робити висновок про точність метакогнітивного моніторингу. За умови неточного моніторингу можуть виникати помилки, які найчастіше проявляють як два ефекти. Це ефект надмірної впевненості, що в літературі має назву «ілюзія знання» та ефект недостатньої впевненості, який називають «ілюзія незнання». Ці феномени спотворюють істинність суб'єктивної самооцінки метакогнітивних здібностей [4]. Тобто метакогнітивний моніторинг, що містить помилки є менш ефективним і не сприяє успішності навчальної діяльності, адже не дозволяє якісно регулювати власну пізнавальну активність. Натомість у деяких випадках саме викривлення сприйняття через помилковий моніторинг є причиною низької успішності студента.

Співвідношення рівнів суб'єктивної впевненості і об'єктивної правильності виконання завдань, як правило, відбувається із застосуванням процедури калібрування [74; 84]. Зазвичай, з метою оцінити впевненість суб'єкта, використовують шкалу від 0 до 100%. Переважно респонденту пропонують обрати з прорангованих варіантів з шести показників: 0%, 20%, 40%, 60%, 80%, 100%. Також можуть використовувати бальну шкалу.

Співпадіння суб'єктивного відчуття індивіда з об'єктивними результатами вважають ознакою успішного калібрування, а отже точного метакогнітивного моніторингу. Тоді як наявність систематичних помилок свідчить про те, що ефективного калібрування не було, а тому тут говоримо про прояв надмірної чи недостатньої впевненості. Це, наприклад, відбувається, коли середнє значення об'єктивної точності виконання завдання становить більше 70%, а усереднене значення показників суб'єктивної впевненості у точності близько 50%. У даному випадку різниця у 20 пунктів є свідченням помилки метакогнітивного моніторингу ілюзії незнання [69].

Абсолютною точністю вважають різницю між передбачуваними результатами виконання (або калібрування розуміння) та фактичними результатами (калібрування виконання) [78].

Відносна точність метакогнітивних суджень – це точність прогнозування рівня правильності відповідей одного завдання у порівнянні з іншими [94]. Показники відносної точності слугують індикаторами, згідно з якими приймають рішення про способи ефективно розподілити час між опрацюванням різних частин навчальної інформації [78].

Так у процесі підготовки до екзамену, коли студент проводить моніторинг своєї компетентності, завдяки судженням про точність він вирішує, коли можна завершити процес вивчення. Надмірна впевненість може сприяти ситуації, коли часу і зусиль використано буде менше потрібного.

Ефект надмірної впевненості може виникати, коли рівень судження про впевненість є вищим за отриманий об'єктивний зворотній зв'язок успішності виконання. Це ситуація, у якій проявляється надмірна самовпевненість індивідів, у них є переконання, що вони знають більше ніж є насправді, щоб виміряти цей феномен переважно використовують однотипні методи, у них респонденти надають оцінку рівню своєї впевненості у правильності виконаного завдання, після чого відповіді з одним і тим самим рівнем впевненості групують і порівнюють з кількістю правильно виконаних завдань [4].

Негативно впливає на ефективність моніторингу розуміння та засвоєння знань недостатня впевненість. Вона може виникати за умов застосування індивідом неточних методів для оцінювання майбутніх результатів або надмірної кількості важливої інформації, яка у розумінні суб'єкта плутається з менш важливою, що може зменшувати продуктивність діяльності та відчуття впевненості [4].

Недостатня впевненість у процесі виконання простих завдань часто може призвести до виділення неадекватно багато часу на опрацювання уже вивченого матеріалу, при цьому надто мало часу і зусиль залишається на роботу з тими питаннями, що потребують більше уваги. Проте переважно ефект недостатньої впевненості чи прояви так званої ілюзії незнання не несуть потенційної загрози вивченню матеріалу, а навпаки сприяє більшому контролю суб'єкта над пізнавальною активністю і повторенню вивченого [4].

Залишається важливим для вивчення питання чинників, що спричиняють помилки у метакогнітивному моніторингу або ж сприяють його точності.

Грунтовний теоретичний аналіз чинників достовірності метакогнітивного моніторингу здійснила у своїй роботі М. Августюк [4]. Схематично зображасмо пропонувану нею структуру на Рис. 1.4.



Рис.1.4. Структура чинників достовірності метакогнітивного моніторингу за М. Августюк

Однією з умов об'єктивності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності є залежність від стратегій, які обирають студенти. Тобто чим саме вони керуються у процесі формування метакогнітивних суджень. Велика кількість наукових робіт присвячені вивченню підказок, які за словами А. Коріата [79] мають потенціал як спростити, так і ускладнити процес здійснення метакогнітивних суджень і які по суті допомагають обрати

когнітивну стратегію. Похідними від підказок способами мислення вважають певні евристики, характеристики яких у своїх роботах подають праці М. Серра та Дж. Меткалф [94].

А. Коріат виокремлює три типи підказок, що мають вплив на точність метакогнітивного моніторингу: внутрішні, зовнішні, мнемічні. У роботі М. Августюк вони відображені як визначальні аспекти інформації, від яких може залежати точність моніторингу. Узагальнено вони мають певну залежність від рівня складності, а також змістового наповнення інформації для опрацювання [79].

До внутрішніх чинників відносять певні характеристики навчальної інформації, зокрема вид інформації, її кількість, рівень складності, зміст і т. д.

У зовнішніх чинниках як певних умовах, що включені у навчальну діяльність А. Коріат [79] виділяє наступні. Умови завдання, які можна визначити як кількість спроб і відведених на виконання час, термін для підготовки, а також змішаний чи впорядкований процес повторення. Включені у активність індивіда операції кодування, до прикладу, рівень виконання та інтерактивне зображення інформації.

До третього класу чинників, до яких відносять деякі внутрішні та зовнішні, належать мнемічні індикатори, що надають інформацію суб'єктам про рівень вивченого матеріалу, який буде відтворено з часом. Мнемічними чинниками вважають доступність необхідної інформації, легкість спадання на думку конкретних відомостей, знайомість за наявності підказок, простота розв'язання поставленої задачі, роль розвитку процесів пам'яті у специфіці накопичення знань тощо.

Д. Хакер, Л. Бол та К. Бахбахані пишуть про те, що вищі показники калібрування уможливлються тільки за наявності високої обізнаності у контексті, який піддається аналізу. Інтерес до матеріалу також має певний вплив на надмірність впевненості суджень про правильність розуміння інформації [74]. Як результат, виникають евристики поточного знання і знайомості, що стають перепоною для ефективного метакогнітивного моніторингу, адже після

отримання такої інформації може з'явитись відчуття, наче суб'єкт знав її завжди. Тут має місце так званий «hindsight bias» [70; 94].

Великий обсяг матеріалу може впливати на появу відчуття і суб'єктивної впевненості у тому, що з часом вдасться розпізнати правильну відповідь (А. Коріат, Дж. Данлоскі, Дж. Меткалф) [79].

На основі описаних чинників можуть виникати евристики, тобто конкретні стратегії мислення, які теж впливають на точність суджень про вивчене. М. Серра та Дж. Меткалф [94] ділять евристики на дві групи: ті, що сприяють точності метакогнітивного моніторингу і ті, що перешкоджають його ефективності. До першої групи евристик включають евристики повторного опрацювання інформації для виправлення помилок сприймання; евристики у результаті спроб відтворити інформацію; евристики пригадування досвіду виконання, узагальнення матеріалу, інформація про вид тестової перевірки тощо. До другої групи евристик належать евристики знайомості, плавності опрацювання інформації, поточного знання, окрім того евристики асоціацій, а також ті евристики, що напряду можуть спричинити ілюзію знання.

У межах вивчення евристик, зазвичай, сприймають метакогнітивні судження не як безпосередню оцінку індивідом рівня успішності розв'язання завдання, а більше як результат врахування тих чи тих її ознак [2].

Дж. Меткалф підходить до вивчення цих явищ як певних специфічних евристичних процесів [85]. Вчені підкреслюють тісний зв'язок впевненості у виборі проблеми і легкості вибору її рішення у контексті розгляду кореляції евристики доступності і метакогнітивного моніторингу студентів під час навчальної діяльності. Такі результати свідчать про зв'язок евристичних процесів з різного роду спотвореннями метакогнітивного моніторингу [2].

Опрацювання навчальної інформації часто сприяє появі ілюзорного відчуття, що матеріал засвоєно, навіть коли це не так. А. Гленберг, В. Епстайн та інші прослідкували помітне неспівпадіння між прогнозованим розумінням тексту і фактичним виконанням завдань на його основі. Тут можемо говорити про неточний метакогнітивний моніторинг у вигляді ілюзії знання [68].

Також важливу роль у точності суджень відіграє основа для прийняття рішення у ситуації вирішення завдань. До прикладу, Сеймур Епстайн у своїх роботах висвітлює дві системи вибору: раціонально-аналітичну та експерієнтальну або ж досвідну. При цьому дослідник наголошує на компліментарності та взаємодії процесів, отже навіть раціональний аналіз має прояви інтуїтивного підходу. Він стверджує, що зміст поняття інтуїції містить евристики опрацювання досвіду, судження, що базуються на почуттях, а не на аналізі. Взагалі Епстайн визначає інтуїцію як відчуття знання без розуміння джерела знань. [67] Зазначимо, що таке відчуття може бути помилковим і спричиняти помилки метакогнітивного моніторингу. Відчуття студента, що він знає відповідь сприятиме росту впевненості у правильності, що не завжди може адекватно співвідноситись з точністю його відповідей.

Велику роботу з вивчення впливу питань загального характеру на результати точності відтворення і відчуття знань провели Т. Нелсон та Л. Наренс [86].

Під час дослідження було виявлено схильність людей витратити більше часу на те завдання, яке на їх думку вони знають, аніж на вирішення того, відповіді на яке не знають.

Помилкове припущення, наче засвоєний матеріал можна буде легко пригадати в умовах тестування породжує евристики асоціацій. У результаті чого може виникнути ілюзія, які називають «foresight bias», тобто надмірна суб'єктивна упередженість про правильність суджень індивіда щодо вивченого до його реального застосування у процесі перевірки знань [77]. Зазвичай, дана ілюзія проявляється під час вивчення іноземних мов [94]. Адже рівень складності самої інформації має помітний вплив на встановлення рангу точності метакогнітивного моніторингу.

Про залежність рівня впевненості, зокрема надмірної впевненості, із ступенем складності задачі пише Б. Пулфорд [89]. Автор підкреслює, що надмірна впевненість виникає з більшою ймовірністю за умови, коли задача є складною і відповідно навпаки: з меншою ймовірністю притаманна за умов

легкості поставленої задачі. У другому випадку може мати місце прояв недостатньої впевненості. Тоді як Т. Ліндерхольм вказує, що існує вплив на відносну точність метарозуміння ступеня когнітивних зусиль. Згідно його даних, неточний метакогнітивний моніторинг виконання має зв'язок з опрацюванням легкої інформації, коли складається хибне враження, начебто для розв'язання задачі не потрібно багато зусиль [82].

Зазначимо, що дані два положення є протилежними. Б. Пулфорд вказує, що помилка метакогнітивного моніторингу, зокрема ілюзія знання, виникає, коли індивід вирішує складне завдання, тоді як на думку Т. Ліндерхольма таку евристику провокує легкість поставленої задачі. Зважаючи на протиріччя у даному питанні не можливо зробити однозначний висновок. Існує потреба в додаткових дослідженнях припущень вчених, а також вивченні інших особливостей, у тому числі характеристик завдань, що мають вплив на надмірну впевненість.

Науковець Дж. Меткалф пов'язує надмірну впевненість у процесі метакогнітивного моніторингу з явищем когнітивного оптимізму [85]. Тоді як Дж. Крюгер та Д. Даннінг говорять про те, що не важливо, якою є причини складності завдання: чи то у його природі, чи недостатній обізнаності індивіда, адже за будь-яких умов виникає великий прояв надмірної впевненості як результат [77].

Позитивно впливають на точність метакогнітивного моніторингу, а отже і результативність навчальної діяльності, так звані відкладені судження про вивчене, тоді як миттєві висновки чи швидкі прогнози часто навпаки сприяють помилкам і неточностям. Це означає, що для того, аби здобути якомога вищий рівень точності у прогнозуванні можливого пригадування необхідно формувати судження про вивчене не одразу після опрацювання матеріалу, а згодом. Доведено, що відкладені судження не сприяють покращенню запам'ятовування, але допомагають підвищити якість метакогнітивного моніторингу [94].

Отже, роль успішності метакогнітивного моніторингу під час навчальної діяльності є однією з ключових. Проявами розвитку адекватного

метакогнітивного моніторингу є якісне планування вирішення навчального завдання, відстеження розуміння матеріалу і оцінка ефективності вирішення поставлених задач. Високий рівень розвитку даного процесу є необхідною умовою успішності навчальної діяльності студентів.

Висновки до першого розділу

У першому розділі було здійснено аналіз поняття метапізнання та метакогнітивного моніторингу як одного з ключових його аспектів. Метапізнання є системою знань про пізнавальну сферу і можливості нею управляти. Нами встановлено, що наявні роботи з тематики мають певні відмінності у своїх підходах. Тому було описано спробу узагальнити тенденції у вивченні метапізнання. Так основними елементами цього феномену можна виділити метакогнітивне знання, метакогнітивний досвід, метакогнітивні процеси і метакогнітивні уміння і навички. При цьому метакогнітивне знання може бути декларативним, процесуальним або ж уявним. А серед метакогнітивних процесів доречно виділити метакогнітивний моніторинг і метакогнітивний контроль.

У результаті теоретичного аналізу з'ясовано, що у вітчизняній та зарубіжній психологічній літературі представлено достатньо широкий масив досліджень, присвячених метакогнітивному моніторингу. Його розглядають як регулятивний елемент метапізнання, прояв метакогнітивного ресурсу, процес оцінки власних знань і способів застосування різних стратегій діяльності.

З'ясовано, що серед вітчизняних дослідників найбільш докладно описала типологію метакогнітивного моніторингу М.Августюк. Авторка визначає критерії для класифікації даного феномену. Так за достовірністю метакогнітивний моніторинг може бути точним чи з помилками. За рівнем виконання – локальним або ж глобальним. За критерієм часу – онлайн або

офлайн. За параметром оцінки навчальних успіхів – предметно-специфічний або загальний. За ділянкою відстеження пізнавальних процесів метакогнітивний моніторинг може бути моніторингом розуміння, метапам'яті та виконання. За критерієм ступеня усвідомлення – аналітичний та неаналітичний. За параметром основи для побудови судження – обумовлений стимулом або обумовлений досвідом виконання задачі.

Нами встановлено, що існує тісний взаємозв'язок між психологічними особливостями здійснення навчальної діяльності і ефективністю метакогнітивного моніторингу. Це зокрема прослідковується у моделі метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності, запропонованій Е. Балашовим. У ній виділяють метарівень, аспекти розуміння пізнання та регуляції пізнання з їх елементами.

Прослідковано специфіку розгортання метакогнітивних процесів у контексті розв'язання навчальної задачі. Сюди відносять виявлення проблеми, її репрезентацію, планування розв'язання завдання, вибір і реалізації адекватного способу в рішення, а також контроль та корекція. Найбільш цитованою у доступній нам літературі є модель метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності за Т. Нельсоном і Л. Норренсом, яка демонструє специфіку взаємозв'язку між метарівнем і об'єктивним рівнем у ситуації опрацювання інформації.

У результаті аналізу було встановлено, що метакогнітивний моніторинг має вплив на успішність навчальної діяльності. При цьому він не завжди є достовірним, що може мати негативне відображення на процесі навчання. У науковій літературі активно вивчаються такі прояви неточного метакогнітивного моніторингу як ілюзія знання та ілюзія незнання. Вони відображаються у відчутті надмірної або недостатньої впевненості у правильності відповідей відповідно.

Найбільш ґрунтовно проаналізовано чинники, що мають вплив на точність метакогнітивного моніторингу у роботах М. Августюк. Серед них дослідниця виокремлює характеристики інформації, особистісні якості, когнітивні

особливості індивіда, його метапізнавальні характеристики та індивідуально-психологічні відмінності.

Виявлено, що спробою надати вивченню метакогнітивного моніторингу кількісного параметру є процедура калібрування суджень про впевненість, яка буде згодом застосована і у нашому дослідженні.

У нашій роботі ми підходимо до розуміння метакогнітивного моніторингу як до певної здатності індивіда оцінювати поточний стан когнітивної активності. Розглядаємо його як характеристику, що сприяє відслідковуванню процесу і результативності виконання будь-якого пізнавального завдання. А точний метакогнітивний моніторинг визначатиметься таким, що не містить помилки і є адекватним співставленням показників суб'єктивної впевненості у правильності наданої відповіді у тестуванні і її реальної правильності.

РОЗДІЛ II

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Теоретичні підходи до вивчення саморегуляції у психологічній науці

Розвиток суспільства супроводжує чимало нововведень, що потребують адаптації індивіда. Часто те, що сприймалось як вдосконалення поточного устрою стає новим викликом. У вирі постійних змін людина потребує здатності якісно адаптовуватись і самоорганізовуватись, здійснювати саморегуляцію своєї діяльності, зокрема й навчальної.

Б.Зейгарник стверджує, що саморегуляція – це свідомий процес управління поведінкою, що поєднує операційно-технічний і мотиваційний рівні[27]. Здатність до саморегуляції – природна для будь-якої живої істоти, при цьому лише людина управляє нею свідомо. Адекватно сформована саморегуляція стає запорукою самостійності.

Дана тематика яскраво представлена у науковій літературі. З-поміж закордонних авторів варто виокремити Ю. Куля, І. Бекман, Дж. Нюттен, А. Кругланські, Г. Акомба, Ф. Ірвіна, А. Кенні, К. Ламбека і ін. [24], які розробляли модель саморегуляції.

Ч. Шеррингтон розглядає регуляцію поведінки як окремий процес. Саморегуляція, на його погляд, наділена безпосереднім зв'язком зі свідомістю і реалізується завдяки роботі певних нервових центрів, які пов'язані з свідомим відображенням [57].

Тема саморегуляції ставала об'єктом дослідження багатьох українських науковців, зокрема Н.Ярушкіна, Н.Юдіної, К.Фоменко, О.Савиченко, А.Москальової, Т. Кириченко, Е. Балашова та інших.

При цьому останні роки ця проблематика була однією з помітних тенденцій досліджень у психолого-педагогічній науці. В. Моросанова,

В. Прядейн, В. Ляудіс, Є. Заїка вивчали саморегуляцію суб'єкта навчальної діяльності з позиції регуляції вищих психічних процесів. Є. Ільїн, А. Ольшанніков, Н. Моргунова, а також Д. Рассел, Р. Райан, Д. Коннел розглядали у своїх роботах мотиваційні детермінанти саморегуляції особистості студента. І. Галян вивчає суть саморегуляції навчальної діяльності як особистісної здатності [20].

Загалом існує інтерес науковців до розгляду саморегуляції у контексті метапізнання, зокрема метакогнітивного моніторингу. Праці такої тематики представлені М. Августюк, В. Волошиною, Т. Довгалюк, Р. Каламаж, В. Каламаж, І. Пасічником, Т. Хомуленко, Т. Доцевич.

І. Пасічник, Р. Каламаж описують специфічні особливості метапізнання у розрізі саморегуляції навчальної діяльності [41; 27]. Е. Балашов вивчає зв'язок саморегуляції навчальної діяльності з метакогнітивним моніторингом.

В. Моросанова досліджує саморегуляцію як один з аспектів поведінки особистості [47]. О. Савиченко розглядає рефлексивність як важливу характеристику саморегуляції [51]. У роботах Н. Ярушкіна саморегуляція особистості описується як регуляція індивідом своєї поведінки, згідно з цінностями і нормами конкретного суспільства, де він знаходиться, аби досягнути якісно нового рівня взаємодії з цим соціокультурним оточенням [92].

Вперше термін «саморегуляція» було використано у кібернетиці, де він мав значення підтримки параметрів системи, що функціонує в заданих рамках сталості чи змін. Це слово походить від складання двох частин: регуляція (від латинського «regulare»), що має значення налагоджувати, упорядковувати і само – частини, що виділяє джерело цього процесу, його характер.

У психології цей термін широко використовують і досліджують. При цьому об'єктами саморегуляції можуть бути реакції, стани, процеси, діяльність, мотивація і життєдіяльність особистості загалом. Обширність тематики породжує різні підходи до розуміння саморегуляції, її опису та визначення, що зумовлює важливість теоретичного аналізу і операціоналізації даного терміну.

В історичній ретроспективі, початок вивчення саморегуляції пов'язують з працями радянських фізіологів, таких як І. Сеченов, Н. Бернштейн, П. Анохін. Так у процесі вивчення особливостей рухової активності було побудовано загальну структуру саморегуляції. Загалом концепція функціональної системи слугувала базисом для створення теорії усвідомленої саморегуляції діяльності, до неї входили погляди про усвідомленість самого процесу суб'єктом, про систематичність включення до планування та реалізації діяльності конкретних психічних функцій і про схему організації функціоналу саморегуляції [54].

У контексті вивчення теми саморегуляції виокремлюють різні рівні психічного. До прикладу, Л. Гримак пропонує наступні:

- інформаційно-енергетичний;
- емоційно-вольовий;
- мотиваційний;
- індивідуально-особистісний.

Інформаційно-енергетичний рівень психічної саморегуляції забезпечує необхідний ступінь енергетичної активності фізіологічних систем задля оптимального функціонування психіки. Тут виділяють три основні механізми саморегуляції, а саме реакції відреагування, катарсис і ритуальні дії.

До емоційно-вольового рівня належать особистісні особливості і можливості, що реалізуються процесами волі. Механізмами регуляції на даному рівні є самосповідь, самопереконання, самонаказ, самонавіювання і самопідкріплення.

Залежно від методів, що використовують на мотиваційному рівні саморегуляції, розрізняють саморегуляцію безпосередню та опосередковану. Під час безпосередньої мотиваційної саморегуляції застосовують методи аутогенного тренування, самогіпнозу, бібліотерапії чи імаготерапії. Тоді як опосередкована мотиваційна саморегуляція реалізується як наслідок непрямого впливу на ЦНС через методи медитації.

Актуальність індивідуально-особистісного рівня психічної саморегуляції зумовлена потребою індивіда не лише змінювати зовнішні умови, а й самого

себе, власні цінності та установки. Тут до основних механізмів саморегуляції відносять самоорганізацію, самоствердження, ідентифікацію, самодетермінацію і самоактуалізацію [24].

В. Моросанова висунула гіпотезу про те, що лише завдяки активності, спрямованої на саморегуляцію, може бути здійснено і помічено вплив особистісних особливостей на діяльність. Тому дослідниця займалась вивченням індивідуальних регулятивних способів, що притаманні індивіду у ситуаціях вирішення труднощів життєдіяльності загалом. На її думку, підхід до планування, програмування, врахування вагомих зовнішніх умов, оцінка та корекція дій людиною можуть бути відображені тільки у індивідуальних особливостях особистісної саморегуляції [25].

Відомою є розроблена авторкою теорія стилів довільної саморегуляції у межах концепції усвідомленої саморегуляції діяльності [37]. Тут стиль саморегуляції розуміється як певний притаманний особі спосіб регулювання, що може проявлятися в різних умовах і видах психічної активності. Розмежування понять «суб'єкт діяльності» і «особистість» дало можливість авторці виокремити якісні особливості саморегуляції. До прикладу, до суб'єктних рис вона включає регуляцію досягнення мети: автономність, наполегливість, творчість, здатність долати труднощі. Тоді як особистісні характеристики саморегуляції будуть визначати особливості власне цілей і специфіку їх досягнення. Тобто саме від цих характеристик буде залежати які цілі і як саме ставить перед собою людина [37]. Критерієм ефективності саморегуляції тут є рівень розвитку елементів структури усвідомленої саморегуляції.

Дослідниця відносить два рівні елементів регуляції до індивідуально-типових або ж стильових особливостей саморегуляції: 1) індивідуальні риси регуляторних процесів; 2) стильові особливості.

Індивідуальні характеристики сприяють реалізації основних ланок системи саморегулювання, як от планування, програмування, модулювання і надання оцінки результатам. Тоді як стильові характеристики є певними регулятивно-особистісними рисами, як от надійність, гнучкість, самостійність і

т.д., що окреслюють особливості функціонування усіх ланок системи саморегуляції [40].

Інші дослідники більш широко підходять до виділення особистісно-регуляторних рис у структурі особистісної саморегуляції, розрізняючи особистісну саморегуляцію і саморегуляцію діяльності. Цей підхід базується на розумінні рис особистості як суспільно-обумовлених [44].

Саморегуляція діяльності проявляється у процесі предметних перетворень і у процесі докладання зусиль. Вона розглядається як регуляція, що здійснює людина як суб'єкт власної діяльності і спрямована на адаптацію можливостей людини до вимог цієї діяльності. У такому випадку можливості людини мають зв'язок з наявним соціальним досвідом, досвідом взаємодії, що забезпечує здатність до суб'єктної активності і є певним досвідом регуляції [44].

Саморегуляцію розглядають також як знання того, як керувати своїми стратегіями життєдіяльності та способами вирішувати поставлені завдання. Ця модель досвіду регуляції є певним набором функцій організму, які можуть визначати успішність реалізації діяльності. Основними компонентами саморегуляції при цьому є: досвід рефлексії; ціннісно-мотиваційний досвід; досвід звичної активізації; операціональний досвід; досвід співробітництва.

До досвіду рефлексії включають специфічні обрані способи людини керувати когнітивними процесами, які вже використовували. Ціннісно-мотиваційний досвід включає стійкі мотиви, які є базою для індивіда у досягненні цілі. Досвід звичної активізації є сукупністю знайомих людині сигналів, які провокують будь-яку активність. Операціональний досвід є досвідом застосування знань теорії на практиці. Використання можливостей інших індивідів, аби досягти свою мету є досвідом співпраці. Тож за такого підходу саморегуляція – це процес нейтралізації вихідної інформаційної невизначеності до того рівня, де є можливість ефективно здійснювати цілеспрямовану діяльність [43].

Окремим дослідницьким питанням є саморегуляція навчальної діяльності. Вона полягає цілеспрямованому плануванні, створенні та відтворенні суб'єктом

навчання своїх дій, згідно з завданнями закладу вищої освіти, а також в умінні володіти своєю поведінкою і емоціями, в адекватній самооцінці своїх знань, умінь, навичок і здібностей [15; 28].

Теоретичні підходи до вивчення саморегуляції навчальної діяльності якісно висвітлені у роботах Е. Балашова. Дослідник здійснив ґрунтовний аналіз різних теоретичних концепцій, зокрема проаналізував моделі саморегульованого навчання. Він зауважує, що більшість вчених поділяють думку про те, що саморегульоване навчання є помітно більш результативним на противагу регульованому ззовні. Також зазначає, що для того, аби процес саморегуляції був ефективним, необхідні глибокі метапізнавальні, декларативні і процедурні знання, відповідна мотивація, готовність студента виконувати навчальні завдання [11].

Навчальна діяльність включає навчальні потреби, задачі й проблеми, формування ситуації навчання, співставлення труднощів у дії та рефлексії, і вимагає від суб'єкта навчання проходження усіх компонентів саморегуляції. Це, в свою чергу, дозволяє переходити до самостійної навчальної активності, організації самозмін і саморозвитку (Рис.2.1) [22].



Рис. 2.1. Компоненти саморегуляції навчальної діяльності

Серед компонентів виділяють мету навчальної діяльності, модель значущих для її реалізації умов, програму дій, спрямовану на досягнення мети

навчання, оцінку власної активності, контроль за дотриманням програми, корекцію за потреби.

Саморегуляцію навчальної діяльності можна розглядати у декількох аспектах. Насамперед, виділяють соціальний аспект саморегуляції як здатність людини знаходити своє місце у соціальній взаємодії: таке, що відповідає конкретним здібностям, можливостям і вподобанням. Іншим аспектом є психологічний. Він розкриває механізми формування саморегуляції завдяки свідомим та підсвідомим компонентам психіки, а ще рефлексію та мислення. Також розрізняють педагогічний аспект саморегуляції. До нього належить розробка методичного забезпечення і створення таких дидактичних умов, що сприяють формуванню як окремих компонентів саморегуляції, так і їх системи [22].

Тож саморегуляція є набутою характеристикою, а отже може бути розвинута в процесі життєдіяльності. Дослідники визначають фактори, які сприяють розвитку саморегуляції:

- організація навчальних дій відповідно до компонентів саморегуляції;
- формування саморегуляції як природної здатності;
- сприйняття суб'єктом навчання внутрішнього плану-структури саморегуляції, завдяки мотивації до конкретних цілей;
- структура навчальних занять, що сприяє практиці компонентів саморегуляції;
- встановлення між вчителем і учнем суб'єкт-суб'єктних відносин;
- пролонгованість створених умов і підтримка у розрізі часу змін в особистості.

Отже, саморегуляцію можна розглядати як певний загальний показник здібностей. Це універсальна внутрішня характеристика у реалізації діяльності [58]. Саморегуляція допомагає проявленню особистісних можливостей індивіда, корекції психофізіологічних функцій організму відповідно поставлених цілей

діяльності. Воно сприяє впорядкуванню і класифікації діяльності особистості згідно з потребами навколишнього середовища.

У нашій роботі ми розглядаємо саморегуляцію навчальної діяльності студентів як цілеспрямоване планування, побудову та відтворення суб'єктом власних дій згідно з компонентами саморегуляції.

2.2. Саморегуляція як чинник ефективності навчання в умовах дистанційної освіти

Пандемія коронавірусу 2020 року стала неймовірним викликом звичному устрою нашого суспільства. Вона змусила задіяти усі ресурси для життя в нових умовах, тому кожна сфера звичної життєдіяльності зазнавала змін. Зокрема сфера освіти адаптовувалась до нових реалій через запровадження онлайн формату навчання та використання помітно більшої кількості цифрових технологій, аби навчальний процес не втратив своєї якості.

За інформацією ЮНЕСКО у березні 2020 року, на початку пандемії, більше 160 держав повністю закрили заклади освіти. 11 грудня 2020 р. було зафіксовано повне припинення роботи закладів дошкільної, початкової, загальної середньої освіти і ЗВО у 28 країнах. Тоді як, наприклад, в Національному університеті «Острозька академія» з моменту оголошення локдауну було здійснено перехід на дистанційне навчання і освітній процес не переривався взагалі. Загалом в Україні ЗВО уже в червні 2020 року частково відновили свою роботу, а з вересня освітній процес розпочався повністю, хоч і з деякими нововведеннями.

За цей час формат дистанційної освіти продемонстрував свої переваги. Саме завдяки такому досвіду, коли у лютому 2022 року в Україні розпочалась повномасштабна війна, освітній процес міг бути якомога швидше та якісніше відновлений, спершу у вже звичному онлайн форматі. Тож вивчення специфіки онлайн навчання зберігає свою актуальність. Це якісний спосіб

приспосовуватись до неочікуваних змін середовища, не втрачаючи можливості отримувати знання, здобувати необхідні компетенції.

Одним з найбільших викликів дистанційної освіти через ріст індивідуальної відповідальності залишається самоорганізація суб'єкта навчання, його здатність до саморегуляції навчальної активності.

Освітнє середовище зараз характеризується активним використанням цифрових технологій: для удосконалення організації освітнього процесу і задля різностороннього розвитку особистості. Так, велика кількість ЗВО використовує інформаційні технології для спрощення комунікації щодо організаційних аспектів навчання. До прикладу, у Національному університеті «Острозька академія» з цією метою використовують системи «Розклад» і Moodle. При цьому вимушений перехід на формат дистанційної освіти сприяв більш активному використанню й інших ресурсів уже в безпосередній навчальній взаємодії.

Зважаючи на певну сприятливість студента як вікової категорії до засобів цифрових технологій, їх використання потенційно покращує можливості до самоорганізації, адже вони можуть виступати джерелом саморегуляції, а також способом мотивування через актуальність у різних сферах та загальний особистісний інтерес. Цифрові технології у дистанційній освіті допомагають студентам бути більш залученими та активними учасниками навчального процесу. Тож їх використання має потенціал сприяти формуванню нових мисленнєвих стратегій, залучення до міжособистісної взаємодії та особистої активності.

Тематика дистанційної освіти висвітлена в наукових роботах зарубіжних та вітчизняних вчених. Велика кількість праць описує загальні аспекти змісту й організації дистанційного навчання, зокрема роботи С. Авдошина, В. Бикова, С. Віллер, М. Карпенко, К. Корсак, В. Кухаренко, Е. Полат, Д. Кіган, М. Мур та інші[30]. Використання інформаційних технологій у контексті педагогічного процесу досліджували Н. Корсунська; Ю. Пасічник, П. Стефаненко, В. Торопцов. В. Кухаренко, Т. Олійник, В. Рибалка розглядали психолого-педагогічні особливості створення дистанційних курсів [30].

Тож узагальнено дистанційну освіту розглядають як певну форму освітнього процесу, де переважна частина викладання реалізується викладачами віддаленими у просторі або часі від суб'єктів навчання [29]. Таким чином цей формат має помітні обмеження взаємодії. І якщо звичне очне навчання надає можливості до стабільної і достатньої кількості комунікації і контролю з боку закладу освіти, то в онлайн форматі цей зовнішній контроль слабшає. Що в свою чергу призводить до росту актуальності якісної саморегуляції студентами.

Під час навчальної діяльності саморегуляція забезпечує активізацію та інтеграцію особистісних властивостей, трансформацію зовнішніх цінностей і норм поведінки у внутрішньо зумовлені системи. Характерні риси саморегуляції студентів визначаються віковими особливостями, специфікою мотиваційної сфери, а також особливостями власне навчального процесу у певному ЗВО [10; 12].

Специфіка навчання у закладі вищої освіти, зокрема виділення помітної кількості академічних годин на самостійне опрацювання матеріалів студентами, вимагають формування у суб'єктів навчання таких регулятивних рис, як самостійність, автономність, наполегливість тощо. Тобто розвинутої здатності до саморегуляції навчальної діяльності [15]. При цьому роль самостійного опрацювання інформації у контексті онлайн навчання помітно зростає, що створює додаткову напругу.

Навчальну діяльність у ЗВО варто розглядати як складну систему, де провідне місце належатиме саморегуляції власної діяльності студентами.

Варто взяти до уваги, що процеси саморегуляції можуть бути реалізовані на різних змістових і структурних рівнях. Нижчий рівень включатиме у себе біологічну саморегуляцію. Це забезпечує адекватне і комфортне перебування людини у навколишньому просторі. Тоді як вищим рівнем можна виділити психічну саморегуляцію. Тут здійснюється керування індивідом своєю поведінкою і станами. Цей рівень забезпечує підтримання психічної активності особистості [36].

Саморегуляція загалом є важливим компонентом для зниження внутрішньої напруги, втоми, підвищення психофізіологічної активності, що особливо важливі під час дистанційного навчання. Адже очний процес набагато більше наповнений якісною міжособистісною взаємодією та руховою активністю. Саморегуляція здатна покращувати фізіологічний та психічний стан індивіда.

Для кращого розуміння особливостей функціонування саморегуляції у процесі навчальної діяльності варто розглянути показники саморегуляції (Рис.2.2) [39].



Рис.2.2 Показники саморегуляції в навчальній діяльності

Наявність зазначених показників демонструє прояви саморегуляції у навчальній діяльності студента. Варто пам'ятати, що навчання залежить від психологічних особливостей індивіда у тому числі. Саморегуляція може бути певним активатором самостійності в навчальній діяльності.

Саморегуляція навчальної діяльності проявляється як наполегливість у досягненні цілей навчання. Ця особиста якість є ознакою здатності індивіда до

саморегуляції. Сюди може належати готовність докладати зусилля для певної мети, прояви волі і зосередженості.

Також під час навчальної діяльності якісна саморегуляції проявляється як активність та ініціативність у процесі адаптації. Коли студент є активним дослідником нових умов. Під час дистанційної освіти такий аспект дещо утруднюється через зменшення якісної взаємодії з іншими учасниками навчального процесу, для її компенсації активно застосовують цифрові засоби комунікації. Також коли навчальний процес реалізується у форматі онлайн, для студентів більшість фізичних характеристик зовнішнього середовища, зазвичай, не змінюються. З одного боку це зменшує витрату ресурсів для адаптації, а з іншого не настільки якісно стимулює саморегуляцію і самостійність.

Іншим проявом саморегуляції студента під час навчальної діяльності є відсутність опору до змін та отримання допомоги. Адекватна оцінка своїх можливостей, досягнень та потреб важлива для якісної саморегуляції та успіху навчальної діяльності. На її основі студент не лише організовує свою активність, а й приймає рішення про рівень необхідних ресурсів. Прагнення до якісної саморегуляції буде проявлятися у здатності визначати і заповнювати дефіцити, використовуючи доступні ресурси і залучаючи зовнішню допомогу.

В умовах дистанційного навчання такий процес може бути утруднений. Спілкування з викладачами та адміністрацією переважно відбувається з використанням електронної пошти. Цей формат передбачає затримку у часі, необхідність офіційного оформлення повідомлення тощо. Він сприймається як часозатратний та малоефективний. Тому існує ризик викривлення сприйняття інформації будь-якою зі сторін, неможливості швидкого уточнення, отримання додаткової інформації і можливість повідомлення просто загубитись. Усе це може призвести до знецінення своїх складнощів студентом, а тому відсутності запиту про допомогу.

Також демонструвати саморегуляцію у навчальній діяльності буде ініціативність студента у виборі складних необов'язкових завдань. Це співвідноситься з поняттям інтелектуальної ініціативи як одиниці творчої

активності [39]. Варто зазначити, що готовність до такої творчої активності залежатиме від ресурсності особистості, відчуття підтримки і очікування винагороди навіть у формі задоволення. У форматі онлайн навчання знову ж таки через обмеження у якісній комунікації зовнішнє заохочення може слабшати, а отже і мотивація до більшої активності теж. Проте здатність якісно організувати своє навчання і можливість проявляти ініціативу свідчать про хорошу саморегуляцію навчальної діяльності. За умови здатності до організації своєї участі в навчальному процесі у мінімальному розумінні, студент може бути готовий і зацікавлений виконувати додаткові завдання.

Важливо, аби сам навчальний процес був організований таким чином, аби стимулювати описані прояви саморегуляції.

Отже, дистанційне навчання залишається перспективним напрямком освіти. Воно має свої переваги і у моменти стабільності, і кризи суспільства. Онлайн навчання забезпечує збереження якісного здобуття знань і опанування навичок. Проте залишається новим для нашої системи освіти і тому залишає перспективи вивчення і удосконалення. Одним з важливих аспектів для успіху дистанційного навчання є саморегуляція навчальної діяльності студентами. Вона забезпечує не лише засвоєння знань, а й високий рівень успішності. Саморегуляція залишається важливою для організації як своєї участі у навчальному процесі (відвідування пар, дотримання реченців тощо), так і процесу учіння безпосередньо (управління своєю активністю під час занять і поза ними, керування часом для вивчення інформації і виконання завдань і т.д.).

2.3. Роль точності метакогнітивного моніторингу у саморегуляції навчальної діяльності студентів

Навчання у закладі вищої освіти покликане розвивати різносторонню та цілісну особистість. Сприяти оволодінню необхідними для життя і самореалізації компетенціями. Болонська система, що зараз активно реалізовується в українських ЗВО, безпосередньо має на меті розвивати особистісні якості студента. У такому контексті в фокус уваги дослідників потрапляє проблематика саморегуляції особистості. Адже успіху в особистісному становленні можна досягти за умов якісного самоуправління у процесі навчання. Тому дослідження саморегуляції є актуальним питанням, що спрямоване на допомогу особистості.

Як ми уже зазначали, для того, аби долати перешкоди у процесі навчальної діяльності, здобувати новий досвід і розвиватись, індивіду необхідно регулювати власні метакогнітивні процеси. Свідоме використання метакогнітивних стратегій сприяє росту автономності студента і робить його більш самодетермінованим у процесі долаття перешкод спершу у процесі навчання, а згодом у рамках життєдіяльності [63].

У своїй роботі Е. Балашов доходить до висновку, що саморегульована навчальна діяльність є широким поняттям, яке включає у себе метапізнавальну діяльність [8]. Узагальнено можемо зазначити, що дослідження метапізнавальної діяльності студентів полягає у дослідженні процесів мислення, пам'яті, метапам'яті і особливостей контролю процесів мислення. При цьому основними аспектами тут часто виокремлюють вивчення метакогнітивного моніторингу і метакогнітивного контролю.

Метакогнітивний моніторинг тісно пов'язаний зі спостереженнями суб'єктів за власними процесами мислення і здобування знань. Тоді як контроль можна визначити як систему вольових зусиль індивіда, направлених у власні мисленнєві процеси пам'яті [83; 90].

У рамках нашої роботи варто розглянути саме метакогнітивний моніторинг студентів у розрізі їх саморегуляції навчальної діяльності.

У контексті саморегульованого навчання дослідники детально вивчають тематику метакогнітивних процесів. До прикладу, вони розглядають питання про те, наскільки студенти розрізняють власні пізнавальні здібності і труднощі у процесі вивчення матеріалу, відслідковують ефективність своїх стратегій саморегуляції тощо [50]. Тобто певні аспекти взаємозв'язку метакогнітивного моніторингу у саморегульованому навчанні з успішністю навчання.

Також у науковій літературі є праці, у яких емпірично підтверджено нелійність кореляції між рівнем оволодіння знаннями і судженнями про правильність як проявом метакогнітивного моніторингу. Це пояснюється тим, що низький чи середній ступені оволодіння знаннями залежать не тільки від загальної суб'єктивної оцінки успішності, а також від метакогнітивного досвіду з попередньої активності.

Тобто у ситуації недостатнього володіння знаннями з предмету ілюзія знання може виникати у тих студентів, що вважають себе успішними в навчанні і насправді мають високу успішність [5]. Такі помилкові судження впливають на регуляцію власної діяльності студента у контексті навчання і зменшують її ефективність.

Якісна організація метакогнітивних процесів, використання метакогнітивних спостережень, зокрема суджень про рівень знань і його відповідність, впливає на планування і розподіл часу у процесі навчання [95], адекватність підбору і застосування навчальних стратегій [87], кількість часу, необхідну для виконання конкретного навчального завдання [76].

Так метакогнітивний моніторинг може визначати певні аспекти саморегуляції. Адже саме якісний аналіз заданих умов і власних когнітивних процесів є початковою точкою для здійснення регуляції навчальної активності.

У навчальній діяльності К. Маккормік виділяє такі складові метакогнітивного моніторингу особистості: 1) загальні знання про пізнання; 2) знання суб'єкта навчальної діяльності про свій рівень знань і рівень

розуміння; 3) знання ступеня засвоєння предмету у навчальному процесі; 4) знання ступеня реалізації задач навчання; 5) знання про можливості покращення власної когнітивної активності [83]. Знання про пізнання також розуміють як «розмірковування про процес міркування». Сюди входять знання індивіда про свою пам'ять, процеси читання і письма, перебіг вирішення проблем, що можуть з'явитись під час навчального процесу у ЗВО. Знання про рівень знань також називають моніторингом розуміння. Найбільш активно його вивчали в рамках дослідження роботи над текстами.

І знання про навички та способи, якими може користуватись суб'єкт навчальної діяльності, щоб покращувати когнітивну активність розглядають у декількох аспектах. Так є декларативне знання про стратегії розуміння, процедурне знання про те, як можна ці стратегії використовувати і умовне знання – розрізнення того, коли певні навчальні стратегії варто застосовувати [61; 83].

Вимоги сучасних закладів вищої освіти підкреслюють необхідність активної участі студентів у когнітивному розвитку і здобуттю умінь якісно та ефективно здійснювати метакогнітивний моніторинг навчальної діяльності. Це дає змогу більш ефективно опрацьовувати навчальний матеріал, аналізувати завдання та планувати їх виконання. Усі ці аспекти є необхідними для саморегуляції навчальної діяльності задля її успішності.

Тому доречним буде проаналізувати взаємозв'язок метакогнітивного моніторингу і процесу саморегуляції навчальної діяльності на прикладі студентів. Дослідники зазначають, що саморегуляція навчання має таку ж структуру як саморегуляцію іншої діяльності, що і продемонстровано на Рис. 2.3 [10].



Рис.2.3. Структура саморегуляції навчальної діяльності

Першим структурним елементом можна визначати планування навчальної діяльності, сюди відносимо визначення мети і послідовної системи дій для її досягнення. Планування сприяє визначенню ступеня розвитку самостійності і здатності проявляти ініціативу у формуванні плану для досягнення навчальних цілей [25]. При цьому деякі автори виокремлюють планування у контексті метакогнітивних навичок, які забезпечують регулятивний аспект метакогнітивного моніторингу [8]. Тобто задля здійснення регуляції необхідне якісне планування і на метакогнітивному рівні, і на рівні дій, що підкреслює їх взаємозв'язок.

Іншим елементом саморегуляції виділяють моделювання. Врахування вагомих обставин навчальної діяльності, у яких реалізовуватиметься активність. Моделювання допомагає встановити рівень сформованості навичок, які дозволяють адекватно означити мету у специфічних навчальних умовах. При цьому моделювання забезпечує здатність змінювати стратегію мислення чи дій, орієнтуватись в умовах змін, підбирати оптимальний для себе варіант [25]. Тут важливу роль відіграють метакогнітивні знання про стратегії і метакогнітивне відчуття усвідомлення. Здатність до якісного метакогнітивного моніторингу

забезпечує уміння аналізувати умови та їх зміни, відслідковувати та адаптовувати власні стратегії дій.

Наступним аспектом саморегуляції є програмування – створення послідовності виконання дій. Воно визначається здатністю студента бути включеним у навчальний процес і доволі швидко міняти вид діяльності. Важливим тут є розвиток самостійності у формуванні певної програми для реалізації навчання, уміння виділити основне з програми, дотримуватись обраного плану як під час занять так і в умовах стресу [25]. Метакогнітивний моніторинг проявлятиметься тут як метакогнітивна навичка до аналізу, метакогнітивні знання про завдання.

Ще одним елементом саморегуляції навчальної діяльності визначають оцінку результатів, що безпосередньо потребує навичок метакогнітивного моніторингу. Реалізується аналіз і співставлення реальних результатів навчання з критеріями зовнішніми і внутрішніми, тобто тими, що визначені викладачем і власне студентом. Тут проявляється рівень розвитку процесів самоконтролю, здатності адекватно оцінювати результати власної діяльності [25].

Метакогнітивний моніторинг дозволяє володіти інформацією для прийняття рішення про необхідний матеріал та потребу повторного вивчення. По суті, він надає інформацію, яка здатна підвищити рівень розуміння та засвоєння знань, саме через реалізацію активності спрямовану на саморегуляцію. При чому усвідомлення помилок метакогнітивного моніторингу є запорукою внесення якісних коректив і покращення процесу учіння [52].

Тож для успіху навчальної діяльності індивіду необхідно збільшувати рівень власного усвідомлення і формувати чіткі навчальні цілі, проводити аналіз умов навчальної діяльності і розробляти алгоритми виконання дій. Процес реалізації обраних дій супроводжується їх контролем, оцінкою і корекцією згідно з отриманими результатами, змінами обставин і цілей. Тобто для якісної саморегуляції необхідно мати розвинуту здатність до метакогнітивного моніторингу. А точність метакогнітивного моніторингу сприятиме успішній саморегуляції навчальної діяльності, а отже високим академічним успіхам.

Висновки до другого розділу

У другому розділі детально розглянуто поняття саморегуляції. Вона є свідомим процесом керування поведінковими проявами індивіда. Різні вчені як зарубіжні, так і вітчизняні, досліджують дану тематику у своїх працях, описуючи як власне специфічні особливості саморегуляції так і її взаємозв'язок з іншими процесами та характеристиками.

Поширеним підходом у вивченні саморегуляції є виділення її рівнів. Це, зокрема, інформаційно-енергетичний, емоційно-вольовий, мотиваційний та індивідуально-особистісний рівні. Усі ці рівні відіграють важливу роль для саморегуляції особистості, при цьому на кожному з них актуальними є різні механізми. Ще одним підходом до вивчення саморегуляції є виокремлення її стильових особливостей відповідно до взаємодії компонентів саморегуляції у процесі діяльності. Так серед стильових особливостей вирізняють індивідуальні ознаки регуляторних процесів та їх стильові особливості.

Вчені також розглядають саморегуляцію як знання про способи управління стратегіями життєдіяльності, при цьому вагому роль тут займає досвід особистості, що включає досвід рефлексії, звичної активізації і співробітництва, ціннісно-мотиваційний та операціональний.

Виявлені нами у процесі теоретичного аналізу загальні особливості саморегуляції стосуються також і саморегуляції навчальної діяльності студентів. Складовими елементами останньої є навчальні потреби, мотиви навчальних дій, завдання і проблеми, дії та операції навчання, оцінка, контроль. Також описано структуру саморегуляції навчальної діяльності, де виділяють мету, модель значущих умов, програму дій, оцінку, контроль та корекцію. Також описано структуру саморегуляції навчальної діяльності, де виділяють мету, модель значущих умов, програму дій, оцінку, контроль та корекцію.

Обґрунтовано важливість саморегуляції для ефективності навчальної діяльності і проаналізовано чинники її розвитку. Встановлено, що зростання значущості якісної саморегуляції в умовах дистанційної освіти обумовлена

такими чинниками як віддаленість у просторі суб'єкта навчання та викладача, роль індивідуальної відповідальності студента для успішності навчальної діяльності, збільшення кількості академічних годин та матеріалу для самостійного опрацювання, утруднення комунікації, зокрема через асинхронність взаємодії.

Окремою проблемою є виокремлення критеріїв та показників розвитку саморегуляції студентів. Одним з доречних підходів, на нашу думку, є виокремлення таких показників як активність для орієнтації в нових умовах, ініціативність вибору додаткових складних задач, сприйнятливість до допомоги і наполегливість у досягненні обраної цілі можемо зробити висновок про його саморегуляцію.

У розділі зазначено взаємозв'язок точності метакогнітивного моніторингу та саморегуляції навчальної діяльності. Адже якість організації метакогнітивних процесів впливає на планування і розподіл часу студентом у рамках навчальної активності. К. Маккормік виокремлює складові частини метакогнітивного моніторингу у рамках навчальної діяльності. Серед них загальні знання про пізнання; знання суб'єкта навчальної діяльності про свій рівень знань і рівень розуміння; знання ступеня засвоєння предмету у навчальному процесі; знання ступеня реалізації задач навчання; знання про можливості покращення власної когнітивної активності.

РОЗДІЛ III

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТОЧНОСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ ПІД ЧАС САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

3.1. Опис вибірки, методів дослідження, дизайну експерименту

Для якісного вивчення помилок метакогнітивного моніторингу під час саморегуляції навчальної діяльності студентів необхідно операціоналізувати поняття, що вивчаються.

Саморегуляцію під час навчальної діяльності ми сприймаємо як цілеспрямоване регулювання навчальної активності, що проявляється як здатність виконувати навчальні завдання, вирішувати проблеми, долати труднощі. Процесом саморегуляції ми вважаємо ситуацію навчання студентів, які беруть участь у дослідженні. Як було зазначено у теоретичних розділах, саморегуляція є запорукою реалізації і успішності навчальної діяльності. Вона розглядається нами як процес, що містить різні рівні психічного, зокрема, інформаційно-енергетичний, емоційно-вольовий, мотиваційний та індивідуально-особистісний. У нашому дослідженні ми визначатимемо мотиваційну спрямованість саморегуляції навчальної діяльності. Тоді як метакогнітивний моніторинг буде представлено судженнями про впевненість у правильності обраної відповіді, а його достовірність визначатиметься співвідношенням суб'єктивного відчуття впевненості і реальної правильності відповідей.

Для реалізації мети роботи було сформовано експериментальне дослідження, завданням якого було прослідкувати особливості точності метакогнітивного моніторингу студентів ЗВО під час їх саморегуляції навчальної діяльності. Воно було створене і поширене з використанням сервісу Google forms. У структурі нашого емпіричного дослідження можна виокремити декілька умовних частин. Першим таким елементом є перелік анкетних питань.

Усі питання розміщено у додатку А. На їх основі ми робимо висновок про особливості вибірки.

Іншою частиною нашого дослідження є власне тест (Додаток Б). Цей елемент дозволяє нам отримати дані про точність метакогнітивного моніторингу, адже містить питання, на які пропоновано відповіді і лише одна є правильною, а також запитання про рівень суб'єктивної впевненості. У нашому дослідженні респондентам було запропоновано тестування з української мови. Даний предмет є загальним, а не спеціальним, для вступу у ЗВО усі абітурієнти складають ЗНО з української мови, а в процесі навчання ця ж дисципліна є у циклі загальної підготовки. При цьому ми одразу обмежили майбутню вибірку, аби контролювати побічну зміну детального вивчення особливостей мови. Так, ми не пропонували участь у дослідженні студентам української чи романо-германської філології, журналістики тощо. У вибірку ми включали студентів другого, третього та четвертого курсів бакалаврату Національного університету «Острозька академія», які навчаються на спеціальностях «Національна безпека», «Політологія», «Громадське здоров'я», «Філософія», «Культурологія», «Історія та археологія», «Міжнародні відносини», «Облік та оподаткування», «Економічна кібернетика», «Фінанси та бізнес-аналітика», «Комп'ютерні науки». У навчальній програмі кожної з цих спеціальностей передбачено викладання української мови з однаковим кодуванням дисципліни. Таким чином ми можемо припустити, що в даному контексті респонденти були в схожих умовах.

Також до нашої вибірки не потрапили студенти-психологи, адже вони можуть бути ознайомлені зі специфікою стандартизованих методик, що могло б скомпрометувати валідність результатів.

Респондентам у якості стимульного матеріалу було запропоновано тестування з 20 питань, кожне з яких містило 4 варіанти відповідей, де лише 1 є правильною. Зміст питань було сформовано на основі матеріалу зовнішнього незалежного оцінювання з української мови за 2010 рік. Адже розміщені у

такому тестуванню питання є у відкритому доступі, апробовані і орієнтовані на перевірку загального рівня знань.

На основі перевірки цього тесту ми робимо висновки про об'єктивну точність наданих відповідей. Тоді як судження про впевненість відображаються суб'єктивним рівнем впевненості, який зазначає сам респондент після кожного питання. Тут студентам потрібно вибрати зі шкали з позначками у 20%, 40%, 60%, 80% чи 100%.

Наступною частиною експерименту був розділ зі стандартизованими методиками. До нашого дослідження було включено три супутні методики, що вимірювали різні характеристики особистості. У формі дослідження назви методик містили лише імена авторів, аби мінімізувати упередження і ймовірність соціально бажаних відповідей.

Першою респондентам було запропоновано пройти методику діагностики самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності (М.Кашапов, Ю.Скворцова) [34]. (Додаток В). Цей опитувальник дозволяє проаналізувати рівень сформованості метакогнітивних навичок, узагальнених до пізнавальної активності. Він вимірює метакогнітивні характеристики зосередженості (уміння спрямовувати та зосереджувати увагу на завданні, зменшуючи вплив відволікаючих факторів), отримання інформації (зберігання і використання опорних матеріалів), вибору основних думок (уміння виокремлювати важливе серед другорядного) і управління часом (здатність організувати та розподіляти свій час) [34].

Методика містить 39 тверджень, на які учасникам дослідження потрібно дати відповідь «Так» або «Ні». Як результат отримують дані за двома шкалами: метакогнітивні знання і метакогнітивна активність. Під метакогнітивними знаннями тут маємо на увазі самооцінку рівня сформованості психічних процесів пізнання та легкості здобуття нових знань. Тоді як метакогнітивну активність розуміють як самооцінку застосування прийомів для структуризації інформації, планування та керування своїми когнітивними процесами.

Друга стандартизована методика, використана у нашій роботі – методика діагностики рівня рефлексивності А.Карпова (Додаток Д) [33].

У наукових працях для інтерпретації та обговорення результатів експериментів у сфері метапізнання часто використовують терміни «рефлексія», «рефлексивні процеси». У деяких роботах, зокрема Т. Доцевич, В. Дунєва, М. Холодної, Т. Хомуленко та інших, показники рівня сформованості рефлексивності розглядають як такі, що свідчать про рівень розвитку метамислення [4].

Питання цієї методики спрямовані на виявлення рефлексивності як психічної здатності людини, як стану і рефлексії як процесу. Для того, аби робити висновок про рефлексивність за певними показниками, необхідно брати до уваги основні види рефлексії. До них включають ситуативну або актуальну, ретроспективну і перспективну. Сам автор методики вважає, що діагностика рефлексивності повинна враховувати її видову відмінність за критерієм спрямованості. Так інтрапсихічна спрямованість є здатністю суб'єкта сприймати та аналізувати зміст власної психіки. У той час інтерпсихічна рефлексивність є здатністю розуміти психіку інших. Узагальнено характеристика рефлексивності повинна включати означені два види, а рівень її розвитку буде похідним від них [4].

Методика містить 27 тверджень, учаснику дослідження необхідно оцінити правдивість кожного з них за шкалою від 1 до 7. Тут 1 – абсолютно невірно, 2 – невірно, 3 – скоріше невірно, 4 – не знаю, 5 – скоріше вірно, 6 – вірно, 7 – абсолютно вірно.

Також до батареї методик ми включили опитувальник, спрямований на вивчення особливостей саморегуляції навчальної діяльності. Тому було підібрано методика «Академічна саморегуляція» Р. Райана і Д. Коннелла в адаптації М. Яцюк, яка допомагає визначити локус мотивації (Додаток Е). У методиці він може належати до одного з чотирьох рівнів: зовнішнього, інтроектованого, ідентифікованого чи внутрішнього. За умов проявлення зовнішнього академічного регулювання навчальна діяльність мотивується

зовнішніми факторами: прагненням отримати нагороди чи уникнути невдачі. Інтроєктоване регулювання передбачає переважання зовнішньої мотивації, а також керування частково засвоєними нормами і правилами. Ідентифікована академічна регуляція означає мотивування навчальної активності внутрішніми факторами, за власним бажанням, яке раніше було зовнішнім. І внутрішнє спонукання передбачає регуляцію навчання власним інтересом до процесу, внутрішніми спонуками [60].

Тест містить чотири питання, на які запропоновано 32 варіанти відповідей (8 тез-відповідей на одне запитання). Пропоновані варіанти співвідносяться з кожним з типів регулювання, за результатами підрахунків можна визначити тип спонукання.

Отриманні дані за результатами усього тестування були проаналізовані з використанням математико-статистичних методів, зокрема з використанням програми SPSS Statistics 21.0.

3.2. Результати математико-статистичної обробки отриманих даних

У результаті проведеного експерименту участь в дослідженні взяли 30 респондентів. Серед них 63,3% жінки та 36,7% чоловіки. Вік учасників становив від 18 до 46 років (середній вік – 20,7). Участь у дослідженні взяли 53,3% студентів другого курсу, 26,7% студентів третього року навчання і 20% четвертого. Серед респондентів було 50% представників економічного факультету, 26,7% – навчально-наукового інституту соціально-гуманітарного менеджменту, 23,3% – навчально-наукового інституту міжнародних відносин та національної безпеки.

Серед виокремленої попередньо сукупності респонденти залучались стихійним методом, шляхом поширення покликання на участь у дослідженні на академічну скриньку.

Перейдемо до аналізу результатів проведеної роботи. Насамперед розпочнемо опрацювання даних методик, спрямованих на діагностику особливостей метакогнітивних процесів і мотиваційних особливостей саморегульованого навчання.

Результати за методикою самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності (М.Кашапов, Ю.Скворцова) необхідно аналізувати за двома шкалами – метакогнітивні знання і метакогнітивна активність.

Однакова кількість респондентів продемонструвала як низький, так і середній рівень метакогнітивних знань (36,7%). Дещо менш яскраво проявлений високий рівень цього показника (26,6%).

На Рис. 3.1 зображено емпіричний і теоретичний розподіл показників метакогнітивного знання.

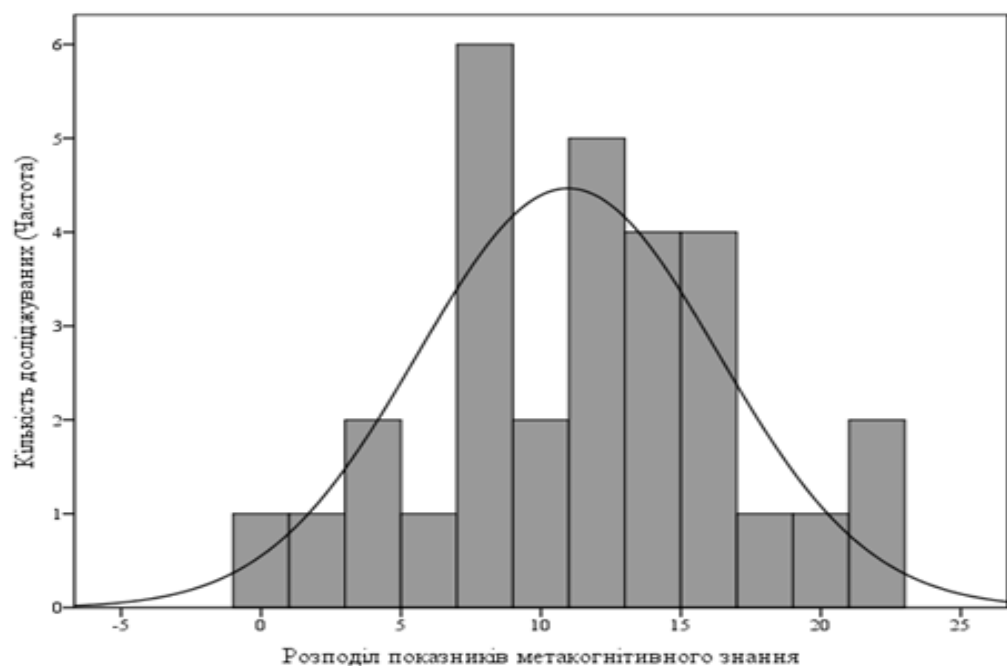


Рис. 3.1. Графік розподілу показників метакогнітивного знання за методикою діагностики самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності М. М. Кашапова та Ю. В. Скворцової

Одновибірковий критерій λ Колмогорова-Смирнова, де $\lambda = 0,47$, $p = 0,98$, підтвердив, що такий розподіл показників метакогнітивного знання відповідає нормальному.

Більшості учасників дослідження був притаманний низький рівень метакогнітивної активності (43,3%). Середній і високий рівні цього параметру у даній вибірці розподілились 36,7% і 20% респондентів відповідно.

Рисунок 3.2 ілюструє співвідношення емпіричного та теоретичного показників розподілу параметру метакогнітивної активності.

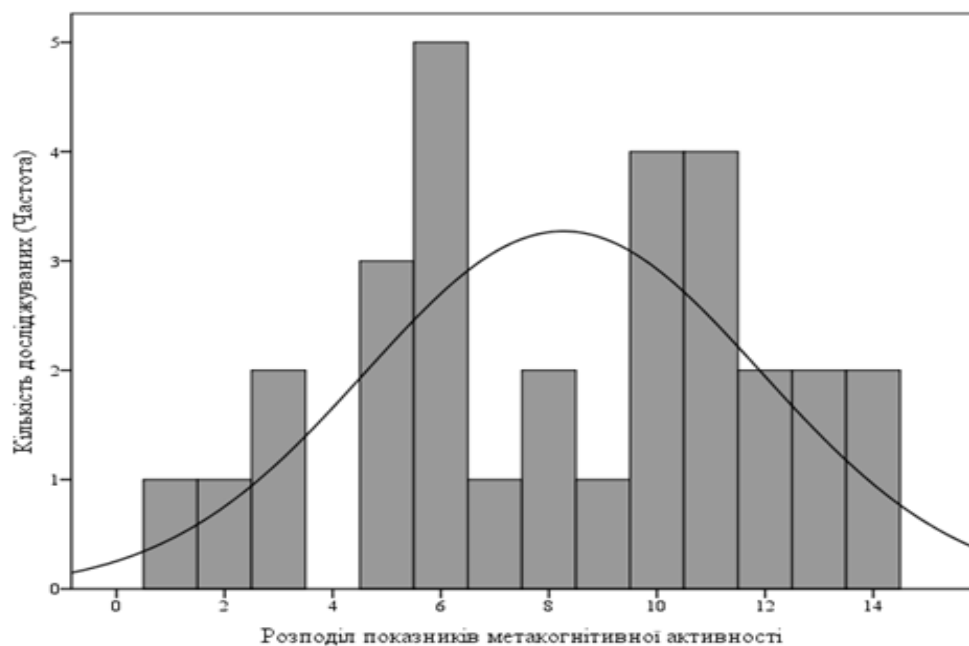


Рис. 3.2. Графік розподілу показників метакогнітивної активності за методикою діагностики самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності М. М. Кашанова та Ю. В. Скворцової

Емпіричні результати не відрізняються від нормального розподілу, що підтверджує одновибірковий критерій λ Колмогорова-Смирнова, де $\lambda=0,82$, $p=0,52$.

Аналізуючи результати методики діагностики рівня розвитку рефлексивності (А. Карпов), зауважуємо, що найчастіше студентам був

притаманний середній рівень (66,7%). 23,3% учасників дослідження був притаманний високий рівень. Тоді як найменше респондентів продемонстрували низький рівень розвитку рефлексивності (10%).

На рисунку 3.3 продемонстровано, що емпіричний розподіл показника нашої вибірки не відрізняється від теоретичної кривої нормального розподілу.

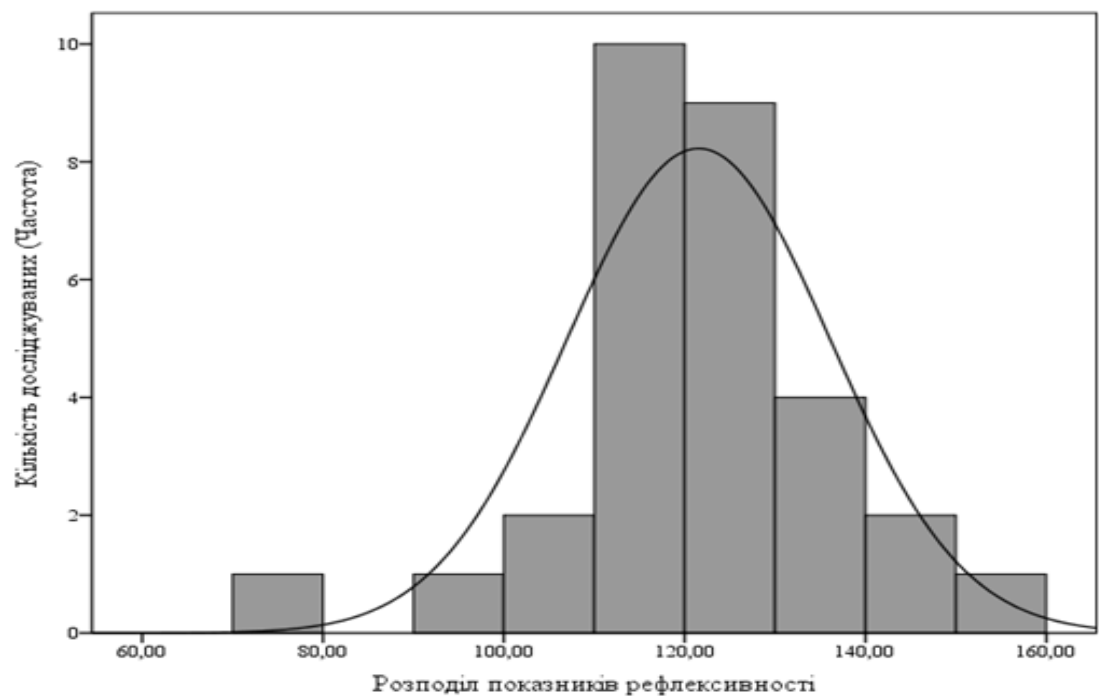


Рис. 3.3 Графік розподілу показників рефлексивності серед досліджуваних студентів за методикою А. В. Карпова

Для перевірки відповідності розподілів було застосовано одновибірковий критерій λ Колмогорова-Смирнова. Його результати, $\lambda=0,93$, $p=0,33$, підтверджують, що розподіл показників рефлексивності студентів-учасників нашого дослідження відповідає розподілу цих показників у генеральній сукупності.

Останньою стандартизованою методикою у експериментальному дослідженні був опитувальник, що визначає спрямованість академічної саморегуляції в адаптації М. Яцюк. У наведеній таблиці 3.1 зображено розподіл показників по кожному з параметрів у нашій вибірці.

Таблиця 3.1

**Показники локусу саморегуляції навчальної діяльності студентів
(за методикою «Академічна саморегуляція» Р. Райана та Д. Коннелла
(в адаптації М. Яцюк)**

Рівень Параметр академічної регуляції	Низький	Середній	Високий
Зовнішня регуляція	3,3%	46,7%	50,0%
Інтроектівана регуляція	6,6%	46,7%	46,7%
Ідентифікована регуляція	0%	40,0%	60,0%
Внутрішнє спонукання	16,7%	33,3%	50,0%

Ми вирішили також перевірити відповідність отриманих даних теоретичному розподілу загальної сукупності. З цією метою було застосовано одновибірковий критерій λ Колмогорова-Смирнова, який підтвердив відсутність відмінностей. Так, для зовнішнього локусу регуляції показники критерію становили $\lambda=0,94, p=0,34$, для інтроектіваної регуляції – $\lambda=0,59, p=0,88$, для ідентифікованої – $\lambda=0,79, p=0,57$, та для внутрішнього спонукання – $\lambda=0,78, p=0,57$. Тобто розподіл показників по кожному з типу академічної саморегуляції відповідає його прояву у загальній сукупності.

Таким чином отримані результати по всіх стандартизованих методиках відповідають нормальному розподілу цих показників у генеральній сукупності. Тож наступне опрацювання даних можна вважати валідним.

Перейдемо до аналізу даних, на основі яких розглядаємо метакогнітивний моніторинг. Точність відповідей шести респондентів (20%) становила менше 50% заданих питань, вона коливалась від 25 до 45%. Правильність тестування трьох опитаних (10%) була рівна 50%. Така ж кількість учасників (10%) продемонструвала точність на рівні 95-100% правильних відповідей. Найбільше опитаних, десятеро (33,3%), були точними у виконанні завдань на 55-65%, вісім учасників (26,7%) – 70-90%. Середній показник точності у відповідях тесту становив 62,8%.

Для опрацювання показників впевненості було використано середнє значення суб'єктивної впевненості у правильності відповідей на кожне питання опитування. Лише один респондент (3,3%) продемонстрував впевненість меншу 50%. Впевненість у правильності на рівні 51-66% продемонстрували три учасники опитування (10%). Впевненість від 70 до 87% була притаманна найбільшій кількості студентів: 16 респондентам (53,4%). Впевнені у правильності відповідей на 90-99% були десять опитаних (33,3%). Середня впевненість студентів у правильності обраних варіантів відповідей становила 80,1%.

Уже на цьому етапі опрацювання даних, помічаємо різницю у середніх показниках впевненості та точності. Тому припускаємо, що переважав метакогнітивний моніторинг, який містить помилки.

Тож перейдемо до перевірки першої гіпотези нашого дослідження про те, що студентам переважно буде притаманний метакогнітивний моніторинг з помилками, а саме прояв ілюзії знання.

Про точний метакогнітивний моніторинг говоримо у ситуації, коли різниця показників впевненості у правильності обраного варіанту відповіді і власне правильності вибору рівна нулю. Відмінні показники свідчать про наявність помилок. Значення нижче нуля вказує на недостатню впевненість у правильності обраного варіанту, тобто має місце ілюзія незнання. Тоді як значення вищі нуля говорять про надмірну впевненість респондентів, тут йдеться про ілюзію знання.

На Рис. 3.4 зображено розподіл показників різниці між рівнями впевненості і точності у даній вибірці.



Рис.3.4. Розподіл показників точності метакогнітивного моніторингу

З ілюстрації доходимо висновку, що у всій вибірці не було респондента, різниця показників точності та впевненості якого становила 0. Тобто загалом у дослідженні не можемо говорити про достовірний метакогнітивний моніторинг жодного респондента.

Так п'ять студентів (16,7%) продемонстрували ознаки недостатньої впевненості, різниця їх показників точності і впевненості варіюється від -1 до -4. Можемо говорити про недостатню впевненість чи ілюзію незнання. Зважаючи на близькість показників до нуля, варто перевірити статистичну значимість відмінностей і переконатись, що такий моніторинг не був достовірний. З цією метою було використано одновибірковий t критерій Стьюдента. Він встановив, що немає статистично значимих відмінностей від показниками точного метакогнітивного моніторингу, тобто 0 ($t=-3,65$, $p= 0,022$). Тож п'ятьом учасникам опитування притаманна ілюзія незнання.

Відповідно інша частина вибірки, а саме 25 респондентів (83,3%) продемонстрували помітно вищу впевненість у правильності відповідей аніж реальну точність розв'язання питань тесту. Так, п'ятеро студентів (16,7%)

продемонстрували надмірну впевненість на рівні до 10%. По шестеро людей (20%) проявили надмірний рівень впевненості у правильності на рівні 10-20% та 30-40%. Найбільша кількість учасників, а саме восьмеро (26,6%) були надто впевнені на рівні 20-30%. Щоб перевірити статистичну значимість відмінностей було використано одновибірковий t критерій Стюдента. У результаті можемо стверджувати про наявність ілюзії знання у цих респондентів ($t=9,89$, $p=0,00$).

Тож базуючись на отриманих даних можемо стверджувати, що перша гіпотеза нашого дослідження підтверджена. У даній вибірці не виявлено респондента, метакогнітивний моніторинг якого був точний, а більшості (83,3%) студентів була характерна ілюзія знання.

Також ми вирішили проаналізувати зібрані дані на предмет наявності статевих відмінностей у показниках.

За критерієм дисперсії Левене застосування t-критерія Стюдента для значень показника метакогнітивних знань є правомірним ($F=1,744$; $p=0,197$). У результаті використання критерія, статистично значимих відмінностей у показниках між респондентами жінками та чоловіками встановлено не було ($t=1,26$; $p=0,22$).

Так само однорідною є дисперсія даних метакогнітивної активності ($F=0,185$; $p=0,67$), тому для виявлення статевих відмінностей було застосовано t-критерія Стюдента для незалежних вибірок. Відмінностей у показниках виявлено не було ($t=1,82$; $p=0,08$).

За результатами методики на встановлення рівня рефлексивності статевих відмінностей у показниках виявлено не було ($F=1,028$; $p=0,319$; $t=-0,157$; $p=0,88$).

Не було статистично значимих відмінностей за параметром статі між результатами діагностики спрямованості академічного регулювання (зовнішнє – $F=4,114$; $p=0,052$; $t=-0,176$; $p=0,86$; інтроєктоване – $F=0,092$; $p=0,76$; $t=1,09$; $p=0,29$; ідентифіковане – $F=1,32$; $p=0,26$; $t=0,702$; $p=0,49$; внутрішнє – $F=0,291$; $p=0,59$; $t=0,731$; $p=0,47$).

Так само не було виявлено різницю між результатами студентів-чоловіків і жінок за параметром точності метакогнітивного моніторингу ($F=0,000$; $p=0,998$; $t= -0,02$; $p=0,98$).

Тож в межах вибірки нашого емпіричного дослідження у показниках метакогнітивних знань, метакогнітивної активності, рівні рефлексивності, спрямованості академічної регуляції, а також точності метакогнітивного моніторингу не було виявлено статистично значимої відмінності між статтями.

Для перевірки другої гіпотези про те, що внутрішній локус мотивації у саморегуляції навчальної діяльності матиме взаємозв'язок з помилками метакогнітивного моніторингу було використано коефіцієнт кореляції Пірсона. За результатами його застосування не було виявлено статистично значимого взаємозв'язку між параметрами. Результат коефіцієнту для помилок метакогнітивного моніторингу і зовнішньої регуляції становив $r=-0,020$, $p=0,92$, у контексті інтродуктивної регуляції – $r =0,064$, $p=0,74$, для ідентифікованого типу регулювання – $r =0,086$, $p=0,65$ і для внутрішнього спонування – $r =0,232$, $p=0,22$.

Тож друга гіпотеза нашого дослідження не була підтверджена. У контексті даних цієї вибірки немає статистично значимого взаємозв'язку між показниками помилок метакогнітивного моніторингу і спрямованості саморегуляції студентів під час навчальної діяльності.

У нашій роботі ми також виміряли інші показники елементів метапізнання і метакогнітивного моніторингу. Для пошуку взаємозв'язків між показниками метакогнітивних знань, метакогнітивної активності і видами академічної саморегуляції було використано коефіцієнт кореляції Пірсона.

Між показником метакогнітивних знань та зовнішньої регуляції статистично значимого взаємозв'язку виявлено не було ($r =0,35$, $p=0,06$), як і між показниками метакогнітивної активності та зовнішньою академічною саморегуляцією ($r =0,11$, $p=0,56$). Тоді як було зафіксовано статистично значимі кореляції між метакогнітивними знаннями й іншими видами академічної регуляції. Результати застосування коефіцієнту кореляції Пірсона представлені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Показники кореляції між метакогнітивними знаннями,
метакогнітивною активністю та рівнями академічної саморегуляції
студентів**

Метакогнітивні характеристики	Спрямованість академічної саморегуляції			
	Зовнішня	Інтроєктована	Ідентифікована	Внутрішня
Метакогнітивне знання	-	0,571**	0,664**	0,738**
Метакогнітивна активність	-	0,472*	0,664**	0,766**

Примітка: ** Відмінності достовірні на рівні статистичної значущості $p \leq 0,01$

* Відмінності достовірні на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$

Тож можемо зробити висновок про те, що параметри метакогнітивних знань і метакогнітивної активності мають статистично значимий кореляційний взаємозв'язок з усіма видами спрямованості академічної саморегуляції, окрім зовнішньої.

З метою перевірити взаємозв'язок помилок метакогнітивного моніторингу з іншими вимірними показниками було також використано критерій кореляції Пірсона. Так не було виявлено статистично значимого взаємозв'язку між проявом помилки метакогнітивного моніторингу і рівнями рефлексивності ($r = 0,09$, $p = 0,64$). Також не було встановлено статистично значимого взаємозв'язку між результатами діагностики рівня метакогнітивної активності і помилками метакогнітивного моніторингу. Значення коефіцієнта кореляції тут $r = 0,102$, $p = 0,592$.

Проте виявлено статистично значиму кореляцію між помилками метакогнітивного моніторингу і метакогнітивним знанням $r = 0,36$, $p = 0,05$.

Також із застосуванням коефіцієнта кореляції Пірсона було встановлено наявність статистично значимого взаємозв'язку між показниками віку респондентів і помилками метакогнітивного моніторингу ($r = 0,375$, $p = 0,04$).

3.3 Методичні рекомендації щодо збільшення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів у процесі саморегуляції

Зважаючи на те, що проблема неадекватної оцінки власних знань є доволі поширеною у системі освіти, помилки метакогнітивного моніторингу залишаються концептуальною проблематикою у навчальному процесі.

Частими несприятливими результатами проявів ілюзій знання чи незнання у навчанні є неадекватність самооцінки результатів учіння, метакогнітивна некомпетентність у власних знаннях, нездатність адекватно оцінювати ступінь засвоєння і розуміння матеріалу, розрізняти ілюзорне та реальне знання, тенденція докладати надто мало чи надто багато зусиль для пошуку відповіді і засвоєння інформації [4].

Саме тому існує актуальність у розробці та реалізації методичних рекомендацій, що сприятимуть нівелюванню помилок метакогнітивного моніторингу у саморегуляції навчальної діяльності студентів. Адже вони направлені не лише на розвиток метакогнітивних здібностей, а й на формування якісної взаємодії викладача та студента.

Враховуючи результати, отримані під час нашого емпіричного дослідження метакогнітивного моніторингу у процесі саморегуляції навчальної діяльності у ЗВО, які продемонстрували тенденцію студентів до недостовірного моніторингу, а також проаналізувавши наявні у науковій літературі висновки, ми сформуваємо методичні рекомендації для студентів та викладачів, а також інших осіб, що мають безпосередній зв'язок з опрацюванням інформації, щодо уникнення помилок, а відтак для удосконалення метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності.

У своїй роботі М. Августюк розділяє усі сфери, де доречно здійснювати оптимізацію метакогнітивного моніторингу у контексті навчання на три напрямки: 1) сприяння викладачів розвитку характеристик студентів, що напряму пов'язані з достовірністю метакогнітивного моніторингу; 2) сприяння

утворенню знань про завдання та зовнішні стимули у студентів; 3) розвиток умінь ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. [4]

Під час формування наших методичних рекомендацій ми взяли за основу пропоновані напрями. А також вважаємо за доречне виокремити рекомендації щодо налагодження зворотного зв'язку як одного з важливих компонентів для ефективного метакогнітивного моніторингу у контексті саморегуляції. Проаналізуємо кожен з пропонованих структурних елементів.

Тож перший напрям зосереджується на врахуванні особистісних, когнітивних та метакогнітивних характеристик студента як суб'єкта навчального процесу. Під час реалізації студентами метакогнітивного моніторингу на точність цього процесу впливають, до прикладу, мотивація до навчання, впевненість у собі, рефлексивність, рівень володіння знаннями, метакогнітивна активність, метакогнітивна включеність у діяльність тощо[4] Тому завдання викладача полягає у тому, щоб сприяти розвитку у студентів не лише пізнавальних процесів (пам'яті, мислення, уваги і. д.), а й тренувати їх метапізнавальні здібності, які забезпечують ефективність саморегуляції навчальної активності.

У даному контексті важливим постає розвиток рефлексивності студента. Повторюване заохочення до рефлексивної діяльності сприяє збільшенню рівня усвідомлення студентами власної навчальної діяльності у процесі здобуття професійних компетенцій. Вчені, які досліджують тематику рефлексії, стверджують, що саме цей навик допомагає сформувати цілісне знання про зміст, способи і засоби діяльності індивіда, сприяє більш критичному ставленню до себе і власних дій, забезпечує перетворення індивіда на суб'єкт власної пізнавальної активності.

При цьому саме заходи, які заохочують студента до рефлексії можуть сприяти росту усвідомленості й інших важливих елементів. Зокрема розвиток рефлексії допомагає сформувати локус навчальної мотивації. Викладач може допомагати цьому процесу, задаючи питання, що стимулюють пошук власних цінностей у навчанні, розуміння його мети і власного сенсу.

Окреме місце у психолого-педагогічних працях належить саме навчальній мотивації, адже вона розглядається як важлива передумова для об'єктивності метакогнітивного моніторингу у саморегуляції навчальної діяльності. На основі нашого дослідження робимо висновок про те, що мотивуюча спрямованість в академічній саморегуляції має взаємозв'язок з розвитком характеристик метапізнання. Так, лише у тих типах навчальної мотивації, що містять компонент внутрішнього спонукання (інтроектований, ідентифікований і власне внутрішнє спонукання) виявлено статистично значиму кореляцію з метакогнітивними знаннями і метакогнітивною активністю. Саме тому одним з завдань педагога є створення умов, що підсилюватимуть внутрішню мотивацію студентів до оволодіння знаннями.

Також у дослідженнях тематики точності метакогнітивного моніторингу прослідковується тенденція до того, що загальна впевненість індивіда у собі впливає на його впевненість стосовно виконаних завдань, що часто стає причиною виникнення ілюзій.

Звісно, загальна впевненість у собі залежить від чималої кількості чинників. На основі результатів, отриманих у нашому емпіричному дослідженні, можемо припустити, що висока впевненість у собі пояснює взаємозв'язок помилок метакогнітивного моніторингу і показників віку респондентів. Ймовірно, життєвий досвід індивідів, зокрема досвід послуговування українською мовою, тестування з якої було запропоноване у якості стимульного матеріалу, сприяють росту впевненості.

Працями з педагогіки підтверджено тезу про те, що самооцінка індивіда формується на зовнішній оцінці, зокрема від педагога, проте для цього викладач має бути достатньо компетентний у даному аспекті. Так здійснення ефективного оцінювання педагогом сприятиме формуванню адекватної самооцінки студента, а отже адекватного рівня впевненості в собі. Для того, аби надана оцінка виконувала роль ґрунту для розвитку власного доречного ставлення необхідно враховувати такі параметри: 1) підкреслення успіхів студентів у контексті навчального процесу; 2) формування оцінок через заохочення до навчальної

активності завдяки аналізу її результатів; 3) змістовне пояснення оцінок. Тож врахування перелічених умов при наданні зворотного оціночного зв'язку може сприяти формуванню самооцінки студента, активації навчальної діяльності, покращенню стосунків між учасниками колективу, можливості використовувати у навчанні методів групових взаємодій та взаємоконтролю, що відіграє важливу роль у формуванні метакогнітивних здібностей студентів у процесі саморегуляції навчальної діяльності [4]. Адже за таких умов викладач стає певною мірою консультантом, що володіє знаннями про індивідуальні особливості усіх студентів, а тому має можливість надати рекомендації задля збільшення ефективності засвоєння інформації, забезпечити комфортні умови для самонавчання, саморозвитку і самопізнання.

Інший напрям наданих рекомендацій має на меті компонування знань про завдання і зовнішні стимули. Найбільш об'ємно він реалізується за умови дотримання принципу цілеспрямованості[4]. Тут він розуміється як такий, що направлений на глибоке розуміння суб'єктами навчальної діяльності її цілей. Дотримання цього принципу у навчальному процесі може забезпечити педагог за умови дотримання таких елементів: 1) знайомство студентів з вимогами до рівня знань та вмінь перед початком викладання предмету; 2) озвучення навчально-виховних цілей дисципліни, для розуміння їх студентами і прийняття як значущі та очікувані результати; 3) ознайомлення з специфікою організації навчання: структурними елементами, змістом і можливими формами навчання, а також системою досягнення результатів та оцінки своїх знань безпосередньо суб'єктами навчання; 4) заохочення до застосування інформації на практиці; 5) обговорення можливостей практичного використання у контексті професійних компетенцій.

Також важливим у даному напрямі є реалізація диференційованого підходу у формуванні завдань. Це може забезпечуватись варіативністю засобів контролю навчання і перевірки знань. У роботі М. Августюк зроблено висновок про те, що найбільшою мірою сприяють виникненню надмірної впевненості у правильності завдання з чотирма варіантами відповіді, серед яких лише один правильний[4]

Ці дані підтверджуються нашим дослідженням, адже стимульний матеріал був сформований саме таким чином і переважна більшість респондентів (83,3%) продемонстрували ознаки ілюзії знання.

Тому покращенню точності метакогнітивного моніторингу може сприяти використання різного типу завдань під час контролю знань. Так поточні і підсумкові контрольні роботи варто формувати з урахуванням різних питань як от з пропонуваними відповідями, відкриті, з відповідями «так» або «ні» і т.д. За таких умов у процесі виконання тестування студентів ілюзія знання не матиме такого значного впливу.

Для якісного метакогнітивного моніторингу важливою є систематизація вивченого матеріалу. Вона забезпечує ефективність перевірки засвоєння інформації через формування у свідомості студентів змістово-логічних зв'язків між різними елементами знань. Систематизація досягається завдяки використанню системи методів і завдань, основною метою яких є власне систематизація теоретичних і практичних взаємозв'язків [16], а також закріплення освоєних умінь і навичок.

На наш погляд у даному контексті є важливою якісна комунікації між викладачем та студентом. Адже часто судження про вивчене є зворотним зв'язком студента, що заохочується викладачем. Тому завдання педагога спрямовувати пізнавальну активність студента на формування оціночних суджень про легкість засвоєння матеріалу і його відтворення, здійснення самоаналізу вивченого з теми, а також усвідомлення необхідності вивчення нової інформації.

Ще один важливий зовнішній фактор у контексті метакогнітивного моніторингу – час, відведений на виконання завдання. Доведено, що відповіді, які дають студенти є більш складними, об'ємними та обґрунтованими за умов більш тривалого часу на виконання завдання.

За умов саморегуляції навчальної діяльності у дистанційному форматі помітно більш важливу роль відіграє організованість та відповідальність студента. Відтак у означених обставинах набагато частіше виникає ситуація

прокрастинації. Адже час, відведений на виконання завдання фіксується викладачем за допомогою дедлайну. І коли в аудиторному форматі відведений час безперечно використовується на виконання завдання, то реченці під час дистанційної освіти часто віддалені і реальний час, за який студент виконує те чи те завдання може відрізнятись від пропонованого.

Також інші показники часу, зокрема обсяг і темп, відіграють помітну роль у ефективності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. Швидкий темп навчання сприяє розвитку мислення студентів, але не ефективності запам'ятовування потрібної інформації, адже знижується частка повторення і закріплення інформації [35]. Саме тому важливо аби обраний темп міг забезпечити певну міцність запам'ятовування навчального матеріалу разом з розвитком необхідних умінь і навичок.

Третій напрям скомпонованих рекомендацій спрямований безпосередньо на формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу у саморегуляції навчальної діяльності. Тут найважливішою ціллю є використання усіх доступних способів задля сприяння ефективності метакогнітивних процесів студентів ЗВО.

Для досягнення такої мети варто студентів заохочувати до ідентифікації проблемної ситуації як одного з етапів вирішення навчального завдання. Сюди відносять виокремлення і формулювання ситуації, що потребує рішення, спроби її усвідомити і в подальшому опрацювати. Такий підхід є одним з ефективних способів долати прояви помилок метакогнітивного моніторингу. В його основі виділяють протиставлення уже відомих поглядів, уявлень, оцінок та набутого у процесі навчання досвіду. Науковці вважають доречним прикладом процес співвіднесення студентами власної суб'єктивної оцінки своїх знань у процесі виконання модульного тестування з об'єктивними результатами, які надає педагог як зворотній зв'язок [56]. На його основі відбувається аналіз та регуляції подальшої активності задля збільшення ефективності навчальної діяльності. Тому метакогнітивні процеси відіграють регулятивну роль, зокрема на початкових етапах осмислення проблемної ситуації і способів її вирішувати.

Згідно поглядів Дж. Девідсона, Р. Дейзера та Р. Стернберга, метакогнітивні процеси напряду задіяні у визначенні та ідентифікації проблемної ситуації, а також формуванні її репрезентації студентом [56]. А правильність ідентифікації завдання, адекватність уявлень про нього мають вплив на продуктивність мислення. Тобто неправильне розуміння проблемної ситуації спричиняє вирішення не тієї проблеми, що необхідна чи втрату зусиль і ресурсу на вирішення не чітко сформульованої задачі.

Під час навчальної діяльності, з метою її саморегуляції, студент повинен робити висновки, здійснювати аналіз незрозумілого в матеріалі, звертати увагу на те, де виникали труднощі, намагатися задавати питання стосовно лекційного чи практичного заняття, аналізувати власну зацікавленість інформацією, прогнозувати способи її практичного використання. А зворотний зв'язок від викладача є тією умовою, за допомогою якої можливе підвищення успішності та якості навчальної діяльності, виявлення помилок і їх корегування надалі.

Тож зменшити прояви помилок метакогнітивного моніторингу можна завдяки якісному зворотному зв'язку, адже він спряє інформуванню студентів про поточний стан досягнень і освоєння інформації.

У педагогіці зворотній зв'язок розглядають як спосіб суб'єкта навчальної діяльності отримати інформації стосовно правильності чи міри помилковості його дій. При цьому у форматі дистанційної освіти він функціонує у двох напрямках як на студента, так і на викладача [42]. Зворотній зв'язок, спрямований на викладача має інформаційний характер, тоді як той, що спрямований на студента є керуючим та навчальним і часто стає основою для саморегуляції.

Задля якості зворотного зв'язку, зокрема у дистанційному форматі, він повинен: сприяти покращенню умінь рефлексувати та самостійно оцінювати успішність навчальної діяльності; допомагати з'ясувати рівень правильності чи помилковості відповіді; надавати якомога більш якісну інформацію студенту про його навчання; стимулювати вмотивованість, позитивне ставлення і самоповагу; містити інформацію стосовно покращення як процесу навчання, так і процесу

викладання. Аби зворотній зв'язок сприяв саморегуляції він повинен бути регулярним, деталізованим, мати навчально-виховний вплив, оцінку згідно зрозумілих вимог, орієнтацію на практичну користь [42].

Отже, на формування навичок метакогнітивного моніторингу у саморегуляції навчальної діяльності студентами ЗВО педагоги можуть впливати насамперед через стимулювання мотивації до навчання, формування адекватної самооцінки і рівня впевненості, сприяння розвитку рефлексивності, метакогнітивних знань, активності і включеності, також шляхом вдосконалення способів надання зворотного зв'язку. При цьому студенти можуть самостійно покращувати якість власного метакогнітивного моніторингу через прослуховування до оцінок і зворотного зв'язку, формування ціннісних орієнтацій у контексті навчальної діяльності, самоаналізу власної успішності та навчальної активності.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі ми здійснили опис проведеного емпіричного дослідження помилок метакогнітивного моніторингу під час саморегуляції навчальної діяльності студентів, а також представили методичні рекомендації щодо покращення точності метакогнітивного моніторингу.

У нашому емпіричному дослідженні участь взяли 30 студентів Національного університету «Острозька академія». Серед них 63,3% жінок і 36,7% чоловіків.

Проаналізувавши отримані данні, ми встановили, що у представленій вибірці показники метакогнітивних знань розподілились наступним чином. 36,7% респондентів був притаманний низький рівень розвитку метакогнітивних знань, такій же кількості – середній, 26,6% студентів – високий. Результати за шкалою метакогнітивної активності наступні: низький рівень – 43,3% вибірки,

середній – 36,7%, високий – 20% респондентів. Отримані дані діагностики рефлексивності свідчать, що низький рівень цього показника притаманний 10% студентів, середній – 66,7%, високий – 23,3%. Аналізуючи результати отримані у відповідях методики «Академічна саморегуляція», можемо засвідчити, що показники розподілились таким чином. Низький рівень зовнішньо обумовленої регуляції притаманний 3,3% студентів, середній – 46,7%, високий – 50%. Інтроєктована регуляція на низькому рівні була проявлена у 6,6% респондентів, на середньому – 46,7%, на високому – 46,7%. Результати жодного опитуваного не засвідчили прояв низького рівня ідентифікованої саморегуляції. Тоді як середній рівень даного параметру був притаманний 40% вибірки і відповідно 60% був притаманний високий рівень. Остання з досліджуваних спрямованість регуляції, а саме внутрішнє спонукання, була проявлена так: низький рівень – 16,7%, середній – 33,3%, високий – 50%.

Результати усіх опитувальників відповідають теоретичному розподілу показників у загальній сукупності, що підтвердив одновибірковий критерій λ Колмогорова-Смирнова. Таким чином робимо висновок, що вибірка нашого дослідження репрезентативна.

У результаті аналізу даних експериментального тестування було встановлено, що усі представники вибірки продемонстрували неточний метакогнітивний моніторинг. 16,7% студентів проявили недостатню впевненість у правильності відповіді так звану ілюзію незнання. Тоді як 83,3% продемонстрували надмірну впевненість або ілюзію знання. Статистичну значимість отриманих даних було перевірено за допомогою одновибіркового t критерія Стьюдента. Для ілюзії незнання результат $t=-3,65$, $p=0,022$, для ілюзії знання $t=9,89$, $p=0,00$. Таким чином перша гіпотеза була підтверджена.

Для перевірки другої гіпотези було використано коефіцієнт кореляції Пірсона для показників помилок метакогнітивного моніторингу і локусу мотивації до саморегуляції навчальної діяльності. За результатами дана гіпотеза спростована: статистично значимого взаємозв'язку встановлено не було.

У процесі аналізу отриманих даних було встановлено, що існує статистично значимий взаємозв'язок між показником віку учасників дослідження і помилками метакогнітивного моніторингу. Результати застосування коефіцієнта кореляції Пірсона: $r=0,375$, $p=0,04$. Ймовірно, це обумовлено загальним рівнем впевненості індивіда у собі, який може укріплюватись з віком. У літературі представлено чимало фактів впливу загальної впевненості на точність метакогнітивних суджень. Також було встановлено статистично значиму кореляцію між показниками помилок метакогнітивного моніторингу і метакогнітивними знаннями, $r = 0,36$, $p=0,05$.

Було визначено, що такі метакогнітивні характеристики як метакогнітивне знання та метакогнітивна активність також мають статистично значимий взаємозв'язок з видами академічної саморегуляції, які передбачають елементи внутрішньої спрямованості, тобто з проявами інтроєктованої та ідентифікованої регуляції і внутрішнього спонукання.

Грунтуючись на дослідження сучасних вчених, зокрема М.Августюк, і беручи до уваги результати проведеного емпіричного дослідження, було надано методичні рекомендації для розвитку точності метакогнітивного моніторингу під час саморегуляції навчальної діяльності студентів. Вони спрямовані у таких напрямках як: 1) розвиток рис, які пов'язані з достовірністю метакогнітивного моніторингу; 2) сприяння набуттю знань про завдання і зовнішні стимули; 3) практичний розвиток умінь ефективного метакогнітивного моніторингу; 4) налагодження зворотного зв'язку між викладачем та студентом.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У результаті теоретико-методологічного аналізу нами було встановлено, що метакогнітивний моніторинг – це регулятивний аспект метапізнання, який є способом суб'єкта відслідковувати власну пізнавальну активність, її результати та успішність у процесі виконання завдань навчання.

Здійснивши аналіз праць Дж.Флейвела, Т.Нельсона та А.Норренса, А.Коріата, Т.Довгалюка, В. Волошиної, І.Пасічника, Р.Каламаж та ін., з'ясували місце метакогнітивного моніторингу у структурі метапізнання. Проаналізували моделі метакогнітивного моніторингу, представлені у наукових працях (Е.Балашов, Т.Нельсон, А.Норренс) і підхід до класифікації метакогнітивного моніторингу (М.Августюк, Г. Шро, Дж. Данлоскі та ін.). Найбільш детально поділяють даний процес за параметрами достовірності, часової імплікативності, ділянкою оцінки досягнень і відслідковування пізнавальних процесів, рівнем усвідомлення і основою побудови суджень. Під час дослідження ми зосередились на параметрі точності метакогнітивного моніторингу як такому, що має безпосередній вплив на організацію саморегуляції навчальної діяльності і її успішності.

Здійснено аналіз теоретичних і методологічних особливостей вивчення метакогнітивного моніторингу у саморегуляції навчальної діяльності студентів. Встановлено, що у процесі навчальної діяльності саморегуляція сприяє активізації та інтеграції особистісних властивостей, перетворення зовнішніх цінностей і норм у внутрішні (Е.Балашов, В. Барабанова та ін.). При цьому для якісної саморегуляції необхідним є розвиток метапізнання, зокрема здатність до ефективного метакогнітивного моніторингу (Е.Балашов, І.Пасічник, Р.Каламаж, Т.Довгалюк, В.Волошина та ін.). Визначено, що структура саморегуляції навчальної діяльності відповідає загальній. Вона складається з планування, моделювання, програмування, оцінки результатів і їх контролю та корекції. Прослідковано роль метакогнітивного моніторингу у даному контексті.

Окреслено загальні тенденції до зростання ролі якісної саморегуляції навчальної діяльності в умовах дистанційної освіти. Підкреслено, що саме вона сприяє організації студентами своєї участі у навчальному процесі і активізує процес учіння. Метакогнітивний моніторинг у процесі навчальної діяльності розглядається як знання про пізнання, знання рівня засвоєння і розуміння матеріалу, знання рівня реалізації задач навчання, знання про способи удосконалення когнітивної активності (К. Маккормік). Здійснюючи аналіз окреслених аспектів, студент реалізує саморегуляцію власної навчальної діяльності у ЗВО.

Відповідно до теоретичного аналізу розвинена здатність до метапізнання, зокрема до метакогнітивного моніторингу, є запорукою ефективної саморегуляції навчальної діяльності.

Було здійснено аналіз наукових публікацій, що спрямовані на вивчення точності метакогнітивного моніторингу. Встановлено, що найчастіше висновок про достовірність цього процесу роблять на основі співставлення показників впевненості суб'єкта у тому, що вдалось відтворити необхідний матеріал і задача вирішена правильно та об'єктивними результатами розв'язання. У ситуації неточного метакогнітивного моніторингу найчастіше виникають такі помилки як недостатня чи надмірна впевненість. Частіше у літературі їх означають як ілюзія незнання та ілюзія знання відповідно. Дані феномени зменшують ефективність метакогнітивного моніторингу, заважають якісній саморегуляції пізнавальної активності і можуть сприяти низькій успішності навчальної діяльності.

Було здійснено ґрунтовний аналіз чинників, які мають вплив на достовірність моніторингу. Зокрема, досліджено типології евристик, що можуть виникати у процесі метакогнітивного моніторингу (А. Коріат, Дж. Данлоскі, Дж. Меткалф, М. Серра та ін.) і структуру детермінант точності (М.Августюк). Серед останніх виділяють характеристики інформації, особисті якості, когнітивні особливості, метапізнавальні особливості, індивідуально-психологічні відмінності.

Ми скомпонували експериментальне тестування для вивчення достовірності метакогнітивного моніторингу у розрізі точності відповідей і суджень про впевненість у правильності та провели емпіричне дослідження серед 30 студентів Національного університету «Острозька академія». У результаті встановлено, що усі 100% респондентів допустили помилку метакогнітивного моніторингу. При цьому 16,7% студентів була притаманна ілюзія незнання, а 83,3% – ілюзія знання. Статистичну значимість отриманих даних підтвердив одновибірковий t критерій Стюдента. Таким чином, гіпотезу про те, що більшості студентів буде притаманна ілюзія знання було підтверджено.

У ході дослідження здійснено діагностику рівня рефлексивності студентів, спрямованості академічної саморегуляції та ступеня розвитку таких метакогнітивних характеристик як метакогнітивне знання та метакогнітивна активність. У результаті перевірки відмінностей в отриманих показниках за параметром статі, статистично значимих результатів не виявлено.

У результаті перевірки кореляційного зв'язку з використанням коефіцієнта кореляції Пірсона між показниками зовнішньої, інтроєктованої та ідентифікованої саморегуляції, а також внутрішнього спонукання і помилками метакогнітивного моніторингу статистично значимої кореляції не виявлено, таким чином друга гіпотеза спростована. Виявлено статистично значимий прямий взаємозв'язок між показниками віку і помилками метакогнітивного моніторингу. У рамках нашого дослідження припускаємо, що причиною може бути більш висока загальна впевненість у собі старших респондентів. У наукових працях вказують на прямий кореляційний зв'язок між рівнем впевненості у собі індивіда і його впевненості у правильності відповіді (А. Коріат, М. Серра, Дж. Меткалф, М. Августюк та ін.) Даний аспект потребує подальшого більш детального вивчення. Зокрема у різновіковій групі студентів (ймовірно з залученням здобувачів освіти у заочній формі) і з вимірюванням показників впевненості у собі.

Статистично значимий взаємозв'язок помилок метакогнітивного моніторингу і показників метакогнітивного знання було виявлено з використанням коефіцієнту кореляції Пірсона. Таким чином встановлено прямий кореляційний зв'язок метакогнітивних знань (знань про засоби опрацювання інформації, знань про особливості завдань і специфіку метакогнітивних дій для розв'язання) і точності метакогнітивного моніторингу. Також було виявлено статистично значимий зв'язок між метакогнітивними знаннями і інроєктованою, ідентифікованою і внутрішньою академічною саморегуляцією. Тож пов'язаний з метакогнітивною характеристикою знань лише той локус мотивації до регуляції власної навчальної діяльності, що містить компонент внутрішнього спонукання.

Аналізуючи результати нашого дослідження робимо висновок, що мав місце вплив на точність метакогнітивного моніторингу таких чинників, як параметри метапізнавальних особливостей (метакогнітивні знання) та індивідуально-психологічних відмінностей (вік респондентів).

Проаналізувавши дані проведеного експериментального дослідження і наукові доробки суміжної тематики, було сформовано методичні рекомендації для покращення точності метакогнітивного моніторингу у процесі спрямована насамперед для викладачів закладу і передбачають сприяння ними розвитку у студентів рис, що пов'язані з достовірністю метакогнітивного моніторингу (адекватний рівень впевненості у собі, рефлексивність, внутрішня мотивація до навчання, метакогнітивна активність тощо), набуттю знань про завдання і зовнішні стимули (дотримання принципів цілеспрямованості навчальної діяльності, диференційованості стимульного матеріалу різних видів контролю, систематизації вивченого матеріалу під навчання), практиці умінь і навичок метакогнітивного моніторингу (використання усіх доступних дидактичних засобів у процесі навчання задля сприяння ефективності метакогнітивних процесів), покращенню зворотного зв'язку та комунікації (регулярний і деталізований різновидовий фідбек, що містить зрозумілу оцінку, практичну користь і направлений на навчально-виховний вплив).

У перспективі практична цінність проведеної роботи у збільшенні точності метакогнітивного моніторингу у процесі саморегуляції навчальної діяльності, що сприятиме росту її успішності за умови використання наданих рекомендацій. У подальших дослідженнях вважаємо доречним здійснити перевірку ефективності сформованих рекомендацій на практиці. Теоретична цінність роботи полягає у розширенні емпіричної бази описаної тематики, зборі і аналізу даних у нових реаліях сучасної України (військовий стан, зміни освітніх форматів і т.д.).

Перспективою досліджень вважаємо більш детальне вивчення взаємозв'язку внутрішнього локусу мотивації до саморегуляції навчальної діяльності і розвитку метапізнавальних особливостей та ефективного метакогнітивного моніторингу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Августюк М. Емоційний інтелект та метапізнання: основні аспекти зв'язку. *Сучасні дослідження когнітивної психології*: зб. тез Міжнар. інтернет конф. Острог, 2021. С. 17–19.
2. Августюк М. М. Вплив зовнішніх чинників на об'єктивність метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: «Психологія»*. 2015. С.18- 28.
3. Августюк М. М. Зв'язок видового спектру метакогнітивного моніторингу з результативністю навчальної діяльності. *Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів*: зб. матеріалів доп. учасн. міжнар. наук.-практ. конф., м.Мукачево, 2015. С. 11-13.
4. Августюк М. М. Ілюзія знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів ВНЗ: дис.... канд. психол. наук: 19.00. 07.Острог, 2016. 321 с.
5. Августюк М. М. Особистісні чинники об'єктивності метакогнітивного моніторингу. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: «Педагогіка. Психологія»*: зб. наук. пр. 2015. Вип. 1(6). С.12-17.
6. Балашов Е. М. Психологічні особливості та механізми саморегуляції в навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія». 2017. Вип. 5. С.5-13.
7. Балашов Е. М. Концептуальні характеристики метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. *Психологія: реальність і перспективи*: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. 2020. №14. С.12-21.
8. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів: дис.... д. психол. наук: 19.00. 07.Острог, 2020. 504 с.

9. Балашов Е. М. Метакогнітивні процеси в навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2020. С. 78-85.
10. Балашов Е. М. Особливості соціально-психологічних настанов студентів у мотиваційно-потребовій сфері. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія. Серія «Психологія»*. 2014. Вип. 30. С. 8–11.
11. Балашов Е. М. Теоретичні моделі й концепції саморегульованого навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Психологія»*. 2020. Вип.10. С.51-59.
12. Барабанова В. В., Зеленова М. Е. Представление студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения. *Психологическая наука и образование*. 2002. №2. С. 28-41.
13. Бех І. Д. Проблема психічного розвитку особистості і удосконалення навчального процесу. *Радянська школа*. 1979. № 7. С. 28-33.
14. Бужинська С. М., Стрюкова С.Є. Адаптація студентів ЗВО до дистанційного навчання: психологічний аспект. *Наукове забезпечення технологічного прогресу XXI сторіччя*. Чернівці, 2020. С.58-60.
15. Весна М. Самоорганизация в студенческой учебной группе. *Высшее образование*. 2003. №2. С. 93-95.
16. Волошина В. О. Вплив інтерференції на метапам'яттєві судження студентів: дис. ... канд. психол. наук:19.00.07. Острог, 2015. 212 с.
17. Волошина В. О. Оптимізація процесів метапам'яті та метапізнання у навчанні студентів. *Технології розвитку інтелекту*. 2014.
18. Волошина В. О. Особливості мета когнітивних суджень студентів та їхній взаємозв'язок із самооцінкою. *Студентські наукові записки. Серія «Соціально-політичні науки»*. 2011. Вип. 3. С. 241-255.
19. Волошина В. О., Довгалюк Т. А. Поняття мислення як метакогнітивного процесу у психологічній науці. *Молодий вчений*. 2015. №10(25). С.184-188.

20. Галян І. Психологічний аналіз сутності саморегуляції як особистісної здатності. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2015. Вип. 20 (1). С. 154–160.
21. Грабар М. О. Психологічні особливості саморегуляції у навчальній діяльності. *Збірник статей учасників двадцять першої всеукраїнської практично-пізнавальної конференції*. Дніпро, 2018. С.36-43.
22. Гриньова М. Саморегуляція як основа успішної навчальної діяльності молоді. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. №8 (2). С.159- 163.
23. Доцевич Т. І. Шляхи та засоби діагностики метакогнітивної компетентності викладачів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди*. Психологія. 2013. Вип. 46. Ч. 2. С. 62–75.
24. Жданова І. В. Проблема саморегуляції в контексті девіантної поведінки особистості: психологічні аспекти. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. Сковороди*. Психологія. 2012. №43 (2).
25. Зайцева О. О. Мотиваційні чинники розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів: дис.... д. філос. наук. Харків, 2020. 236 с.
26. Захаревич Н. В. Психологічні механізми метакогнітивного моніторингу в процесі формування ключових компетентностей у старшокласників. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2018. №6. С. 49–53.
27. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.С. Саморегуляція поведінки в нормі та патології. *Психологічний журнал*. 1989. Т.10. №2. С.122-132.
28. Ильин Е. П. Психология делового общения : научное издание. Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2017. 240 с.
29. Іванюк І. В. Формування понятійно-термінологічного апарату з питань розвитку дистанційної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012.

30. Ільїна Н.В. Організація зворотного зв'язку під час дистанційного навчання в умовах ЗВО. *Дистанційне навчання студентів: теорія і практика: науково-методичні праці Херсонського державного університету*. Херсон: ХДУ, 2020. С.28-34
31. Каламаж В. О. Метакогнітивні стратегії як складова метапізнання у процесі вивчення іноземної мови засобами групової проектної діяльності. *Актуальні проблеми психології*. Київ, 2017. Том XI. Випуск 15. С.155-166.
32. Каламаж Р. В., Августюк М. М. Ілюзія знання як помилка метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2016. Вип. 4. С. 19-29.
33. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57
34. Кашапов М.М. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов: под науч. ред. проф. М.М. Кашапова, Ю.В. Пошехоновой. Ярославль, 2012. 384 с.
35. Ковальчук З. Я. Критерії оптимізації навчання у вищому навчальному закладі. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог, 2013. С. 112-121.
36. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития. *Вопросы психологии*. 2004. № 2. С. 128-135.
37. Конопкин О.А., Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности. *Вопросы психологии*. 1989. № 5. С. 18–26.
38. Лазарева О. В. Формирование метакогнитивной регуляции понимания научного текста. *The Emissia.Offline Letters*. 2012.
39. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Изд-во МГУ, 1996. 308 с.
40. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. Москва: Наука, 2001. 192 с.

41. Москальова А. С. Саморегуляція як чинник попередження професійних криз особистості: *навчальна програма спецкурсу для слухачів курсів підвищення кваліфікації (керівників загальноосвітніх навчальних закладів різних типів навчання) і студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» з напрямків підготовки «Управління навчальним закладом» та «Педагогіка вищої школи»*. Київ, 2019. С. 46-51.

42. Муліна Н. І. Організація ефективного зворотного зв'язку в дистанційному навчанні іноземних мов. *Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. К. : Гнозис, 2013. Вип. 31. С. 609-616.

43. Осницкий А. К. Новые аспекты исследования осознанной саморегуляции и функциональной асимметрии мозга. *Психология обучения*. 2014. № 9. С. 37-48.

44. Осницкий А. К. Психологические механизмы самостоятельности. Москва, 2010. 232 с.

45. Пасічник І. Д., Довгалюк Т. А. Зворотний зв'язок як чинник оптимізації метапам'яті в умовах проактивної інтерференції. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2016. Вип. 4. С. 5-18.

46. 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». 2014. №28. С.3-16.

47. Пасічник І.Д. Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України. *Матеріали III Міжнар. наук.-практ. конференції: зб. нак. праць*. Острог, 1998.

48. Попчук М. А. Теоретичні аспекти дослідження метапам'яті в контексті метапізнання особистості. *Наукові записки. Серія «Психологія і*

педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. Випуск 20. С. 228-233.

49. Психология: Учебник для педагогических вузов: под ред. Б. А. Сосновского. М.: Высшее образование, 2008. 660 с.

50. Савин Е. Ю., Фомин А. Е. Когнитивная психология образования: аудитория как лаборатория. *Психология в вузе*. 2013. № 3. С. 67–83.

51. Савиченко О. М. Ціннісно-мотиваційна регуляція розвитку спортивних здібностей у юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Луцьк, 2009. 262 с.

52. Ткачук О. В. Вплив точності метакогнітивного моніторингу на успішність навчальної діяльності. *Технології розвитку інтелекту*. 2018.

53. Ткачук О. В. Метакогнітивний моніторинг у системі метапізнання. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. С.158-162.

54. Фоменко К. І. Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2014. №25. С. 582-596.

55. Фомин А. Е. Эвристика доступности и метакогнитивный мониторинг решения учебных задач студентами. *Психология: Вестник Брянского госуниверситета*. 2012. № 1. С. 175-179.

56. Чернокова Т. Е. Роль метакогнитивных знаний в саморегуляции познавательной деятельности старших дошкольников. *Культурно-историческая психология*. 2014. Т.10, №3. С.38-45.

57. Шеррингтон Ч.С. Интегративная деятельность нервной системы. Ленинград: Наука, 1969. 392 с.

58. Шуть І. Ю. Саморегуляція як фактор ефективності навчання студентів в умовах дистанційної освіти. Київ, 2021.

59. Ярушкін Н. Саморегуляція як чинник соціалізації особистості: історія і сучасний погляд на проблему. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ, 2009. Т. XI. Ч. 1. С. 254–263.
60. Яцюк М. В. Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р. М. Райана і Д. Р. Коннелла (Casual dimensionscale IISQR-A). *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. №4. С. 45–47.
61. Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R. Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *Psycholinguistics*. 2018. Vol. 24. Issue 1, 47–62.
62. Brown A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. *Metacognition, Motivation, and Understanding*. 1987. pp. 65-116.
63. Cleary T. J., Kitsantas A. Motivation and Self-Regulated Learning Influences on Middle School Mathematics Achievement. *School Psychology Review*. 2017. 46 (1). pp.88–107.
64. Davidson J., Deuser R., Sternberg R. The role of metacognition in problem solving. *Metacognition: Knowing about Knowing*. 1994. Vol.10, pp. 207-226.
65. Dunlosky J., Metcalfe J. *Metacognition: A Textbook for Cognitive, Educational, Life Span and Applied Psychology*. New York: SAGE Publications, Inc. 2009.
66. Efklides A. The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*. 2009. Vol. 21, No. 1. pp. 76-82.
67. Epstein S. Cognitive-experiential self-theory: An integrative theory of personality. *Handbook of Psychology*. Personality Section. Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, Inc. 2012.
68. Epstein W. Coactivation and comprehension: Contribution of text variables to the illusion of knowing. *Memory and Cognition*. 1984. Vol. 12, No. 4. pp.355–360.

69. Fischhoff B. Knowing with certainty: The appropriateness of extreme confidence. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 1977. Vol. 3. pp. 552-564.
70. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. Vol. 34, No.10. pp. 906-911.
71. Flavell J. H. Metacognitive aspects of problem solving. *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1976. pp. 231-236.
72. Flavell J. H. Speculations about the nature and development of metacognition. *Metacognition, Motivation, and Understanding*. 1987. pp. 21-29.
73. Flavell J., Wellman H. Metamemory. Perspectives on the development of memory and cognition. 1977.
74. Hacker D. J. Explaining calibration in classroom contexts: The effects of incentives, reflection, and explanatory style. *Metacognition and Learning*. 2008. Vol.3, pp. 101–121.
75. Kiely L. S. Feedback in distance learning: Do student perceptions of corrective feedback affect retention in distance learning? Scholar Commons, USF, 2004.
76. Kluwe R. H. Cognitive knowledge and executive control: Metacognition. *Animal Mind – Human Mind*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag, 1982. pp. 201-224.
77. Koriat A. Mending metacognitive illusions: A comparison of mnemonic-based and theory-based procedures. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2006. Vol. 32, No. 5. pp. 1133–1145.
78. Koriat A. Metacognition and consciousness. *Cambridge Handbook of Consciousness*. New York, NY: Cambridge University Press, 2007. pp. 289- 325.
79. Koriat A. Monitoring one’s own knowledge during study: A cueutilization approach to judgments of learning. *Journal of Experimental Psychology: General*. 1997. Vol. 126, No. 4, pp. 349–370.

80. Koriat A. The self-consistency model of subjective confidence. *Psychological Review*. 2012. Vol. 119(1), 80-113.
81. Kroll M. D. The illusion of knowing, error detection, and motivational orientations. *Contemporary Educational Psychology*. 1992. Vol. 17. pp. 371-378.
82. Linderholm T. The accuracy of metacomprehension judgments: The biasing effect of text order. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 2012. Vol. 10, No. 1. pp. 111–128.
83. McCornick C.B. Metacognition and learning. *Handbook of Psychology: Educational Psychology*. Hoboken, NY:Wiley, 2003.pp.79–102.
84. Mengelkamp C. Accuracy of confidence judgments: Stability in the learning process and predictive validity for learning outcome. *Memory and Cognition*. 2010. Vol. 38, No. 4. pp. 441-451.
85. Metcalfe J. Cognitive optimism: Self-deception or memory-based processing heuristics? *Personality and Social Psychology Review*. 1998. Vol. 2, No. 2, pp. 100–110.
86. Nelson T. O. Norms of 300 general questions: Accuracy of recall, latency of recall, and feeling-of-knowing ratings. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*.1980. Vol. 19. pp. 338–368.
87. Nelson T. Narens L. Metamemory: A theoretical framework and new findings. In: G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation*. New York: Academic Press. 1990. Vol. 26, pp. 125–141.
88. Pintrich P. R., Schunk D. H. *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall, 2002.
89. Pulford B. D. *Overconfidence in human judgment*. Department of Psychology, University of Leicester. 1996.129 p.
90. Reder L. M. & Ritter, F. E. What determines initial feeling of knowing? Familiarity with question terms, not with the answer. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 1992. #18, 435–451.

91. Sarac S. Calibration of comprehension and performance in L2 learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2009. Vol.2, Issue1. pp.167-179.
92. Schraw G., Moshman D. Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*. 1995. Vol.7. pp.351–371.
93. Schunk D. H., Zimmerman B. J. *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1994.
94. Serra M. J. Effective implementation of metacognition. *Handbook of Metacognition and Education*. New York, NY : Routledge, 2009. pp. 278–298.
95. Sternberg R. A three-facet model of creativity. *The nature of creativity*. In R. J. Sternberg (Ed.). Cambridge, England: Cambridge U. Press. 1998. pp. 125–147.
96. Thiede K. W. The importance of monitoring and self-regulation during multitrial learning. *Psychonomic Bulletin and Review*. 1999. Vol. 6, No. 4. pp. 662-667.
97. Tobias S., Everson H. *Knowing What You Know and What You Don't: Further Research On Metacognitive Knowledge Monitoring*. College Board Research Report. 2002. 25 p.
98. Valdez A. Student Metacognitive Monitoring: Predicting Test Achievement from Judgment Accuracy. *International Journal of Higher Education*. 2013. Vol. 2 (2), 141–146.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета

1. Оберіть, будь ласка, свою стать:

- Жіноча
- Чоловіча

2. Скільки Вам років?

3. На якому курсі навчаєтесь?

- 2
- 3
- 4
- Інше...

4. Виберіть, будь ласка, свій факультет/інститут:

- Економічний факультет
- Навчально-науковий інститут соціально-гуманітарного менеджменту
- Навчально-науковий інститут міжнародних відносин та національної безпеки
- Інше...

Тестування з української мови

1. М'який знак треба писати на місці обох пропусків у рядку:

- А. виставковий павл..йон, шановне пан..ство
- Б. громадянс..ка позиція, здаєт..ся в оренду
- В. п'ят..сот гривень, перевірка знан..
- Г. абсолютна мен..шість, пол..ське посольство
- Д. підійти близ..ко, гетьман..ський палац

1.1. Наскільки Ви впевнені у правильності вибраної відповіді?

- 20%
- 40%
- 60%
- 80%
- 100%

2. Букву и треба писати на місці обох пропусків у рядку:

- А. виконувати реч..тативом, промовиста ц..тата
- Б. створити за аналог..єю, словниковий д..ктант
- В. с..гнальні вогні, соц..ологічне опитування
- Г. історія ав..ації, порадитися з д..ректором
- Д. ..нженерний фах, схвалення колект..ву

2.1. Наскільки Ви впевнені у правильності вибраної відповіді?

- 20%
- 40%
- 60%
- 80%
- 100%

3. Граматичну помилку допущено в словосполученні:

- А. сто кілограмів
- Б. незручних туфель
- В. барвистих ярмарок
- Г. багатоповерхових готелів
- Д. запалення легень

3.1 Наскільки Ви впевнені у правильності вибраної відповіді?

- 20%
- 40%
- 60%
- 80%
- 100%

4. Суфікс -ев- має прикметник, утворений від слова:

- А. край
- Б. груша
- В. куш
- Г. кварц
- Д. вечір

4.1 Наскільки Ви впевнені у правильності вибраної відповіді?

- 20%
- 40%
- 60%
- 80%
- 100%

5. Граматичну помилку допущено в рядку:

- А. найвірогідніше тлумачення
- Б. найбільш вищий пагорб
- В. менш доцільний спосіб
- Г. щонайвигодніші умови
- Д. якнайкращий підручник

5.1 Наскільки Ви впевнені у правильності вибраної відповіді?

- 20%
- 40%
- 60%
- 80%
- 100%

6. Граматичну помилку допущено в реченні:

- А. Що вища культура народу, духовна та матеріальна, то вища й міцніша позиція його мови.
- Б. Відомо, що творча своєрідність художника найповніше виявляється в його книгах.

В. Коли маєш дар, успадкований від матері, від рідного народу, то обов'язок твій — народові його й повернути.

- 60%
- 80%
- 100%

Г. Остап Вишня палко захоплювався та змальовував на сторінках своїх творів дивовижну українську природу.

Д. Коли заповіт Альфреда Нобеля оприлюднили, виникли найсуперечливіші чутки та судження.

9. Правильно утворено форму 3-ої особи множини від інфінітива:

- А. бігти — біжуть
- Б. свистати — свистають
- В. хотіти — хотять
- Г. губити — гублять

6.1 Наскільки Ви впевнені у правильності вибраної відповіді?

- 20%
- 40%
- 60%
- 80%
- 100%

9.1 Наскільки Ви впевнені у правильності вибраної відповіді?

- 20%
- 40%
- 60%
- 80%
- 100%

7. Правильну відмінкову форму числівника сімсот дев'яносто вісім наведено в рядку:

- А. Р. в. семи сотень дев'яноста восьми
- Б. Д. в. сімсот дев'яноста вісьмом
- В. Зн. в. семисот дев'яноста вісім
- Г. Ор. в. сьомастами дев'яноста вісьма
- Д. М. в. (на) семисот дев'яноста вісьмох

10. Складносурядне речення утвориться, якщо серед варіантів продовження речення «Опівдні насунулися хмари...» обрати:

- А. заступивши темрявою небо.
- Б. і зависли над молодими садами.
- В. які змусили все живе зачаїтися.
- Г. і ринула стоголоса злива.
- Д. пішов густий літній дощ.

7.1 Наскільки Ви впевнені у правильності вибраної відповіді?

- 20%
- 40%
- 60%
- 80%
- 100%

10.1 Наскільки Ви впевнені у правильності вибраної відповіді?

- 20%
- 40%
- 60%
- 80%
- 100%

8. У реченні

І радісн(1)о, що Київ наш осін(2)ій,
Хоч довгу путь у світі перейшов,
Весь у труді, в натхнен(3)і, у горін(4)і,
Весь на риштован(5)ях нових будов!
подвоєні літери треба писати на місці всіх цифр, окрім

- А. 1
- Б. 2
- В. 3
- Г. 4
- Д. 5

11. Однакова кількість звуків і букв у всіх словах рядка:

- А. надзьобувати, юшечка, щасливець
- Б. бджолосім'я, розмаїтість, узбережжя
- В. єднання, сором'язливість, щирість
- Г. джерельце, льодовий, щільний
- Д. зшивати, рум'янець, дзеркальце

8.1 Наскільки Ви впевнені у правильності вибраної відповіді?

- 20%
- 40%

11.1 Наскільки Ви впевнені у правильності вибраної відповіді?

- 20%
- 40%
- 60%
- 80%
- 100%

12. Усі розділові знаки правильно вжиті в реченні:

А. Багато струмків народжується тут, високо на горах, де росами опадають тумани, й де хмари часто сіють дощі.

Б. Де знаходить природа такі розмаїті барви, що їх не відтворити точно жодною фарбою, жодним пензлем?

В. Хоч навколо, за тином ліс жовтів і мінився осінніми фарбами, але хміль іще буйно зеленів.

Г. Здоровенний дуб розлігся розширився своїм кострубатим гіллям, так що аж темно під ним.

Д. Високо поросло розкішне дерево вгору, укриваючи холодком зелену землю на котрій, чіпляючись колосками за гілки, бує розкішна рослина.

12.1 Наскільки Ви впевнені у правильності вибраної відповіді?

- 20%
- 40%
- 60%
- 80%
- 100%

13. Частина не пишеться окремо у варіанті:

А. стало не/переливки

Б. не/здужати всіх завдань

В. не/покоїтися через погоду

Г. не/дооцінювати друзів

Д. говорити не/правду

13.1 Наскільки Ви впевнені у правильності вибраної відповіді?

- 20%
- 40%
- 60%
- 80%
- 100%

14. Спонукальним є речення:

А. Жінки втомились бути непрекрасними.

Б. За правду, браття, єднаймося щиро.

В. Весна прийшла, та яюсь несподівано!

Г. Шматок землі, ти звешся Україною.

Д. Дрібнота будь не годна ворогами.

14.1 Наскільки Ви впевнені у правильності вибраної відповіді?

- 20%
- 40%
- 60%

- 80%
- 100%

15. Вказана буква позначає однаковий звук у кожному слові рядка:

А. засвітити, зломити, зчищати (з)

Б. садочок, футболіст, дивина (д/т)

В. коротший, витратити, позаторік (т)

Г. царювати, цимбаліст, цікавий (ц)

Д. анекдот, покрівля, краяти (к)

15.1 Наскільки Ви впевнені у правильності вибраної відповіді?

- 20%
- 40%
- 60%
- 80%
- 100%

16. Прочитайте текст і виконайте завдання

(1) Усе починається з дитинства, з колискової, з голосу материнської душі над колискою. (2) Уже в/перше звучання почутої мелодії на/вічно влітається для маленької дитини багатоголосся душі та світу. (3) Від/тепер відкривається шлях її радощам, смуткові й веселості, тривогам, і сподіванням. (4) І, на/певно, головному — взаємності з життям, зі світом. (5) Колискова — це не/наче душа, яка ходить навшпиньках.

Фразеологізмом є вислів:

А. багатоголосся душі

Б. відкривається шлях

В. взаємності з життям

Г. колискова — це душа

16.1 Наскільки Ви впевнені у правильності вибраної відповіді?

- 20%
- 40%
- 60%
- 80%
- 100%

17. Прочитайте текст і виконайте завдання

(1) Усе починається з дитинства, з колискової, з голосу материнської душі над колискою. (2) Уже в/перше звучання почутої мелодії на/вічно влітається для маленької дитини багатоголосся душі та

світу. (3) Від/тепер відкривається шлях її радощам, смуткові й веселості, тривогам, і сподіванням. (4) І, на/певно, головному — взаємності з життям, зі світом. (5) Колискова — це не/наче душа, яка ходить навшпиньках.

Окремо в цьому тексті пишуться слова:

- А. в/перше
- Б. від/тепер
- В. на/певно
- Г. не/наче

17.1 Наскільки Ви впевнені у правильності вибраної відповіді?

- 20%
- 40%
- 60%
- 80%
- 100%

18. Прочитайте текст і виконайте завдання

(1) Усе починається з дитинства, з колискової, з голосу материнської душі над колискою. (2) Уже в/перше звучання почутої мелодії на/вічно влітається для маленької дитини багатоголосся душі та світу. (3) Від/тепер відкривається шлях її радощам, смуткові й веселості, тривогам, і сподіванням. (4) І, на/певно, головному — взаємності з життям, зі світом. (5) Колискова — це не/наче душа, яка ходить навшпиньках.

Іменник виділено в словосполученні з тексту:

- А. починається з колискової
- Б. звучання почутої мелодії
- В. для маленької дитини
- Г. ходить навшпиньках

18.1 Наскільки Ви впевнені у правильності вибраної відповіді?

- 20%
- 40%
- 60%
- 80%
- 100%

19. Прочитайте текст і виконайте завдання

(1) Усе починається з дитинства, з колискової, з голосу материнської душі над

колискою. (2) Уже в/перше звучання почутої мелодії на/вічно влітається для маленької дитини багатоголосся душі та світу. (3) Від/тепер відкривається шлях її радощам, смуткові й веселості, тривогам, і сподіванням. (4) І, на/певно, головному — взаємності з життям, зі світом. (5) Колискова — це не/наче душа, яка ходить навшпиньках.

Вставне слово вжито в реченні:

- А. першому
- Б. третьому
- В. четвертому
- Г. п'ятому

19.1 Наскільки Ви впевнені у правильності вибраної відповіді?

- 20%
- 40%
- 60%
- 80%
- 100%

20. Прочитайте текст і виконайте завдання

(1) Усе починається з дитинства, з колискової, з голосу материнської душі над колискою. (2) Уже в/перше звучання почутої мелодії на/вічно влітається для маленької дитини багатоголосся душі та світу. (3) Від/тепер відкривається шлях її радощам, смуткові й веселості, тривогам, і сподіванням. (4) І, на/певно, головному — взаємності з життям, зі світом. (5) Колискова — це не/наче душа, яка ходить навшпиньках.

Пунктуаційну помилку допущено в реченні:

- А. першому
- Б. другому
- В. третьому
- Г. четвертому

20.1 Наскільки Ви впевнені у правильності вибраної відповіді?

- 20%
- 40%
- 60%
- 80%
- 100%

*Діагностика самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності
(М.Кашанов, Ю.Скворцова)*

Дайте відповідь на перелік питань опитувальника. Якщо Ви погоджуєтесь з твердженням оберіть "Так", якщо не погоджуєтесь оберіть "Ні".

1. Свої професійні знання можу охарактеризувати як глибокі.
 - Так
 - Ні
2. Доволі часто під час читання нового матеріалу у мене виникають питання щодо змісту.
 - Так
 - Ні
3. Зазвичай я вивчаю методичний матеріал досить ґрунтовно.
 - Так
 - Ні
4. Якщо у матеріалі викладені подробиці, які не стосуються напряму суті, то мені буває важко відокремити головне від другорядного.
 - Так
 - Ні
5. Я можу зосередитися, незважаючи на перешкоди.
 - Так
 - Ні
6. Коли моя робота потребує додаткової теоретичної підготовки, я готуюся в останній момент.
 - Так
 - Ні
7. Я володію щонайменше кількома способами заучування матеріалу.
 - Так
 - Ні
8. Для кращого розуміння матеріалу я нерідко складаю схеми, графіки, таблиці та ін.
 - Так
 - Ні
9. Вивчаючи новий матеріал, я досить часто про себе полемізую з автором.
 - Так
 - Ні
10. Розширення моїх професійних знань відбувається швидше стихійно, нерегулярно.
 - Так
 - Ні
11. Часто я починаю діяти, не дочитавши (чи не дослухавши) інструкцію до кінця.
 - Так
 - Ні
12. Щоб засвоїти новий матеріал, мені потрібно занадто багато часу.
 - Так
 - Ні
13. При читанні складного для розуміння матеріалу мене зазвичай починає хилити у сон.
 - Так
 - Ні
14. У складному науковому тексті мені важко виділити головну думку.
 - Так
 - Ні
15. Вчитися чогось нового я можу довго, без перерв, не відволікаючись.
 - Так
 - Ні
16. Я лягаю спати, лише переконавшись, що в мене все готове на завтрашній день.
 - Так
 - Ні
17. Читаючи складний текст, мимоволі починаю думати про сторонні речі.
 - Так
 - Ні
18. Мої конспекти та записи зазвичай складаються з суцільного тексту.
 - Так
 - Ні

19. Про мене цілком можна сказати, що я – наполеглива людина.
- Так
 - Ні
20. Я вмію відключатися від усього, крім завдання, що стоїть переді мною.
- Так
 - Ні
21. Зазвичай у бібліотеці мені важко сконцентруватися.
- Так
 - Ні
22. Якщо мені потрібно освоїти новий матеріал, який я не зрозумів/ла з першого разу, то я швидше постараюсь обійтися без нього, ніж буду гаяти час на спроби його зрозуміти.
- Так
 - Ні
23. Слухаючи новини, я часто важко вникаю в те, що говорить диктор.
- Так
 - Ні
24. На мою думку, мені не вистачає самодисципліни.
- Так
 - Ні
25. Я звик виділяти головну думку глави чи параграфа.
- Так
 - Ні
26. Я не люблю писати конспекти, тому що доводиться переписувати надто великий обсяг інформації.
- Так
 - Ні
27. Щоб запам'ятати смисловий матеріал, я механічно читаю його кілька разів поспіль.
- Так
 - Ні
28. Загалом я можу стверджувати, що я впевнений/а у своїх професійних силах.
- Так
 - Ні
29. Я використовую прийоми мнемотехніки (напр., запам'ятовування перших літер і т.д.).
- Так
 - Ні
30. Я регулярно удосконалюю (або набуваю) професійні навички.
- Так
 - Ні
31. Мої знання в основному є цілісною, упорядкованою, зрозумілою мені системою.
- Так
 - Ні
32. Читаючи науковий текст, я пропускаю в ньому незрозумілі мені місця.
- Так
 - Ні
33. Я працюю більш ефективно, коли мені точно кажуть, що я маю зробити, ніж коли я планую свою діяльність самостійно.
- Так
 - Ні
34. Часто під час лекції я не можу вникнути в те, що говорить лектор.
- Так
 - Ні
35. Я не дуже люблю розбиратись у новому матеріалі, навіть якщо знання його мені потрібні.
- Так
 - Ні
36. Я з нетерпінням чекаю того моменту, коли я стану кваліфікованим фахівцем, щоб перестати нарешті вчитися.
- Так
 - Ні
37. На мою думку, більшість студентів навчається тільки для того, щоб не «завалити» іспити.
- Так
 - Ні
38. Я ефективно використовую свій час для набуття нових знань.
- Так
 - Ні
39. Зазвичай я планую кожен наступний день.
- Так
 - Ні

Методика діагностики рівня рефлексивності А. В. Карпова.

Вам потрібно дати відповіді на кілька тверджень опитувальника.

Навпроти номера питання оберіть, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді: 1 - абсолютно невірно; 2 - невірно; 3 - скоріше невірно; 4 - не знаю; 5 - скоріше вірно; 6 - вірно; 7 - абсолютно вірно.

Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей в даному випадку бути не може.

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити по справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому будь-хто незадоволений мною.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

11. Мені було б важко написати серйозне лист, якби я заздалегідь не склав план.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

12. Я віддаю перевагу діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

14. Як правило, щось задумав, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

15. Я турбуюся про своє майбутнє.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою прийшла в голову думкою.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

17. Часом я приймаю необдумані рішення.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести його подумки, наводячи все нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я в першу чергу починаю з себе.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене оточуючі.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я як би мимоволі веду з ним діалог.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людей мої слова і вчинки.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, в яких словах це краще зробити, щоб його не образити.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над нею навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

1. абсолютно невірно 2. невірно 3. скоріше невірно 4. не знаю 5. скоріше вірно
6. вірно 7. абсолютно вірно

*Тест-опитувальник «Академічна саморегуляція» Р.М. Райана, Д.Р. Коннелла
в адаптації М.В. Яцюка.*

Уважно прочитайте наведені нижче твердження і відзначте відповідь: ВІРНО, СКОРІШ ЗА
ВСЕ ВІРНО, СКОРІШ ЗА ВСЕ НЕ ВІРНО, НЕ ВІРНО.

Чому я роблю домашні завдання?

1. Тому що я хочу, щоб викладач добре про мені думав
вірнo скоріш за все вірнo скоріш за все не вірнo не вірнo
2. Тому що у мене будуть проблеми, якщо я їх не зроблю.
вірнo скоріш за все вірнo скоріш за все не вірнo не вірнo
3. Тому що це цікаво, мені подобається вчитися.
вірнo скоріш за все вірнo скоріш за все не вірнo не вірнo
4. Тому що я буду поганой думки про себе, якщо не зроблю їх.
вірнo скоріш за все вірнo скоріш за все не вірнo не вірнo
5. Тому що я хочу зрозуміти цей предмет.
вірнo скоріш за все вірнo скоріш за все не вірнo не вірнo
6. Тому що я повинен їх робити.
вірнo скоріш за все вірнo скоріш за все не вірнo не вірнo
7. Тому що мені приносить задоволення виконувати завдання.
вірнo скоріш за все вірнo скоріш за все не вірнo не вірнo
8. Тому що для мене це важливо.
вірнo скоріш за все вірнo скоріш за все не вірнo не вірнo

Чому я працюю над завданнями в аудиторії?

9. Щоб не засмучувати свого викладача, щоб він не лаявся на мене.
вірнo скоріш за все вірнo скоріш за все не вірнo не вірнo
10. Тому що я хочу, щоб викладач думав, що я хороший студент.
вірнo скоріш за все вірнo скоріш за все не вірнo не вірнo
11. Тому що я хочу вивчити новий матеріал.
вірнo скоріш за все вірнo скоріш за все не вірнo не вірнo
12. Тому що мені буде соромно за себе, якщо я їх не зроблю.
вірнo скоріш за все вірнo скоріш за все не вірнo не вірнo
13. Тому що це цікаво.
вірнo скоріш за все вірнo скоріш за все не вірнo не вірнo
14. Тому що це мій обов'язок на занятті.
вірнo скоріш за все вірнo скоріш за все не вірнo не вірнo
15. Тому що мені приносить задоволення працювати в аудиторії.
вірнo скоріш за все вірнo скоріш за все не вірнo не вірнo
16. Тому що для мене важливо працювати над завданнями в аудиторії, я знаю, навіщо мені це потрібно.
вірнo скоріш за все вірнo скоріш за все не вірнo не вірнo

Чому я намагаюся відповісти на важкі запитання в аудиторії?

17. Тому що я хочу, щоб мої одногрупники думали, що я розумний (розумна).
вірно скоріш за все вірно скоріш за все не вірно не вірно
18. Тому що мені соромно за себе, коли я не стараюсь.
вірно скоріш за все вірно скоріш за все не вірно не вірно
19. Тому що мені приносить задоволення відповідати на складні запитання.
вірно скоріш за все вірно скоріш за все не вірно не вірно
20. Тому що це те, що я повинен (повинна) робити.
вірно скоріш за все вірно скоріш за все не вірно не вірно
21. Для того, щоб перевірити, правий я або помиляюся.
вірно скоріш за все вірно скоріш за все не вірно не вірно
22. Тому що це добре відповідати на важкі питання.
вірно скоріш за все вірно скоріш за все не вірно не вірно
23. Тому що для мене важливо намагатися відповідати на важкі запитання.
вірно скоріш за все вірно скоріш за все не вірно не вірно
24. Тому що я хочу, щоб викладач хвалив мене.
вірно скоріш за все вірно скоріш за все не вірно не вірно

Чому я намагаюся добре вчитися?

25. Тому що це те, що мені слід робити.
вірно скоріш за все вірно скоріш за все не вірно не вірно
26. Щоб мої викладачі думали про мене як про хорошого студента.
вірно скоріш за все вірно скоріш за все не вірно не вірно
27. Тому що мені подобається дізнаватися нове.
вірно скоріш за все вірно скоріш за все не вірно не вірно
28. Тому що у мене будуть проблеми, якщо я не буду добре встигати в навчанні.
вірно скоріш за все вірно скоріш за все не вірно не вірно
29. Тому що мені буде соромно, якщо я буду погано вчитися.
вірно скоріш за все вірно скоріш за все не вірно не вірно
30. Тому що для мене важливо добре вчитися.
вірно скоріш за все вірно скоріш за все не вірно не вірно
31. Тому що я буду відчувати справжню гордість за себе, якщо буду вчитися добре.
вірно скоріш за все вірно скоріш за все не вірно не вірно
32. Тому що батьки будуть задоволені, якщо я буду добре вчитися.
вірно скоріш за все вірно скоріш за все не вірно не вірно