

Національний університет «Острозька академія»
Навчальний інститут соціально-гуманітарного менеджменту
Кафедра психології

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістра
на тему: «ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МЕТАКОГНІТИВНОГО
МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ
ПСИХОЛОГІВ»

Виконала студентка _2_ курсу, групи _МПс-21_

Напряму підготовки 053 «Психологія»

Ткаченко Даша Володимирівна

Керівник:

Кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології та педагогіки

Ткачук Ольга Володимирівна

Рецензент:

Доктор психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки

Балашов Едуард Михайлович

Допущено до захисту

Завідувач кафедри: _____

О.МАТЛАСЕВИЧ

Острог – 2023

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТОЧНІСТЬ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК НАУКОВА ТА ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	7
1.1.Становлення поняття метакогнітивного моніторингу у теорії метапізнання.....	7
1.2.Точність метакогнітивного моніторингу у психологічній літературі.	18
1.3. Особливості точності метакогнітивного моніторингу у навчальному процесі.....	28
Висновки до 1 розділу.....	39
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТОЧНОСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	41
2.1. Характеристика психологічних особливостей студентів психологів.....	41
2.2. Інноваційні методи як запорука ефективного навчання.	45
2.3. Емпіричне дослідження загального рівня метакогнітивної активності майбутніх психологів.	51
Висновки до 2 розділу.....	56
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ ЧЕРЕЗ ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ.	57
3.1. Програма експериментального дослідження метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності майбутніх психологів.....	57
3.2. Аналіз та інтерпретація експериментального дослідження.	60
3.3. Рекомендації для збільшення точності метакогнітивного моніторингу	63
Висновки до 3 розділу.....	67
ВИСНОВКИ	68
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:.....	73
ДОДАТКИ	80

ВСТУП

Постановка проблеми. Навчання в університеті на спеціальності «Психологія» створює сприятливі умови для саморефлексії, самопізнання та самоаналізу протягом усього навчання, адже це дозволяє майбутнім психологам ставати більш чутливими до власних когнітивних та емоційно-вольових процесів. Також це стосується і метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. Знання про власні вміння, стратегії ефективного засвоєння інформації, методів творчого пристосування щодо пошуків індивідуальних способів, коли старі не працюють і т.д. є необхідним для успішного здійснення навчальної діяльності.

Навчальний процес у вищому навчальному закладі ставить на меті наповнення та вдосконалення не тільки знань та навичок студента а також розвиток пізнавальної сфери особистості та метакогнітивних навичок моніторингу власних знань. Власне, можна припустити, що методика викладання має виконувати розвивальну функцію у процесі навчання. Також навчальний процес завдає багато хвилювань студентству, як отримувачу освітніх послуг. Здача іспитів є чи не найстресовішою подією кожного студента, і саме в ситуації контролю знань та отримання очікуваної оцінки проводиться не тільки засвоєння певних знань, але й і внутрішньо-особистісна робота над власними когнітивними процесами, тобто те що і називають у психологічній літературі метакогнітивним моніторингом навчальної діяльності. Рівень впевненості у власних знаннях є нестійкою характеристикою метакогнітивного моніторингу. Важливо дослідити, які чинники передують постійній зміні калібрування точності моніторингу знань, і чи дійсно можна підвищити його точність, використовуючи інноваційні методи навчання, що і є основною темою магістерської роботи.

Мета: теоретично та емпірично дослідити точність метакогнітивного моніторингу навчального процесу у контексті організації викладацької діяльностію.

Гіпотеза: змінена концепція викладання лекційного матеріалу із використанням інноваційних методів навчання підвищить точність метакогнітивного моніторингу студентів.

Завдання:

1. Провести теоретичне дослідження щодо поняття «метакогнітивного моніторингу», «точності метакогнітивного моніторингу» в контексті організації навчальної діяльності студентів;

2. Охарактеризувати особливості когнітивної сфери студентів-психологів;

3. Здійснити емпіричне дослідження для вивчення рівня точності метакогнітивного моніторингу студентів та визначення ефективності зміни методу викладання на лекційній парі у студентів психологів;

4. Розробити на основі отриманих результатів дослідження рекомендації для підвищення точності метакогнітивного моніторингу у навчальному процесі.

Об'єкт: точність метакогнітивного моніторингу

Предмет: умови та чинники точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у майбутніх психологів.

Методи:

- Теоретичні: аналіз наукових джерел з проблеми дослідження, системний аналіз, синтез та узагальнення наукової літератури;

- Емпіричні: спостереження, бесіда, розроблені тестові завдання для контролю знань із кожної лекції проведеної в контексті дослідження із додатковими питаннями про впевненість студента у власній відповіді; методи описової статистики;

- методи математико-статистичного аналізу даних: знаходження середніх величин, процентних співвідношень, методи описової статистики; однофакторний дисперсійний аналіз UNIANOVA, коефіцієнт кореляції Пірсона для незалежних вибірок. Опрацювання даних здійснено за 5 допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм IBM SPSS Statistics 21.

Емпірична база дослідження: опитувальник діагностики метакогнітивної включеності в діяльність (Schraw, G. & Dennison, R.S.); розроблені тести для контролю пройденого матеріалу двох лекційних занять із доповненням питань про впевненість у правильності відповіді контрольного тесту.

Наукова новизна, теоретичне значення отриманих результатів:

Систематизація теоретичного матеріалу теми, розгляд акценту на процесуальному підході до розуміння точності метакогнітивного моніторингу.

Практичне значення: результати дослідження можуть бути використані для аналізу та вдосконалення процесу викладання у вищій школі для підвищення точності моніторингу знань студентів; у розробці тренінгів та семінарів для підвищення ефективності навчальної діяльності.

Апробація результатів дослідження: участь в міжнародній онлайн конференції «Світ наукових досліджень». Тема доповіді: «Точність метакогнітивного моніторингу. Теоретичний аспект» . (Додаток 4)

Публікації: опублікована стаття у періодичному виданні «Соціально-гуманітарний вісник» на тему «Особливості точності метакогнітивного моніторингу у студентів психологів» [32].(Додаток 5)

Структура магістерської роботи:

Магістерська робота складається із 3 розділів (теоретичний, методологічний та емпірично-експериментальний), висновків до розділу,

загальних висновків, рекомендацій на основі отриманих результатів та додатків.

У першому розділі викладено результати теоретичного дослідження за темою точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. Розглянуто основні підходи до розуміння метакогнітивного моніторингу, психологічну природу метапізнання із виокремленням чинників впливу на ефективність протікання метакогнітивного процесу. Аспект точності, та особливості формування впевненості у власних судженнях. Було виокремлено істотну причетність точності метакогнітивного моніторингу до навчальної діяльності та способи його формування.

У другому розділі розглянуті методологічні засади дослідження стосовно особливостей віку студентів психологів, точніше характеристики юнацького віку та його інтеграцію у навчальний процес. Також описано різні підходи та огляд наукової літератури про інноваційні методи навчання, їх спосіб та особливості впливу ефективність навчального процесу. Описано результати діагностики метакогнітивної включеності у діяльність та виведено, за допомогою описової статистики, диференціація рівнів за шкалами методики. Узагальнену інформацію розділу представлено у висновках до нього.

Третій розділ був присвячений безпосередньо опису програмі експериментального дослідження та інтерпретації отриманих результатів.

Також були надані рекомендації на основі отриманих результатів після теоретичного, емпіричного та експериментального досліджень. Та були підбиті підсумки всього змісту магістерської роботи.

РОЗДІЛ 1. ТОЧНІСТЬ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК НАУКОВА ТА ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Становлення поняття метакогнітивного моніторингу у теорії метапізнання

Дослідження теорії метапізнання розпочалося у середині ХХ століття, коли Дж.Флейвел, натхненний роботами Ж. Піаже про когнітивний розвиток особистості, експериментально підтверджує існування цілеспрямованого та планомірного мислення щодо власних когнітивних процесів. Регуляція дій через цей процес та умовиводи, які здійснюються в процесі пізнання когнітивних процесів, науковець і назвав «метапізнанням» [43]. Дану тему розвивають інші науковці, такі як: Дж. Борковський З. Тобіас, Г. Еверсон, Дж. Меткалф, А. Коріат, Г. Шроу, Л. Редер, В. Епстайн, А.Вілкінсон, Т. Нельсон, Л. Наренс, Е.Балашов, Р. Каламаж, І.Пасічник М. Августюк, О. Ткачук та інші.

Так, як поняття «метапізнання» відносно недавно ввійшло в психологічну науку, то його визначення різні автори трактують по різному. Наприклад як: саморефлексивне знання, на основі якого відбувається контроль над своїми когнітивними процесами [51]; знання про власне мислення і здатність на їх основі спостерігати, реалізовувати та коригувати пізнавальну діяльність [10]; контроль власного мислення і навчальної діяльності [40]; моніторинг та контроль мислення [50] тощо.

У дослідженнях Дж. Флейвел з'ясовано такі функції метапізнання:

- 1) постановка проблеми та визначення можливих рішень;
- 2) знання про те, який когнітивний процес необхідний для розв'язання завдання;
- 3) активізація правил та способів пізнання;
- 4) гнучкість у пошуку рішення;

- 5) забезпечення фіксації уваги на завданні;
- 6) контроль процесу розв'язання завдання;
- 7) віра у можливості мислення;
- 8) прагнення до ідеальності рішення [41].

Ведуться дискусії стосовно усвідомленості процесу метапізнання. Деякі автори запевняють, що процес відбувається на неусвідомленому рівні та з'являється автоматично, які потім переходять у навички, де не має потреби у постійному контролі рефлексій [39]. Та все ж ми схильні вважати, поділяючи думку Ватан Ю.П., що метакогнітивні процеси є усвідомлюваними «метакогнітивні процеси навряд чи можуть бути неусвідомленими, оскільки вони передбачають зверненість свідомості на себе, тобто рефлексію як форму свідомої діяльності, що так чи інакше забезпечує всі інші процеси, спрямовані на регуляцію пізнання» [10]. Також авторка пропонує модель метакогнітивної активності. Компонентами якої є: мотиваційно-емоційний компонент; інформаційний; вольовий; рефлексивно-оцінний; операційний. Вбачаємо доцільним брати до уваги дану модель у теорії розуміння поняття та значення у психологічній структурі особистості метакогніції, а саме про виокремлення метакогнітивного моніторингу, як складової метапізнання. Також до структури метапізнання відносять: метакогнітивне знання, метакогнітивний досвід, метакогнітивні процеси, метакогнітивний контроль, метакогнітивні вміння та навички.

Метакогнітивний моніторинг вивчали багато вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких І. Аршава, Т. Доцевич, Р. Каламаж, А. Коваленко, С. Максименко, Е. Носенко, І. Пасічник, Т. Хомуленко, Н. Чепелеватаін, А. Бандура, А. Браун, Дж. Данлоскі, Р. Деннісон, Г. Еверсон, А. Коріат, Дж. Меткалф, Д. Мошман, Т. Нельсон, С. Тобіас, Дж. Флейвелл, Г. Шротаін, Н. Андерсона, Е. Балашов, С. Бертуа, А. Венден, І. Міщинської, Р. Оксфорда, Д. Сальгадо, Т. Терновихтаін, М. Августюк, О. Ткачук.

Так само, як і з визначенням точного поняття, чим є метапізнання, вчені мають різні підходи до його розуміння. Т. Нельсон та Л. Наренс пропонують пояснювати метакогнітивний моніторинг як потік інформації з об'єктивного рівня (діяльність когнітивний процесів характеристики задачі та інформації, час, умови) до метарівня (знання про діяльність когнітивних процесів) [6, 53]. (Рис.1)

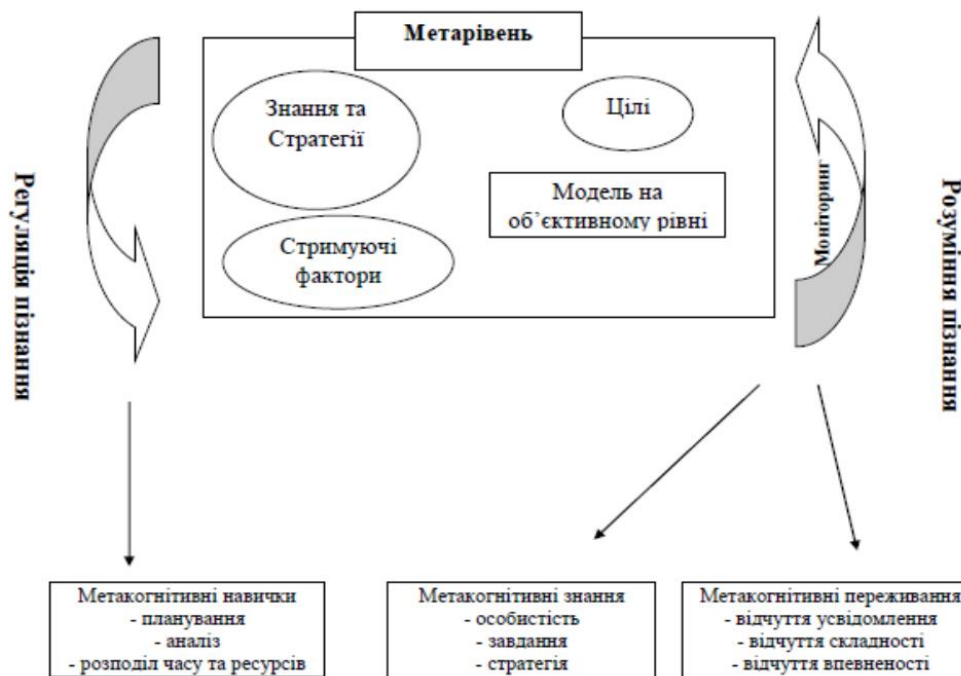


Рис.1. Модель метапізнання (за Nelson & Narens)

А. Ефкландс пропонує розширену модель метапізнання, де було охарактеризовано три рівня: об'єктний рівень (пізнання), рівень особистої обізнаності (моніторинг та контроль пізнання) та соціальний рівень. Де моніторинг на цих трьох рівнях можна описати так:

Об'єктний рівень:

- виявляє плавність (або недостатню вільність) когнітивної обробки інформації, її переривання, конфлікт реакцій на помилки; пояснює чинники, що впливають на запам'ятовування чи пізнання.

Рівень особистої обізнаності:

- сприяє забезпеченню введення свідомого та цілеспрямованого регулювання пізнання;

- базується на:

1) розумінні метакогнітивних переживань (метакогнітивні судження та відчуття);

2) розуміння власних думок, завдань та характеристик контексту (наприклад, знання, що стосуються конкретних завдань);

3) розуміння афективних, мотиваційних та вольових переживань.

Соціальний рівень:

- ґрунтується на рефлексії та спостереженні за суб'єктивними переживаннями, думками чи діями (поведінкою) інших людей, їх результатами;

- має за основу взаємодію та спілкування з іншими;

- базується на знанні формальних теорій пізнання, і основі яких лежать раціональні, аналітичні процеси [71].

В доповнення та одночасно протиставлення М. Августюк пропонує розглянути метакогнітивний контроль, як сдо хожого метакогнітивного процесу, але який, відносно цього порівняння за моделю А. Ефклайдса, виконує інші функції у метапізнанні.

Об'єктний рівень:

- Передбачає:

1) Отримання або втрату контролю, який залежить від випадкових умов;

2) Формування абстрактних правил або наборів завдань;

3) Збільшення затратності часу, зусиль та уваги на виконання завдань;

4) Ініціювання та припинення обробки інформації;

5) Застосування виконавчих функцій (гальмування реакцій, оновлення, переключення уваги тощо)

Рівень особистої обізнаності:

- Передбачає формування та застосування наявних загальних правил до виконання завдань;
- Передбачає використання когнітивних стратегій та метакогнітивних навичок:
 - 1) Стратегії орієнтації (що саме потрібно для розуміння);
 - 2) Планування (пошук проблеми, читання тексту та перевірка, чи не бракує інформації або відповідного слова);
 - 3) Моніторинг результату застосування обраної (запланованої) стратегії;
 - 4) Оцінювання результату застосування обраної стратегії;
 - 5) Прийняття нових контрольних рішень, якщо проблема не вирішена.

Соціальний рівень:

- використовує стратегії, набуті в процесі навчання та соціальної взаємодії;
- застосовує метакогнітивні навички у соціальній взаємодії або контексті спільної роботи [71].

І. Пасічник та Р. Каламаж пропонують розглядати метакогнітивний моніторинг як здатність до оцінки поточного стану когнітивної активності та спрямований на відслідковування того, чи суб'єкт правильно вирішує поставлену проблему [25]. Також важливим є не тільки дати чітке визначення поняття, а зрозуміти від яким кутом дивитися на проблему, щоб далі надавати аргументацію в парадигмі курсу фокусування. Тобто, важливо зрозуміти суть явища, як ось розглядати метакогнітивний моніторинг за статичною характеристикою (навичка), чи як за динамічною і постійно змінювальною (процес) [33]. Для бази дослідження магістерської роботи нами було обрано розглядати метакогнітивний моніторинг як процес метапізнання, адже його формування буде залежати від зміни стимулів та умов його розгортання в системі метакогніції. А наше дослідження

передбачає саме такий спосіб інтервенції для вивчення коливань рівня точності метакогнітивного моніторингу.

М. Савчин наголошує, що метакогнітивні процеси можуть бути ефективними лише у тому випадку, коли взаємодіють не з частиною системи, а впливають на усі її рівні та елементи. Науковець приходить до висновку, що виникає певна методологічна суперечність – вищий рівень системи обробки інформації повинен бути одночасно і всередині системи (до повної взаємодії з усіма її елементами), і понад нею (для здатності узагальнити та проаналізувати процеси, що у ній відбуваються). Завдяки такій двосторонній вбудованості метасистемного рівня процесу пізнання створюються передумови для виникнення якісно нових механізмів обробки інформації (наприклад, метакогнітивного моніторингу та метакогнітивного контролю) [34].

Р. А. Kuiper розглядає метакогнітивний моніторинг у контексті саморегуляції, єдності процесів оцінки і корекції цілей, уявлення про самоефективність, фактичного обсягу знань та стратегій мислення. Науковець визначає метакогнітивні стратегії, як дослідження власних можливостей у пошуку знань, вивчення мисленневих стратегій, судження про можливості власного самовдосконалення, судження про власну компетентність, стратегії самокорекції, судження про власні ресурси [48] .

Також варто перерахувати інші складові метакогнітивного моніторингу для повнішого розуміння даного питання:

- Метакогнітивні судження (оцінні компоненти, що потрібні для отримання знань та моніторингу цих знань, коли виникає необхідність для їх здійснення)

- Метакогнітивні відчуття (виникають після здійснення суджень і можуть призвести або до точності метакогнітивного моніторингу, або до різних метакогнітивних ілюзій) [45]

- Метакогнітивний контроль (базується на неоптимальній інформації, що ускладнює досягнення бажаних результатів)

Ці компоненти складають процесуальну складову моніторингу знань, які створюють систему динаміки перебігу процесу зі всіма етапами створення метакогнітивного висновку.

Протягом процесу становлення метакогнітивних висновків про діяльність виникають метакогнітивні переживання, що відрізняються своєю інтенсивністю і залежить від суб'єктивної важливості результату. Метакогнітивні переживання виникають, коли цього вимагає ситуація, наприклад, коли нас запитують, чому ми обрали певне рішення або певний спосіб якоїсь діяльності. Інтенсивність метакогнітивних переживань також залежить від сили диференціації складності чи легкості завдання, тобто складні – будуть викликати сильніше психологічне напруження, а легкі – менш стресову реакцію. Успіх чи невдача, розчарування або задоволення і багато інших реакцій у певний момент можуть визначити інтерес або готовність продовжити розв'язання аналогічної задачі в майбутньому [62].

Як бажаний результат метакогнітивної діяльності розглядають метакогнітивні цілі. Успішна побудова метакогнітивних цілей обумовлюється успішним оволодінням інформацією та знаннями. Внаслідок цього виникають метакогнітивні знання, які є усвідомлення індивідом власного пізнання шляхом використання пізнавальних стратегій, їх можливостей, обмежень, знань про інтелектуальні можливості, яке поділяють на умовне, процесуальне та декларативне [64]. Також процес, який супроводжує контроль за метапізнання для досягання метакогнітивної цілі є метакогнітивна регуляція, що є сукупністю процесів, спрямованих на управління процесами пізнання та контроль їх результатів. І ретроспективною складовою метапізнання виділяють метакогнітивний досвід, що в свою чергу пов'язаний із використанням інтелектуальних зусиль (Дж. Флейвел) [64].

Також для досягнення меткогнітивних цілей використовують метакогнітивні стратегії, де вони є впорядкованими процесами, які використовують для управління власною пізнавальною діяльністю. Особистість із добре розвиненими метакогнітивними навичками використовує їх для регуляції процесу вирішення задачі, планування та моніторингу когнітивної діяльності й узгодження її результату із зовнішніми вимогами [61].

3. Рейзех пропонує таку систему перебігу метакогнітивного процесу:

- 1) Підготовка і планування діяльності;
- 2) вибір і використання метакогнітивних стратегій (метакогнітивний моніторинг ефективності обраних стратегій);
- 3) контроль за використанням стратегій;
- 4) узгодження різноманітних стратегій;
- 5) оцінка використаних стратегій та результатів засвоєння інформації (також залучається метакогнітивний моніторинг) [55].

Як можна помітити, що метакогнітивний моніторинг розглядають як компонент процесу засвоєння метакогнітивної стратегії вибудовування метакогнітивного судження, що в свою чергу не відмінняє, а навіть підсилює думку про те, що метакогнітивний моніторинг має на меті бути динамічною складовою метапізнання.

Цікавим є мала кількість досліджень та вивчення теми статевої зумовленості проявів метакогнітивного моніторингу. М. Августюк припускає «Причиною цього може бути те, що або не було встановлено жодних відмінностей між точністю суджень у чоловіків та жінок у процесі, або ж на них не звертали належної уваги» [2]. Нами зроблене припущення про доцільність малої дослідженості даної теми, адже стать є біологічно зумовленою ознакою людини, що дано із народження. А когнітивний та метакогнітивний розвиток, на нашу думку, має відношення до соціально-

освітніх чинників суспільства. Тому ми також згодні із наступним висновком науковиці, зроблених на основі емпіричних досліджень по цій темі, про гендерну зумовленість, не те що диференціацію здатності до ефективного чи менш ефективного метакогнітивного моніторингу, а про те, що « увага переважно лише на особливості взаємодії гендерних відмінностей з інтелектуальною та академічною успішністю, мотивацією досягнень, самоповагою». Щодо вікових чинників метакогнітивного моніторингу проводилася мала кількість досліджень, та вони показували відносно низьку кореляцію за даним критерієм [49].

Також одним із чинників об'єктивності моніторингу знань вважають вплив когнітивних стилів серед великої кількості яких (аналітичність-синтетичність, полезалежність-полenezалежність) стиль «імпульсивність-рефлексивність» є одним із найбільш поширених. Характеристика процесуальної сторони діяльності відбувається за двома параметрами – швидкість виконання завдання та кількість допущених помилок [2]. Дослідження показують, що більше імпульсивні люди швидше виконують певне завдання, при цьому і припускаючись багато помилок, а більш помірковані – до меншої кількості помилок. Що дозволяє зробити висновок, про вплив особистісних чинників на перебіг метакогнітивного моніторингу.

Науковиця М. Августюк також у своїх роботах виокремила класифікацію видів метакогнітивного моніторингу [37]:

- 1) за рівнем виконання – локальний та глобальний моніторинг (коли студент здійснює пошук правильної відповіді на поставлене запитання, та глобальний (загальний) моніторинг, під час якого здійснюють узагальнені судження щодо всього процесу вивчення, а також встановлюють рівень підготовки студента до загальної перевірки вивченого);
- 2) за часовою імплікативністю – он-лайн та офф-лайн моніторинг (здійснений безпосередньо під час виконання завдань, та,

здійснений через певний відрізок часу після того, як завдання було виконано; іншими словами, це проспективний та ретроспективний моніторинг відповідно);

- 3) за ділянкою оцінювання навчальних досягнень – предметно-специфічний (результат якого визначають рівнем розвитку загальних метакогнітивних навичок та рівнем оволодіння предметно-специфічним знанням) та загальний моніторинг (що стосується будь-якого виду знання);
- 4) за ділянкою відслідковування процесів пізнання – моніторинг розуміння (інформація, яку вивчають), метапам'яті (коли суб'єкти не можуть відтворити вивчений матеріал, але вони впевнені, що знають цю інформацію і зможуть її пригадати пізніше та виконання) та моніторинг виконання або відтворення інформації (після опрацювання матеріалу суб'єкти пізнання здійснюють судження щодо власної упевненості у правильності своїх відповідей);
- 5) за рівнем усвідомлення – аналітичний (експліцитний) в основі якого відбувається пошук відповідей на запитання щодо того, як люди знають, що вони знають та неаналітичний (імпліцитний) моніторинг;
- 6) за основою побудови суджень – моніторинг, обумовлений характеристиками стимулу (інформаційно-обумовлені судження), коли судження здійснюють перед або під час виконання завдань і в основі яких інформація з довготривалої пам'яті та моніторинг, обумовлений досвідом виконання завдань,;
- 7) за критеріями точності – точний моніторинг і моніторинг, що містить помилки. Останні вид є об'єктом дослідження магістерської роботи, саме на ньому в наступних розділах найбільше буде сфокусована наша увага.

Поняття метакогнітивного моніторингу тісно пов'язане із метакогнітивним контролем, який можна загалом визначити як сукупність вольових зусиль особистості щодо власних мисленнєвих процесів і пам'яті.

Основними психологічними індикаторами сформованості метакогнітивного досвіду, що і лежить в основі метакогнітивного контролю, є:

1) уміння планувати – формулювати мету (цілі) власної інтелектуальної діяльності, продумувати засоби її реалізації, вибудовувати послідовність дій тощо. Головну роль у розвитку цього аспекту метакогнітивного досвіду відіграють процеси цілетворення;

2) здатність передбачати – прогнозувати можливі наслідки прийнятих рішень, зміни проблемної ситуації;

3) уміння оцінювати – суб'єктивно визначати якість окремих «кроків» своєї інтелектуальної діяльності («Напевно, тут я помилився...»), її результат («Близкуче! Навіть не очікував, що зумію знайти таке вдале рішення»), а також рівень і якість власних знань у певній предметній сфері;

4) здатність припиняти інтелектуальну діяльність на будь-якому етапі її виконання;

5) уміння обирати стратегію власного навчання та модифікувати її під впливом нових вимог і з урахуванням своїх інтелектуальних можливостей. Отже, довільний інтелектуальний контроль забезпечує стратегічне усвідомлене керування інтелектуальною діяльністю[9].

Також особливу роль у метакогнітивному контролі діяльності відіграє метакогнітивна освіченість як особлива форма ментального досвіду та має такі ознаки:

а) знання своїх індивідуальних інтелектуальних якостей (особливостей пам'яті, мислення, способів формулювання й вирішення проблем тощо), а також володіння основами інтелектуальної діяльності (ознайомленість із

закономірностями, запам'ятовування, правилами ефективного мислення, відмінностями між логічно необхідними й емпірично правильними судженнями тощо);

б) уміння оцінювати власний розум як на рівні «недостатній – достатній», так і на рівні самоприйняття, відчуття інтелектуальної спроможності (інтелектуальної неспроможності), що характеризує інтелектуальний розвиток особистості;

в) готовність використовувати прийоми стимулювання та налагодження роботи власного інтелекту. Тому одним із критеріїв інтелектуальної зрілості є здатність оперативної й ефективно мобілізувати свої інтелектуальні сили для вирішення актуальної проблеми. Прийоми інтелектуального самоналаштування в кожній людині є індивідуальними [9].

Загальний розгляд теми метакогнітивного моніторингу показує, що думки науковців різняться у сфері усвідомленості метапізнання як такого, а також у підході до розуміння метакогнітивного моніторингу як динамічної чи статичної характеристики метакогніції. Також слід виділити високу відносну непричетність статевої та вікової зумовленості рівня моніторингу знань, що не є перешкодою для подальших досліджень даної теми. Причетність метакогнітивного стилю до об'єктивності метакогнітивного моніторингу показує особистісну складову процесу.

1.2. Точність метакогнітивного моніторингу у психологічній літературі.

Точність у власних судженнях стосовно засвоєння чи не засвоєння знань є важливою характеристикою метакогнітивного моніторингу. Адже впевненість впливає і на етапі запам'ятовування інформації, і в процесі її опрацювання, а також відтворення за допомогою різних способів. Тобто розрізняють також точний і не точний (той що містить помилки) метакогнітивний моніторинг. С. Тобіаса та Г. Еверсона. Г. Шро описують

п'ять показників метакогнітивного моніторингу – абсолютну точність, відносну точність, упередженість, розсіювання значень та розрізнення. За Д. Дж. Хакером, Л. Бол та К. Бахбахані, впевненість у виконанні тесту пов'язана зі стилем атрибуції як характеристикою, за якою причини навчальних успіхів та невдач пояснюються зовнішніми або внутрішніми мотивами [3]. Суб'єкти, які надають перевагу приписувати успішне засвоєння інформації зовнішнім факторам, проявляють надмірну впевненість у своїх знаннях, ті що внутрішнім – навпаки. Тобто має місце переважаючий локус контролю та прояв його у навчально-тестовій ситуації.

Точність метакогнітивного моніторингу, важлива з ряду причин [22]:

1) моніторинг спрямований на інформування про сумісність нових і попередніх знань (наприклад, неточне відчуття знайомості може призвести до відхилення нових знань як нерелевантних або ставлення до чогось старого як до нового);

2) моніторинг може сприяти визначенню рівня зусиль, необхідних до вимог завдань та наявних під час їх безпосереднього виконання;

3) точний метакогнітивний моніторинг може сприяти усвідомленню фактичного рівня знань та прийняття рішень, на яке студент має бути націлений;

4) точність моніторингу може впливати на необхідність прохання про допомогу.

Можна побачити, що важливість розвитку точності метакогнітивного моніторингу може сприяти легшому і одночасно ефективнішому навчальному процесу студентства. Хоча варто зауважити, що аргумент про можливий вплив на необхідність прохання про допомогу через точність моніторингу є малоімовірним. Існує багато внутрішньо-особистісних факторів, які впливають на виникнення такого зусилля про отримання допомоги. Та все ж ми згодні, що розвинута точність та рефлексивність краще підсвічують інтелектуальні прогалини у вивченні навчального

матеріалу та подальшого його відтворення різними педагогічними способами.

Дана характеристика включає в себе здатність до формування та змін під впливом певних чинників. Дослідник цієї теми, А.Коріат, поділяє їх на три класи: внутрішні (ті що залежать від стимулів, які введені у певне завдання, які можуть надати якусь ознаку), зовнішні (умови включених у навчальну діяльність операції) та мнемонічні (включають і зовнішні і внутрішні фактори, які посиляють сигнали суб'єктам про рівень вивченого матеріалу, що буде відтворений згодом), які залежать від кількості, рівня складності/ легкості, змістового наповнення та умов опрацювання представленої інформації. До внутрішніх чинників А.Коріат відносить такі характеристики навчального матеріалу, як:

1) вид інформації (у вигляді тексту, тверджень чи пар слів на запам'ятовування);

2) стиль інформації;

3) рівень складності завдання (інформації) (або ефект легкості / складності);

4) зміст навчального матеріалу з урахуванням, зокрема, критеріїв цікавості, інформативності, корисності інформації;

5) обсяг навчального матеріалу, легкість доступу та додаткова загальна інформація.

А до зовнішніх:

а) умови задання завдання, тобто тип тестового завдання, кількість разів, відведених на опрацювання завдання, відведений на виконання час, а також змішане або впорядковане повторення інформації;

б) включені у діяльність суб'єкта операції кодування, такі як рівень виконання та інтерактивне представлення інформації. Мнемонічні – доступність відповідної інформації, легкість, з якою інформацію можна

пригадати, знайомість за підказками, важкість/легкість виконання завдань, роль пам'яті в легкості накопичення інформації тощо[46].

Д. Хакер, Л. Бол описують явища надмірної впевненості та надмірної невпевненості засвоєння знань у процесі читання важливої інформації. При не уважному читанні та поверхневому ознайомленні із інформацією подальша точність метакогнітивного моніторингу зменшується. Тобто надмірна впевненість впродовж читання може заважати для ефективного запам'ятовування інформації. І на противагу цьому, стійка надмірна невпевненість при засвоєнні інформації може стимулювати до неправильного визначення часу потрібного для підготовки [42].

Мислительні стратегії, що впливають на точність метакогнітивних суджень, називають евристиками [61]. Вони поділяються на такі дві групи: евристики, що сприяють точності метакогнітивного моніторингу (евристики повторного опрацювання інформації з метою виправлення помилок сприймання, евристики намагання відтворити інформацію, евристики пригадування попереднього виконання, евристики узагальнення вивченого, евристики знання виду тестової перевірки), та евристики, які є перешкодою на шляху до його ефективного функціонування (евристики знайомості, евристики плавності обробки інформації, евристики поточного знання, а також евристики асоціацій та евристики, що безпосередньо спричиняють помилки метакогнітивного моніторингу у вигляді ілюзій знання / незнання) [6].

Ю.А. Гусак пропонує перелік метакогнітивних стратегій, які використовують під час засвоєння нової інформації під час читання:

– стратегія планування та організації навчання, яка передбачає вгадування ключових положень досліджуваного матеріалу, і визначення організаційних цілей (складання списку завдань на наступний день, складання графіка читання на наступний день, а постановка організаційних цілей може супроводжуватися розмірковуванням вголос);

- стратегія функціонального планування (планування системи дій для здійснення певного завдання читання);
- стратегія вибіркової або спрямованої уваги (використання текстових сигналів, наприклад: ключові слова, написання слів з великої літери, знаків, виділених курсивом);
- стратегія самокерування (забезпечує створення умов для ефективного виконання завдання);
- моніторинг / самоконтроль (відстеження правильності виконання діяльності читання за допомогою передтекстових питань і контрольних листків після читання, допомагає налаштуватися на моніторинг своєї діяльності);
- ідентифікація проблеми допомагає визначити ті труднощі, які потрібно вирішити, щоб досягти успішного виконання завдання (до таких труднощів відносяться незнайомі слова, нова наукова проблема, незрозуміння основної думки тексту, неприйняття думки автора і т. д.);
- оцінка / самооцінка, мета якої є перевірка правильності виконання завдання за визначеним параметром (ведення щоденника прогресу, самооцінка роботи з книгою);
- самоусвідомлення (допомагає усвідомлювати і визначати свій стиль читання, слабкі і сильні сторони в процесі читання);
- стратегія усвідомлення предмета як об'єкта вивчення (пов'язана зі знанням мови, лінгвістикою, психолінгвістикою);
- усвідомлення мови як об'єкта вивчення – формування уявлення про мову як про систему, її форм (усної та письмової), мовленнєвих умінь [16].

Представлені в переліку метакогнітивні стратегії читання та в певній ефективному засвоєння інформації дозволяють нам побачити багатofункціональність процесів, завдяки яким і відбувається меткогнітивний моніторинг. Через вибір рівня використання даних стратегій

варіюється впевненість у прочитаному та в подальшому його впевненості в утриманні в пам'яті і відтворенні у момент виконання завдання.

Судження метакогнітивного моніторингу є важливим джерелом регуляції студентом процесу пізнавальної діяльності під час засвоєння інформації. Д. Хакер та Л. Бол пропонують розглядати метакогнітивний моніторинг через явище калібрації. Калібрація – це ступінь співвідношення сприйняття власних здібностей індивіда з його актуальним здібностями [34]. Наголошуючи на важливості точного метакогнітивного моніторингу, калібрації в процесі навчання, П. Вайн зазначає, що запам'ятовування є обернено пропорційним до кількості помилок, і прямопропорційне точності калібрації [59]. Тобто менш здібні студенти показували надмірну впевненість у своїх знаннях, але результати тестів показували зворотнє. Цікавим є ще те, що студенти із низьким рівнем успішності демонстрували нездатність відрізнити відому та невідому інформацію. Неадекватно підібрана процедура калібрування демонструє вплив на процеси управління, оскільки надмірна впевненість може змінити усвідомлення того, чи відбувається вивчення матеріалу. Коли студенти переконані, що засвоїли необхідний матеріал, вони вирішують не продовжувати вчитися; коли ж вони вважають, що не засвоїли навчальний матеріал, вони вирішують продовжувати процес вивчення [70]. Тобто можна узагальнити, що точність калібрації не може бути гарантом створення точного метакогнітивного моніторингу. Дослідження Є. Ю. Савіна та А. Є. Фоміна показують, що має вагомий вплив на точність метакогнітивних суджень має соціальна сміливість особистості [35].

Деніел Канеман у книжці «Мислення швидко і повільно» демонструє цікаве дослідження у Стенфордському університеті, де піддослідні отримували лише односторонню інформацію і знали про це. Увазі учасників експерименту пропонували судові справи. Після того, як усі учасники експерименту ознайомилися із цією інформацією, їх поділили на 3 групи: перша група прослухала юристів позивача, друга – юристів відповідача, а третя – обох. Юристи не повідомили ніякої додаткової інформації, крім тієї,

яку можна було одержати із першої історію. Після цього було обговорення справи. Було помічено, що ті, кому було надано єдиний погляд на ситуацію, аргументували свою думку впевненіше, ніж ті, які ознайомились із аргументами обох сторін [60, с.89-90]. Цей експеримент показує, що чим більше у нас інформації, тим ми із меншою впевненістю можемо оперувати цими знаннями. Тобто студент, який має більше знань стосовно певного предмету, можна припустити, що він буде менш точним у своїх метакогнітивних судженнях, та сам процес метакогнітивного моніторингу буде протікати із більшими сумнівами і тому не буде достатньо точним. Чим більше людина пізнає світ, тим на більше питань вона відповідає, і тим більше у неї цих питань з'являється, що і називається парадоксом пізнання.

Також варто згадати когнітивне викривлення - ефект Данінга-Крюгера, де показано два виміри: час опанування знаннями та навичками, та впевненістю у власній здатності їх використовувати якісно, Крива демонструє. Динаміка впевненості у власних силах показує такий рух. Людина мало займається – підвищується впевненість і вона вважає себе професіоналом, але коли починає дізнаватися про певну сферу більше, то різко падає у період відчаю та абсолютного розчарування. Потім поступово, людина дізнається ще більше та більше і вже цей процес повільніше надає впевненості у власних знаннях. Тому можна знову підтвердити той факт, що точність метакогнітивного моніторингу залежить від кількості та якості опрацьованого та здобутого знання у процесі пізнання.

М. Д. Кролл та М. Л. Форд [48] стверджують, що студенти, які мають я-орієнтовану мотивацію, що проявляється у спостереженні за власними знаннями, проявляють меншу точність при винесенні суджень про впевненість про ефективне засвоєння інформації, але, на противагу цьому дають високі оцінки метакогнітивним судженням, що призводить до виникнення ілюзії знання, ніж ті студенти, які зорієнтовані на завдання, тобто сфокусовані на самому змісту та особливостях представленої для них задачі.

А. Коріат також вказує на те, що надмірна впевненість у власних знаннях можуть бути механізмом захисту в ситуації нестачі потрібних здібностей потрібних для успішного відтворення певної інформації із урахуванням всіх тонкощів вивченого матеріалу [47].

Одним із явищ, які перешкоджають точності метапізнання є надмірна впевненість (ілюзія знання) та надмірної невпевненості (ілюзії незнання). Це своєрідні помилки метакогнітивного моніторингу. Ілюзію знання розглядають, зокрема, як надмірну суб'єктивну впевненість у правильності засвоєння та розуміння збереженої в пам'яті інформації, яка об'єктивно є викривленою; як надмірну впевненість у правильності виконання завдань; як надмірну впевненість у здатності запам'ятати інформацію, яку згодом при відтворенні неможливо пригадати тощо [24]. Ілюзія незнання також є помилкою, що виникає внаслідок недостатньої суб'єктивної впевненості у знанні. Крім того, виокремлюється ілюзорне знання як неповне, викривлене, спотворене, не розмежоване між «уже знаю» та «щойно вивчив / вивчила», несистематизоване знання, чого, однак, суб'єкт не усвідомлює під впливом ілюзії знання, і не може ефективно застосувати процеси метакогнітивного контролю, а тому неадекватно оцінює свої навчальні досягнення [1]. А. Гленберг, А. Вілкінсон та В. Епстайн розглядають ілюзію знання як помилкове уявлення про те, що розуміння інформації було досягнуто, коли насправді цього не відбулося [43]. Помилкове уявлення про власний рівень знань є перешкодою до успішного засвоєння інформації та продуктивного відтворення. На нашу думку, в результаті пізнавального процесу протікає і завершується відчуттям розчарування, розгубленості (при активації ілюзії знання) та змішаними відчуттями в певній ситуації також розчарування, а в іншій радості та здивуванням (при ілюзії незнання).

А. Гленберг, А. Вілкінсон та В. Епстайн вважають, що ілюзія знання – це помилкове уявлення про те, що розуміння інформації було досягнуто, коли насправді цього не відбулось [65]. Автори називають її невідповідністю між суб'єктивною оцінкою та об'єктивним результатом. Коли студент вивчає

певну інформацію і в силу певних причин помилково визначає цю інформацію зрозумілою для себе, він може неефективно для себе опрацювати даний матеріал, що в свою чергу приведе до виникнення ілюзії знань.

О. Ткачук виділяє такі види прояву ілюзії знань в навчальному процесі [34]:

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

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

Так як, ефект ілюзії знань є перешкодою для процесів точності метакогнітивного моніторингу, то важливим є визначити, які чинники, що можуть допомогти запобігти прояву ілюзії знань у навчальному процесі. Так, А. Гленберг вказує на важливість трьох моментів, щоб запобігти ефекту на моніторинг знань:

- 1) до уваги беруться умови, за яких відбувається виконання завдання. Встановлено, що ілюзія знання часто виникає саме в лабораторних умовах.
- 2) доведено, що ілюзія знання частіше виникає на пізніших етапах засвоєння інформації. Експеримент А. Гленберга, А. Вілкінсона та В. Епстайна довів, що найбільша продуктивність у засвоєнні нового матеріалу є у процесі вивчення перших параграфів книги, далі процес відрізняється своєю точністю [65].

3) встановлено, що частота прояву ілюзії знань змінюється залежно від особливостей текстової інформації, що вивчається.

Отже можна узагальнити до важливості типу інформації. Що є дотичним до переконання, що чим легше структурована інформація, тим легше буде її засвоїти. Та все ж легкість засвоєння може стати чинником впливу ілюзії знань на точність метакогнітивного моніторингу студентів. Так, Б. Пулфорд стверджує, що надмірна впевненість може проявлятися тоді, коли представлений матеріал сприймається легким для засвоєння [67]. На думку, Л. Лін, К. Забрукі та Д. Мур, суб'єктивна зацікавленість в інформації обумовлює надмірну впевненість у правильності розуміння матеріалу [66].

На легкість або складність пригадування вивченого матеріалу і одночасно на точність метакогнітивного моніторингу може впливати наявність або відсутність повторення навчальної інформації. Дж. Данлоскі та К. Равсон встановили, що повторення, перечитування збільшувало точність оцінки засвоєння інформації. Також були виявлені відмінності в залежності від часу відтворення. Респондентам давали відтворити інформацію відразу після засвоєння та через тиждень. Також цікавим результатом дослідження стало, що на точність метакогнітивного моніторингу впливає відведений час на повторення матеріалу. Ті, хто швидко та поверхнево перечитували інформацію були менш точними у свої метакогнітивних судженнях, а ті, яким давали більше часу – більш точними [63].

Дуже показово наводить приклад Даніель Канеман у своїй літературній праці «Мислення швидко і повільно» приклад із автоматичною роботою нашого мозку стосовно достовірності та впевненості у певному явищі чи інформації. Автор наводить ілюстрацію із двома лініями, де на кінцях, в одній лінії кутики дивляться у протилежні боки, а в іншій на один одного. Більшість людей, які не знайомі із ілюзією, другу лінію буде бачити довшою за першу, хоча вони абсолютно однакові. І ситуація не змінюється, коли

споглядальники знають про однаковість розмірів лінії, але все одно бачать їх різними. Люди свідомо вирішили вірити результатам замірів, але не можуть себе змусити бачити обидві лінії як однакові, знаючи, що вони однакові [60, с. 31]. Даний приклад демонструє нам дилему впевненості у власних відчуттях стосовно наших знань. Ми можемо, щось знати напевне, і з впевненістю демонструвати це знання, але все одно є щось, що не дозволяє бути абсолютно впевненим, те що потрібно перевіряти та постійно переконуватись. Тому і вивчення точності метакогнітивного моніторингу хоч і має на меті знайти способи досягти досконалості, та все ж буде місце сумнівам. Тому, вважаємо основним завданням вивчення даної теми збільшення точності до максимально можливого його рівня .

Отже, розглянувши науково-психологічну літературу по темі точності метакогнітивного моніторингу, можна сказати, що ця характеристика є досить гнучкою та піддається впливу, розвитку та вдосконаленню. Низка науковців розглядає зовнішні та внутрішні фактори для зміни рівня точності метакогнітивного знання, запобіганню ілюзії знань. Точність залежить від часу, який було відведено на підготовку, де разом із тим розглядається і попередні очікування на використання кількості часу на опрацювання певного матеріалу. Можна узагальнити, що при вияві явища калібрації, орієнтації на завдання, надмірна впевненість, як стратегія захисту є ніщо іншим як внутрішні особистісні якості, через призму яких кожен індивід робить висновки про перебіг власних метакогнітивних суджень задля досягання реальних розумових цілей. Результат ілюзії знання та ілюзії незнання, як метакогнітивної помилки пізнання є неадекватність самооцінки вивченого чи маловивченого навчального матеріалу.

1.3. Особливості точності метакогнітивного моніторингу у навчальному процесі.

Роблячи пошуковий аналіз літератури про точність метакогнітивного моніторингу було помічено, що більшість авторів вивчають його через

призму навчальної діяльності. Аргументуючи це тим, що робота із інформацією більше проводиться в навчанні, особливо у закладі вищої освіти. Студент постійно має справу із контролем власних знань та постійно знаходиться в процесі надходження все нових. Семінарські заняття, екзамени, підготовка до тестів випробовують студентські когнітивні процеси мозку. Тому і проводяться численні роздуми стосовно, наприклад, пошуку способу ефективнішого засвоєння інформації, чи її відтворення в суб'єктивно стресовій чи не стресовій ситуації.

Перш ніж можна приступити до аналізу досліджень стосовно точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності, вбачаємо доцільним надати думку Даніела Канемана стосовно суб'єктивної впевненості у судженнях « Суб'єктивну впевненість у судженні не слід плутати з виваженою оцінкою ймовірності того, що це судження виявиться правильним. Упевненість – це відчуття, що відзеркалює когерентність інформації та когнітивну легкість її опрацювання. Розумно сприймати всерйоз будь-які зізнання в невпевненості, натомість заяви про абсолютну впевненість свідчать, що людина вибудувала у своїй уяві узгоджену історію, яка необов'язково відповідає дійсності» [60, с. 210]. Тому і є важливим досліджувати точність у впевненості, як здатність людини знаходити золоту середину між тим, що вона дійсно знає та здатністю із впевненістю заявити, що це дійсно знання присутнє і вона має здатність ним оперувати.

До складу метакогнітивного моніторингу входять метакогнітивні судження, які є результатом діяльності студента. Це певні оціночні судження, які вказують на наближення до правильного вирішення проблеми, а також оцінюють ефективність розуміння вивченого:

М.М. Августюк викоремлює такі метакогнітивні судження:

1) судження про легкість / важкість вивчення – виникають безпосередньо перед виконанням завдань, коли потрібно швидко оцінити

кількість необхідних для засвоєння інформації та її ефективного відтворення зусиль; іншими словами, це передбачення про легкість / складність завдання;

2) судження про вивчене, що мають місце під час або після процесу вивчення матеріалу і отримують функцію передбачення успішності майбутнього виконання завдань;

3) судження впевненості у правильності виконання – зв'язок між передбаченим та фактичним виконанням;

4) судження з основою на асоціаціях;

5) судження про легкість / важкість упізнання інформації, тобто передбачення ймовірності успішного виконання тесту;

б) метапам'яттєві судження – судження щодо можливостей пам'яті, утворені в рамках координат «знаю» / «пам'ятаю» / «здогадуюсь») [22].

Дж. Флейвел також описує та виділяє три види метакогнітивних суджень про знання:

- усвідомлення розуміння або нерозуміння знання (напр., «Я знаю, що я розумію, що рослини потребують сонячного світла, але я не знаю, чому»);

- поінформованість мислення

- розуміння пізнавальних завдань і того, що вимагається для їх виконання (напр., «Я знаю, що читання цієї газетної статті буде простішим, ніж читання підручника»);

- знання регуляції — розуміння стратегії і підходів до планування навчання (напр., «У мене виникають труднощі під час читання цієї статті. Я повинен підсумувати те, що я щойно прочитав») [64].

Також до метакогнітивного моніторингу входять метакогнітивні відчуття, які виникають після складення метакогнітивних суджень. Їх поділяють на: відчуття знайомості, відчуття легкості / важкості розуміння, відчуття знання / незнання, відчуття впевненості / невпевненості, відчуття

задоволення, а також відчуття «на кінчику язика», відчуття раціональності / нераціональності, відчуття правильності / неправильності відповідей тощо [22].

Тобіас та Еверсон припускають, що коли студенти мають вивчити та зрозуміти новий навчальний матеріал, ті з них, хто здатен до ретельного розрізнення вивченого раніше чи ні, ті отримують значну перевагу, адже не фокусуються на вже знайомій інформації, тому затрачають менше часу на його опрацювання просто переглянувши та пригадавши вивчене. Ці студенти можуть приділити більше часу саме на вивчення незнайомого матеріалу. А ті студенти, яким навпаки не властивий ретельний моніторинг, витрачають свій час і більше зусиль на вивчення вже відомого, але на їх думку їм не відомого, тому будуть більше труднощів із вивченням дійсно нового матеріалу [57].

На точність суджень, як і було сказано в минулих підрозділах, можуть впливати особистісні та зовнішні чинники. Л. Флейнелі, П. Джаслін та А. Вінман, згідно своїх досліджень, припускають, що на метакогнітивну впевненість може впливати складність або легкість типу тестового запитання. Дж. Барнет та Дж. Хайксон досліджували питання взаємозв'язку впевненості та академічними досягненнями. Результати показали, що високі показники результатів тестів корелювали із показниками точності суджень [30]. В доповнення Т. М. Міллер та Д. Джерасі показали обернену картину взаємозв'язку точності моніторингу та академічної успішності. Ті студенти, які мали низькі оцінки у більших випадках припускалися помилок у метакогнітивних судженнях [52].

На метакогнітивну впевненість також може впливати моніторинг самоконтролю ефективності технік. П. Вайн та Д. Джеймсон Ноель з'ясували, що студенти проявляють більш впевнений прояв суджень, коли підготовка велася із використанням планувальних та послідовних технік. Тобто надмірна впевненість може бути спричинена недостатньо ефективною самооцінкою обраної навчальної стратегії обробки інформації [58].

Учасниками навчального процесу є не тільки студенти, але й і ті, хто надає освітні послуги – педагоги. Саме від них залежить організація, перебіг та в певній мірі результати навчальної діяльності студентів. Педагоги є особами, на яких рівняються та поважають в силу різних причин, одна із них це те, що вони є носіями не тільки теоретичний та методичних знань, але і практичних. І це стосується не тільки практичних навичок, як, наприклад, психологічне консультування, але й і навичок наукового та критичного мислення. Тому до зовнішніх факторів формування точності метакогнітивного моніторингу можна відвести і професійну діяльність педагогів, які організують свою роботу задля успішного засвоєння знань студентами.

Як зазначає В. Гриньова, що успішність професійної діяльності педагога залежить від його особистісних якостей. Науковиця поділяє їх на: професійно спрямовані параметри (ставлення до студентів та професії), інтелектуальні параметри (особливості мислення, розвиток пізнавальних процесів), індивідуально-психологічні якості (вимогливість, стриманість, спостережливість), соціально-психологічні якості (комунікативні навички, стиль спілкування)[13]. Певний ціннісно-орієнтований напрям педагога також має місце у задоволеності та успішності навчання. Як запевняє О. Труляєв, позитивне налаштування викладачів дозволяють студентам мати вищу самооцінку, мотивацію до виконання завдань. Це пояснюється тим, що власне позитивним ставленням до роботи, до самого себе, емоційною стабільністю формують у студентів таке ж сприйняття себе у навчальному процесі [35]. Це можна порівняти із поведінкою дітей, які завжди дивляться на реакцію дорослого на певні події. В силу пізнання світу через своїх батьків, яких вони вважають тими, які все знають та діють правильно, вони наслідують поведінку в майбутньому. Коли дорослий розгублений чи в схожих ситуаціях реагує по різному, дитина стає дезорієнтована та їй важче сприймати себе і мати суб'єктивне почуття безпеки. Для студентів педагог є своєрідним дорослим, який знає як функціонує освітній процес та виконує

роль авторитету. Тому позитивне налаштування самого викладача буде сприяти активізації пізнавальних процесів, інтенсифікації засвоєння навчального матеріалу і також високій відвідуваності занять.

Особистісні цілі педагога мають важливе значення у професійній діяльності. Особливе місце надається педагогічним характеристикам. В. Гриньова виділяє серед педагогічних цінностей такі аспекти як цінності-цілі, цінності мотиви, цінності-знання, технологічні цінності, цінності-властивості та цінності-відношення [13].

На думку О.В. Коточигової, надситуативний рівень (характеризується параметрами: «відкритість» педагога зовнішньому світу, здатність до «виходу за межі» вихідного рівня психічного забезпечення діяльності) професійного педагогічного мислення має такі особливості: абстрактність, здатність швидко навчатися, розвинену уяву, високий творчий потенціал, прагнення до подолання стереотипів, що дозволяє говорити про творчий характер такого мислення. Надситуативний рівень професійного педагогічного мислення характеризується домінуванням наступних термінальних цінностей: креативність, активні соціальні контакти, саморозвиток [17]. Отже, в професійній діяльності педагога важлива творча складова. На нашу думку, успішний педагог має вміти грамотно оперувати техніками та методами навчання, додаючи індивідуальних характеристик своєї особистості.

О.В. Ткачук було виділено наступні чинники, що проявляються у видах точності метакогнітивного моніторингу, тобто в моделях «студент – інформація – результат» та «викладач – інформація – студент – результат»: відчуття складності або легкості завдання, спосіб подачі навчальної інформації, тип завдання [34].

Для формування впевненості у власних знаннях є важлива суб'єктивна позитивна оцінка результатів власних дій та оцінки з боку значущих людей, саме такими є для студента викладачі. [59]. Як і зазначалося у розділах вище

на точнішсть метакогнітивного моніторингу може впливати академічна успішність, точніше її передумови. Студент, який отримує заслужені високі оцінки протягом довгого часу буде більш впевненішим у наступних академічних завданнях, які будуть перед ним стояти. Визначені метакогнітивні стратегії, які додавали ефективності розуміння нової інформації підкріплюються зовнішньою авторитетною оцінкою викладача, що надає прозитивну самооцінку студентові та підвищенню адекватності впевненості в подальшому академічному засвоєнню знань.

Важливе місце в психолого-педагогічних дослідженнях посідає навчальна мотивація, що також є передумовою підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності [54]. Тому однією із основних завдань педагога є знайти способи підвищення мотивації студентів до оволодіння академічними знаннями.

Е. Балашов наводить дані про значний прямий кореляційний зв'язок між рівнем навчальної успішності та рівнем рефлексивності. Зокрема, студенти з високим рівнем розвитку метакогнітивних процесів надають надлишку увагу функціонуванню власних когнітивних процесів, ця надмірність заважає їм сконцентруватися на успішному здійсненні власної навчальної діяльності. Тобто студенти більше часу витрачають на моніторинг за когнітивними процесами, аніж безпосередньо вивчаючи щось із навчального матеріалу. Натомість, найоптимальнішим є середній рівень розвитку метакогнітивних процесів, який характеризується високим рівнем навчальної успішності студентів [6].

Студенти, які мають середній та високий рівень самоефективності, є більш точними у метакогнітивних судженнях порівняно зі студентами з низьким рівнем самоефективності. [38]. Самоефективність, як особистісний чинник, дозволяє студентам моніторити власну навчальну діяльність та регулювати її задля успішності академічних результатів.

Важливим для викладачів є не забувати про роль диференційованого підходу до створення завдань, які сприяють якісному опрацюванню матеріалу. М.М. Августюк досліджувала ілюзію знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів ЗВО, де визначила, що виконання завдань із чотирма варіантами відповідей, серед яких лише один є правильним, може сприяти надмірній впевненості студентів. Тому модульні контрольні роботи мають включати різні типи запитань, щоб уникнути впливу ілюзії знання.

Роль педагога полягає у створенні рівних умов для навчання всіх студентів, униканні виокремлення окремих підходів. Тому варто змішувати різні методи викладу матеріалу, щоб хтось із суб'єктів навчання не випав із навчального процесу, що затримує академічний розвиток та зменшує прогнозовану майбутню академічну успішність студента. Різноманітні стратегії активного навчання можуть бути ключем для розуміння концепції з різних кутів, що сприяє розвитку мислення.

Оцінювання повинно бути систематичним та спрямованим на формування самооцінки студентів. Важливо використовувати колективні методи навчання, сприяти взаємоконтролю та створювати комфортні умови для самонавчання. Педагог повинен бути консультантом, добре розуміти індивідуальні особливості кожного студента та надавати рекомендації для підвищення ефективності навчання [1]. Тому педагог має сам розвивати в собі якості самоконтролю, самоосвіти, навички ефективного використання метакогнітивних стратегій та адекватній постановці метакогнітивних цілей.

Застосування метакогнітивної оцінки важливе для розвитку вмінь самооцінки та визначення стратегій засвоєння інформації. Викладач також повинен дотримуватися правил систематичного повторення матеріалу, підкреслюючи основні ідеї та логічні структури, щоб забезпечити завершеність циклу навчання, що, на нашу думку, і входить у методологічні засади педагогічної майстерності.

Також не менш важливим є особливості педагогічної діяльності викладача, такі як:

1) особливий вид діяльності, об'єктом якого виступає людина з притаманними їй якостями, при цьому об'єкт виступає суб'єктом своєї власної діяльності із саморозвитку;

2) висока автономність професійної діяльності, високий ступінь особистої відповідальності;

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

4) необхідність безперервного розвитку педагога;

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

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

7) підвищені соціальні вимоги до педагога, які проявляються в очікуванні суспільства щодо його професійних досягнень, наукової діяльності, взаємодії з студентам та особистісних розумових, моральних якостей [34].

Бачимо, що даний перелік особливостей педагога у навчальному процесі не обмежується лише професійними якостями, але й і мають місце особистісні характеристики викладача, такі як здатність до особистісного розвитку та моральні якості викладача як суб'єкта навчальної діяльності. Так, В. Гриньова зазначає, що успішність педагогічної діяльності залежить від особистих якостей викладача. Науковиця розділила їх на чотири групи:

- професійно спрямовані параметри (ставлення до студентів та професії),
- інтелектуальні параметри (особливості мислення, розвиток пізнавальних процесів),
- індивідуально-психологічні якості (вимогливість, стриманість, спостережливість),
- соціально-психологічні якості (комунікативні навички, стиль спілкування) [22] .

Було виділено індивідуально-психологічні особливості діяльності педагога: тип професійної позиції викладача, розвиток метакогнітивної сфери, індивідуальний стиль педагогічної діяльності, стиль викладання педагога [34].

О.В. Ткачук екстраполює узагальнення Р. Каламаж про необхідні для педагога компетентності для ефективного управління групою діяльністю [69]. І виділяє надані види управлінських методичних вмінь:

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

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

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

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

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

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

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

8. Розвиток професійної спрямованості студентів Доцільно заохочувати студентів використовувати професійну термінологію, спонукати до обміну інформації, пошуку інформації [34].

Отже, розглянувши та проаналізувавши роль точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності можна визначити, що на точність впевненості у власних знаннях мають однаковий вплив і реципієнт знань – студент , і сам донор – педагог. До особистісних чинників

точності метапізнання відносять: вибір метакогнітивної стратегії опрацювання інформації; суб'єктивне пригадування та ідентифікації знайомості чи незнайомості інформації, достатня мотивація до навчання, самоконтроль ефективності технік навчання. Одною із одночасно і наслідком процесу метакогнітивного моніторингу і основою для метакогнітивних помилок моніторингу є ефект ілюзії знань. Її вивчали так науковці як М. Августюк, О. Ткачук, В. Волошина і т.д. Також, викладачі, як суб'єкти навчального процесу, їхні психологічні та професійні особливості є чинниками для формування точності метакогнітивного моніторингу. Викладачі, щоб забезпечити достатню продуктивність навчання мають творчо підходити до організації викладацької роботи та розвивати особистість відповідно до бажаних педагогічних результатів.

Висновки до 1 розділу

Теоретичний аналіз теми був спрямований на створення наукової картини витоків поняття метакогніції та метакогнітивного моніторингу. Починаючи від Дж. Флейвела, закінчуючи крайніми дослідженнями можна розбити висновок, що метапізнання є важливою та актуальною темою сьогодення, особливо у навчальному процесі. Загальний огляд теми метакогнітивного моніторингу вказує на розбіжності в поглядах вчених на усвідомлення метапізнання та на підходи до розуміння метакогнітивного моніторингу як динамічної або статичної характеристики метакогніції. Підвищення точності метакогнітивного моніторингу визначається різноманітними факторами, і ця характеристика є гнучкою та змінюється під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників. Точність метакогнітивного моніторингу має особистісний та взаємоособистісний характер. Цікавим було також розглядати об'єкт дослідження через призму захисних механізмів психіки на невідому чи маловідому інформацію. Особистісні чинники впливають на точність метакогнітивного моніторингу, такі як вибір стратегій обробки інформації, суб'єктивне сприйняття та мотивація до навчання. Крім

того, викладачі, як інші суб'єкти навчального процесу, мають важливий внесок у точність метакогнітивного моніторингу. Їхні психологічні та професійні особливості визначають продуктивність навчання та формують особистість студентів відповідно до педагогічних цілей. Отже, роль точності метакогнітивного моніторингу визнає важливість як особистісних, так і зовнішніх чинників, які впливають на ефективність навчання та розвиток студентів. В результаті аналізу наукової літератури та останніх досліджень був створений вектор та основа для подальшого психолого-педагогічного експерименту. Бралось до уваги процесуальний характер метакогнітивного моніторингу, тобто динамічної характеристики та розвиток теми про важливість обраного навчального методу викладання.

Було визначено, що на точність впевненості у власних знаннях мають однаковий вплив і студент, і сам викладач. До особистісних чинників точності метапізнання відносять: вибір метакогнітивної стратегії опрацювання інформації; суб'єктивне пригадування та ідентифікації знайомості чи незнайомості інформації, достатня мотивація до навчання, самоконтроль ефективності технік навчання. Також, викладачі, як суб'єкти навчального процесу, їхні психологічні та професійні особливості є чинниками для формування точності метакогнітивного моніторингу. Викладачі, щоб забезпечити достатню продуктивність навчання мають творчо підходити до організації викладацької роботи та розвивати особистість відповідно до бажаних педагогічних результатів.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТОЧНОСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

2.1. Характеристика психологічних особливостей студентів психологів.

Студенти, як отримувачі освітніх послуг, вмотивовані на споживання якісної професійної інформації. Хоча статистика в Україні повідомляє, що більша половина випускників вищих навчальних закладів не поєднує своє майбутнє із зазначеною спеціальністю у себе в дипломі [8]. Та все ж університет є майданчиком не тільки для здобуття професії але й і розвитку інших не менш важливих якостей особистості. Робота в команді, комунікативні навички, розвиток стресостійкості та здатності адаптації, критичне та академічне мислення, розвиток креативності, лідерські якості, емпатія, самонавчання, саморозвиток та саморефлексія – це все, що вторинно здобуває студент під час навчання у вищому навчальному закладі [23]. Саме на останні три навички нам варто звернути увагу, адже вони є дотичними до об'єкту дослідження. Вважаємо, що Я-концепція студентів має великий вплив на формування метакогнітивної впевненості у власних знаннях. Також варто звернути увагу на вікові особливості юнацького віку, в якому перебувають більшість студентів під час навчання університеті.

Відомо, що оптимальним статусом для представників цього віку є студентство. Цей період в житті дозволяє молодим людям визначити свої інтереси та напрямки, які вони хочуть обирати в майбутньому [30].

Провідною діяльністю для юнацького вікового періоду є навчально-професійна, тобто навчання, яке спрямоване на здобуття майбутньої бажаної професії. Навчання в цьому віці створює також майданчик для розвитку комунікативних навичок, сприяє динаміці інтелекту та формує професійну компетентність. Основні мотиви навчання стають професійно орієнтованими, що впливає на вибір предметів навчання. Розумовий розвиток не лише

базується на набутті вмінь та зміні окремих аспектів інтелекту, але й спрямований на формування особистого стилю інтелектуальної діяльності, яке стає головним пізнавальним новоутворенням [30].

В силу своїх вікових особливостей, когнітивні та метакогнітивні здібності накладаються на навчальний процес. Стосовно розвитку основних когнітивних процесів можна сказати, що: сприйняття набуває складнішого та внутрішньо-особистісного характеру; пам'ять у юнаків досягає продуктивного піку, використовуються стратегії та техніки запам'ятовування через дослідження власних процесів довільної пам'яті; вдосконалюються довільні процеси уваги, які переходять у післядовільну, також розвивається її вибірковість, ефективний розподіл та переключення; уява стає майданчиком для будування планів, ставлення цілей, розмірковування про свої мрії та фантазії, адже юнаки починають задумуватися про власне майбутнє; в процесах мислення розвивається дивергентне та критичне мислення; також це сенситивний період для розвитку усвідомленого інтелекту [30].

В юнацькому віці відбувається глибоке розширення та поглиблення особистісної рефлексії, що виявляється у самопізнанні особистістю себе як активного суб'єкта своєї життєдіяльності. Саме у юнацькому віці стабілізується уявлення про самого себе, тобто стає більш стійкою самооцінка та Я-концепція загалом. Тому і гармонізується рівень домагань, самоповага та мотивація досягнень [30]. Саме за допомогою рефлексії відбувається аналіз власного життя. Результатом внутрішніх роздумів, діалогів із самим собою та самоаналізу стає обґрунтування моральних мотивів та визначення духовно-моральної позиції [29].

У період зрілої юності за допомогою розвитку рефлексії та самосвідомості активізують такі фактори:

— новий соціальний статус особистості (відносна самостійність, суспільні престиж і значущість майбутньої професійної діяльності);

— зміна виду діяльності (нею стає спеціальна навчальна і практично-професійна діяльність);

— нові форми діяльності, що передбачають більш у самостійність, свободу вибору;

— розширення соціального оточення, сфери контактів, а відповідно, і кола значущих інших;

— досягнення віку юридичної та громадянської зрілості, що передбачає відповідальність за свої вчинки перед суспільством [29].

Приблизно з 17 років представники юнацтва переживають вікову кризу. Вона характеризується переоцінкою цінностей, відхід від батьківських стратегій побудови майбутнього, роздумування над сенсом власного життя, що може супроводжуватися обезціненням життя, як такого. Що цікаво, що саме цей період супроводжується процесом сепарації від батьків на емоційному та фінансовому рівнях.

Взаємовідносини у навчальному процесі із викладачами зберігають наставницький характер зі школи та все є в юнацькому віці студенти починають більше звертати увагу на професійні якості викладача – його компетентність та майстерність [30]. Юнаки більш усвідомлені та вимогливіші до професійності викладача. Вони рефлексують стосовно цікавості, вимогливості, легкості, підбору методів та матеріалу, стилю викладання педагогів та роблять власні висновки ґрунтуючись на отриманій інформації зі спостереження та взаємодії із викладачем.

Навички, які має мати та розвивати майбутній психолог допомагають йому краще та швидше освоїти психологічну професію. Такими навичками є: соціально перцептивні вміння, професійна інтуїція, вміння гармонізувати свідому та несвідому сфери, здатність не перетворитися на «робота» і, водночас, не втратити тотожності із собою та професійних позицій [20], орієнтація та іншого як рівноправного суб'єкта спілкування, вміння встановлювати конструктивні контакти з людьми, вести професійно

орієнтований діалог, розвиток особистісної та професійної рефлексії [26]. Творча самореалізація в цій професії передбачає, насамперед, становлення й психокорекцію своєї особистості, розвиток соціально перцептивних умінь та професійної інтуїції [26]. Обґрунтовано необхідність формування та закріплення позитивної, цілісної, гармонійної Я-концепції майбутнього психолога у процесі професійної підготовки [26].

О.Ф. Бондаренко пропонує функціональну модель психолога-практика, що містить, як мінімум, три рівні репрезентації цілісної сукупності всіх суспільних і функціональних зв'язків спеціаліста-психолога: інституціонально-рольовий, технологічний, особистісний. Науковець підкреслює, що у професійній підготовці практичних психологів на особистісному рівні потрібні специфічні й нетрадиційні рішення, оскільки тут «на місце зовнішніх приписів, умінь і "технік" стає особистісне «Я», його когнітивний, поведінковий та екзистенційно-сенсовий потенціал» [31]. Отже майбутній психолог має мати не тільки психологічні знання про процеси, властивості та особливості психіки, але й і мати особистісні якості, які будуть пусковим майданчиком та основою для накладання тих же самих базових академічних знань для подальшої асиміляції та оперування ними.

Юнацький вік є сенситивним для здобуття майбутньої професії через професійно-орієнтоване навчання. Для цього сприяють психологічні вікові особливості такі як: ціннісні орієнтації, особливості когнітивного та метакогнітивного розвитку особистості, юнацький максималізм, розвинута здатність до рефлексії та самоефективності. Професійне становлення майбутніх психологів супроводжується розвитком не тільки критичного, креативного, наукового та академічного мислення, але й і розвитком особистісних якостей, що мають співпадати із орієнтовними вимогами до професійної майстерності психолога як спеціаліста.

2.2. Інноваційні методи як запорука ефективного навчання.

Українське студентство останні 3-4 роки переживає нову реальність навчання. Світова пандемія та активна фаза російсько-української війни випробовують систему освіти кожного дня. Для адаптації до нових умов життя суб'єкти освіти мали реорганізувати процес навчання. Так і з'явилося дистанційне навчання, де основним завданням стало обирати та пристосовувати традиційні методи та техніки навчання під онлайн формат.

Для максимального забезпечення виконання цих завдань в Україні розроблена Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") (від 03.10.93 за № 896, із змінами від 29.05.96р. № 576), Національна доктрина розвитку освіти № 347/2002 (2002), прийнятий Закон України "Про вищу освіту" № 1556-VII (2014р.), прийнято Закон України "Про наукову і науково-технічну діяльність" № 848- VIII (2015 р.), проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 рр. та проект Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року які знаходяться на громадському обговоренні та запропоновано міжнародне моніторингове дослідження PISA,PEARLS, NIMSS.[18]

Дане питання вивчали такі вчені як: А. Андреев, Т. Вахрущева, В. Кухаренко, В. Осадчий, Є. Полат, О. Рибалко, О. Скубашевська, А. Хуторський та інші. Дистанційну освіту, як педагогічну проблему, досліджували як за-рубіжні, так і вітчизняні науковці серед яких: Р. Деллінг, Г. Рамбле, Д. Кіган, М. Мур, А. Кларк, М. Томсон та вітчизняні: О. Андреев, Г. Козлакова, І. Козубовська, В. Олійник, А. Хуторський та багато інших.

Безпосередня виключеність живого контакту студент-викладач стала для більшості новою реальність. Викладачі стикнулися із проблемою комунікації та інтерактивності спілкування. В епоху інноваційних технологій студентство є більше обізнаними у цій сфері ніж викладачі, тому, щоб ефективніше проходив навчальний процес, викладачам-педагогам варто

зважати на розвиток користування не тільки інноваційними технологіями, але й інноваційними методами навчання, які можуть бути використані в умовах дистанційного навчання.

В сфері педагогічної діяльності інноваційність виявляється у використанні оригінальних та передових підходів до педагогічних дій і засобів. Таким чином, інноваційне навчання розглядається як постійна стратегія переосмислення цінностей, збереження та використання лише тих, що є дійсно важливими, та відкидання застарілих. Інновації в педагогіці пов'язані з енергійним процесом створення та поширення новаторських методів і засобів. [21, 16].

О.Гончар пропонує п'ять форм навчальної взаємодії [18 ткачук]:

1. індивідуальна форма «один слухає, інший говорить»;
2. фронтальна, де один говорить, а інші слухають;
3. колективна, яка реалізується у формі спілкування в парі;
4. групова, що проявляється під час роботи в малих групах;
5. опосередкована, яка не передбачає безпосереднього контакту учасників навчальної взаємодії.

Можна помітити, що незмінним є залученість обох суб'єктів освітнього процесу – викладача і студента. Навіть, якщо викладач не є безпосереднім учасником заняття, то все одно він виконує настановчу та регулюючу функцію у навчальному процесі.

Загалом, класичні підходи та види педагогічної діяльності та типи методів вчена Бистрова Ю.В. виділяє такі:

- структурно-логічні технології: поетапна організація системи навчання, що забезпечує логічну послідовність постановки і вирішення дидактичних завдань на основі поетапного відбору їх змісту, форм, методів і засобів із урахуванням діагностування результатів;

- інтеграційні технології: дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію міжпредметних знань і вмінь, різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів (у т. ч. електронних);

- професійно-ділові ігрові технології: дидактичні системи використання різноманітних «ігор», під час проведення яких формуються вміння вирішувати завдання на основі компромісного вибору (ділові та рольові ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг, комп'ютерні програми тощо);

- тренінгові засоби: система діяльності для відпрацювання певних алгоритмів вирішення типових практичних завдань за допомогою комп'ютера (психологічні тренінги інтелектуального розвитку, спілкування, розв'язання управлінських завдань);

- інформаційно-комп'ютерні технології, що реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі діалогу «людина-машина» за допомогою різноманітних навчальних програм (тренінгових, контролюючих, інформаційних тощо);

- діалогово-комунікаційні технології: сукупність форм і методів навчання, заснованих на діалоговому мисленні у взаємодіючих дидактичних системах суб'єкт-суб'єктного рівня [7].

Згідно дієвого підходу до класифікації методів навчання відносять такі:

- а) які забезпечують опанування навчального предмета (словесні, візуальні, практичні, репродуктивні, проблемно-пошукові, індуктивні, дедуктивні);

- б) які стимулюють та мотивують навчально-наукову діяльність (навчальні дискусії, проблемні ситуації, професійно-орієнтовані ділові ігри, творчі завдання, пошук і дослідження, експерименти, конкурси, вікторини тощо);

в) методи контролю і самоконтролю у навчальній діяльності (опитування, залік, іспит, контрольна робота, тестові завдання, питання для самоконтролю, у т. ч. через комп'ютерні освітні системи). [12]

Впровадження дистанційного навчання призвело до поширення технології вебінарів серед багатьох вищих навчальних закладів. Ці онлайн семінарські заняття використовують різноманітні інтерактивні засоби, такі як порівняльні таблиці, презентації, відеоролики і т. д. Завдяки Інтернет-технологіям вебінар зберігає ключову характеристику семінарського заняття – інтерактивність. Ця особливість забезпечує можливість віртуального моделювання функцій доповідача та слухача, які активно взаємодіють за сценарієм проведення такого семінарського заняття. [7].

Інноваційні технології у вищому навчальному закладі характеризують, як технології, які засновані на нововведеннях: організаційних (пов'язаних із оптимізацією умов освітньої діяльності), методичних (спрямованих на оновлення змісту освіти та підвищення її якості); які дозволяють:

- студентам: ефективно використовувати навчально-методичну літературу та матеріали; засвоювати професійні знання; розвивати проблемно-пошукове мислення; формувати професійне міркування; активувати науково-дослідницьку роботу; розширювати можливості самоконтролю отриманих знань;

- викладачам: оперативно обновлювати навчально-методичну літературу; впроваджувати модульні технології навчання; використовувати імітаційні технології навчання; розширювати можливості контролю знань студентів;

- у цілому: удосконалювати якість наявних технологій підготовки фахівців. Сьогодні найбільш популярними інноваційними методами навчання, які дозволяють використовувати нові технології викладання є:

контекстне навчання, імітаційне навчання, проблемне навчання, модульне повне засвоєння знань, дистанційне навчання.

Було визначено основні інноваційні методи навчання: контекстне навчання, імітаційне навчання, проблемне навчання, модульне навчання, повне засвоєння знань та дистанційне навчання. Опис та порівняння цих методів представлено у Таблиці 2.1.[11]

Таблиця. 2.1.

Порівняльна характеристика інноваційних методів навчання

Інноваційні моделі навчання	Ключові особливості	Характеристика традиційної моделі, що розвивається
Контекстне навчання	Інтеграція різних видів діяльності студентів: навчальної, наукової, практичної	Створення умов, максимально наближених до реальних
Імітаційне навчання	Використання ігрових та імітаційних форм навчання	Збільшення частки активних методів навчання (імітації й імітаційні ігри)
Проблемне навчання	Ініціювання самостійного пошуку (студентом) знань через проблематизацію (викладачем) навчального матеріалу	Зміна характеру навчального завдання і навчальної праці (з репродуктивного на продуктивний, творчий)
Модульне навчання	Зміст навчального матеріалу жорстко структурується з метою його максимально повного засвоєння,	Специфічна організація навчального матеріалу в найбільш стислому і зрозумілому для

	супроводжуючись обов'язковими блоками вправ і контролю за кожним фрагментом	студента вигляді
Повне засвоєння знань	Розроблення варіантів досягнення навчальних результатів (на основі зміни параметрів умов навчання) для учнів з різними здібностями	Увага на фіксації результатів навчання
Дистанційне навчання	Широкий доступ до освітніх ресурсів, гранично опосередкована роль викладача та самостійна й автономна роль студента	Використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій і засобів

На думку Гуменюк, Н. І., Романовська, О. О., Матвійчук, М. В., Корольова, Н. Д., Чорна, В. В., Хлєстова, С. С. перспективними у процесі дистанційного навчання є застосування кейс-технологій, побудова інтелектуальних карт із заданої теми, робота "малими групами" та використання проблемної лекції. Інноваційним є підхід поєднання декількох технологій разом для забезпечення ефективного, динамічного навчального процесу [14].

Огляд актуальності, проблемності та дієвості інноваційного підходу на освітнього процесу показав важливість застосування зміненої педагогічних технік, які впроваджуються на всіх етапах та рівнях студентсько-викладацьких відносин, починають від розроблення методичної організації навчання до кінцевого етапу рішення про оцінювання студентів. Важливо взяти до уваги інтерактивність, наочність та включеність студентів у

навчальний процес. Тому основним завданням організація лекційної пари має відповідати цим вимогам.

2.3. Емпіричне дослідження загального рівня метакогнітивної включеності в діяльність майбутніх психологів.

У навчальній діяльності психологів важливим є розуміння не тільки власної особистості та емоцій, але й і когнітивних здібностей та саморегуляції поведінки. Тому було вирішено провести діагностику рівня метакогнітивної активності студентів.

Вибірка дослідження становила 25 студентів, з яких 22 жінки 18-19 років ($M=18,23$, $SD=0,36$) та 3 чоловіків 18-19 років ($M=18,85$, $SD=0,15$) спеціальності Психологія 2 року навчання Національного університету «Острозька академія». (Рис. 2.1)

Статева диференціація респондентів

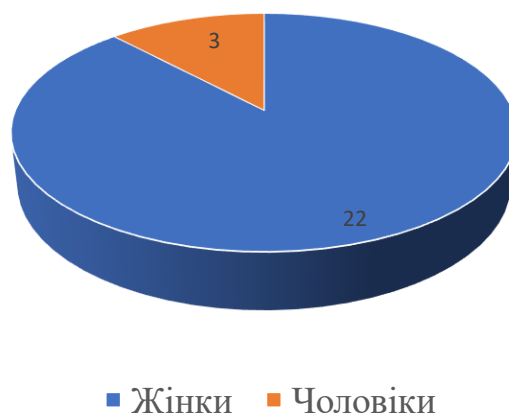


Рис.2.1 Статева диференціація респондентів дослідження

Опитування проводилося протягом 1 семестру навчання цієї групи без прив'язування до експериментальної частини дослідження, щоб запобігти накладанню особистісної діагностики на природність умов педагогічно-психологічного експерименту. Для цього було використано опитувальник діагностик включеності у діяльність (Schraw, G. & Dennison, R.S.) [54].

Результати опитування показали відсутність низького та нижче середнього рівнів метакогнітивної включеності в діяльність, що означає високі показники використання метакогнітивних стратегій під час пізнавальної діяльності, а саме;

- високий рівень - 8%;
- вище середнього – 52%;
- середній – 40%. (Рисунок 2.2)

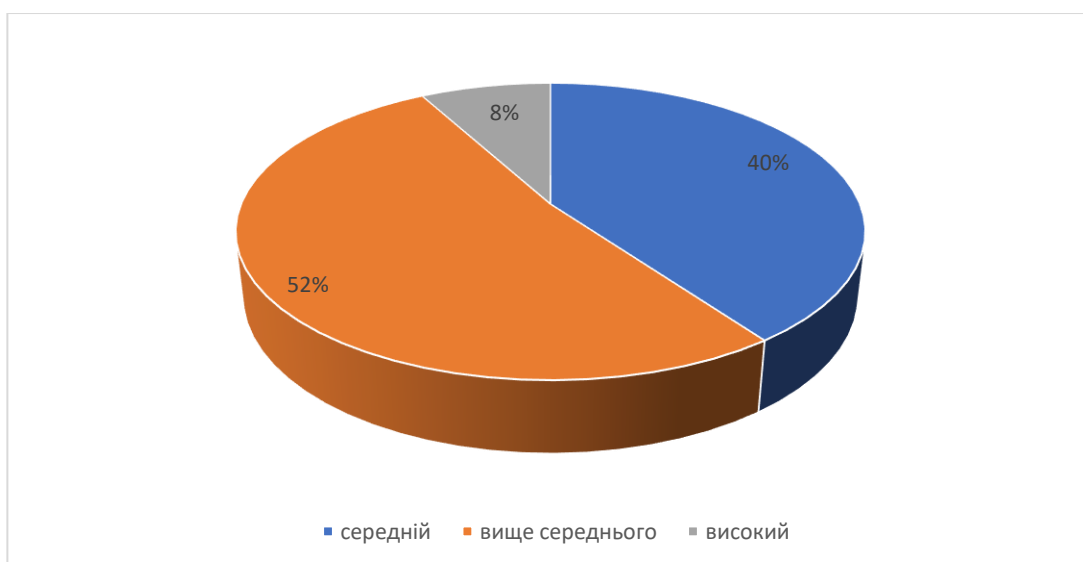


Рис.2.2 Результати діагностики метакогнітивної включеності у діяльність

Студенти, які мають високі показники метакогнітивної включеності у діяльність краще усвідомлюють власні вміння, знання та здібності у процесі діяльності. Вміють застосовувати засвоєні знання на практиці, у прийнятті важливих рішень, здатні управляти емоціями для кращого засвоєння навчального матеріалу, добре вміють класифікувати та розробляти власну систему узагальнення та вибіркової задля упорядкованого оперування матеріалом.

Студенти із середнім рівнем метакогнітивної включеності в діяльність мають нижчий рівень управління власними та чужими емоціями у процесі опрацювання інформації. Недостатньо сформовані стратегії опанування

новою інформацією, контролю. Недостатньо сформовані процеси самооцінки власних вмінь та навчюк.

Студенти не мають високого рівня усвідомлення власної метакогнітивної включеності у діяльність, та все ж мають певні навчюки усвідомлення власного рівня знань, інтегрування їх у практику, регуляції та метакогнітивного контролю своїх емоцій, плануванню та вибору стратегії для введення її в метакогнітивну діяльність задля зміни когнітивної активності особистості.

Також були отримані результати за такими шкалами: декларативні знання (фактичні знання, до яких людина має усвідомлений доступ); процедурні знання (стосуються самого процесу засвоєння інформації, які необхідні для завершення процесу засвоєння інформації); умовні знання (визначають усвідомлення конкретних обставин процесу засвоєння вмінь та навчюків); планування (процес постановки цілей та розподіл ресурсів у процесі навчання); моніторинг розуміння (наявність цілі, розгляд альтернатив вирішення проблем, структурування та підбиття підсумків); стратегія управління інформацією (аналіз наявних знань про інформацію та способи роботи з нею); стратегії налагодження (відслідковування ефективності засвоєння інформації у процесі, усвідомлення того, що обрані стратегії є неефективними та корекція цих стратегій); оцінка (аналіз ефективності засвоєння інформації після того, як цей процес завершився) [методика].

Результати опитування показали, що за шкалою «Декларативне знання» досліджуванні не мають низького рівня, на нижче середньому рівні знаходяться 4% опитуваних, на середньому – 52%, на вище середнього – 32%, на високому – 12%. Що може свідчити про переважання середньої розвинутої усвідомлюваності власних навчюк студентів психологів. Шкала «Процедурні знання»: відсутність низького та нижче середнього рівнів, на середньому – 52%, на вище середнього – 36 %, на високому – 12%.

Більшість респондентів мають середній рівень що вказує на достатність оцінки власного опрацювання інформації та на основі цього знання вирішує про рівень продуктивності підготовки. За шкалою «Умовні знання» можна так само побачити відсутність низького та нижче середнього рівня та таке відсоткове співвідношення: середньому – 56%, на вище середнього – 40 %, на високому – 4%. Студенти на достатньому та вище достатнього рівня володіють навичками підбору потрібних методів навчання враховуючи їх доречність та адекватність в конкретній ситуації. За шкалою «Планування» маємо наступні результати опитуваних: відсутність низького рівня, наявність нижче середнього - 4%, середнього – 60%, вище середнього – 32%, на високого – 4%. Що свідчить про усвідомленість на достатньому рівні своїх навчальних цілей, вибору потрібної та адекватної стратегії щодо обробки та засвоєння інформації. У «Моніторингу розуміння» також відсутній низький показник меткогнітивної включеності в діяльність та є присутні: нижче середнього - 4%, середній – 56%, вище середнього – 32%, високий – 8%. Знову ж таки більшість респондентів студентської групи набрало середній та вище середнього рівня, де можна свідчити про достатній розвиток здатності інтегрувати здобуті знання у практику. Шкала «Стратегія управління інформацією» має такі відсоткові співвідношення: низький рівень – 4%; нижче середнього - 4%, середній – 52%, вище середнього – 36%, високий – 4%. Респонденти студентської групи мають достатню здатність до управління власними емоціями у навчальній ситуації. За шкалою 2 стратегії налагодження «Стратегії налагодження» можна побачити такі результати опитування: нижче середнього - 8%, середній – 28%, вище середнього – 48%, високий – 16% та низького рівня. Спостерігається достатній рівень навичок моніторингу власних помилок та створення на їх основі роботи над їх виправленням. І результати останньої шкали показують таку статистику відповідей: відсутність низького та високого рівнів, нижче середнього - 8%, середній – 44%, вище середнього – 48%. Що свідчить про достатню здатність

студентів оцінювати свій рівень засвоєння вивченої інформації. Отримані результати представлені на діаграмі (Рисунок 2.3)

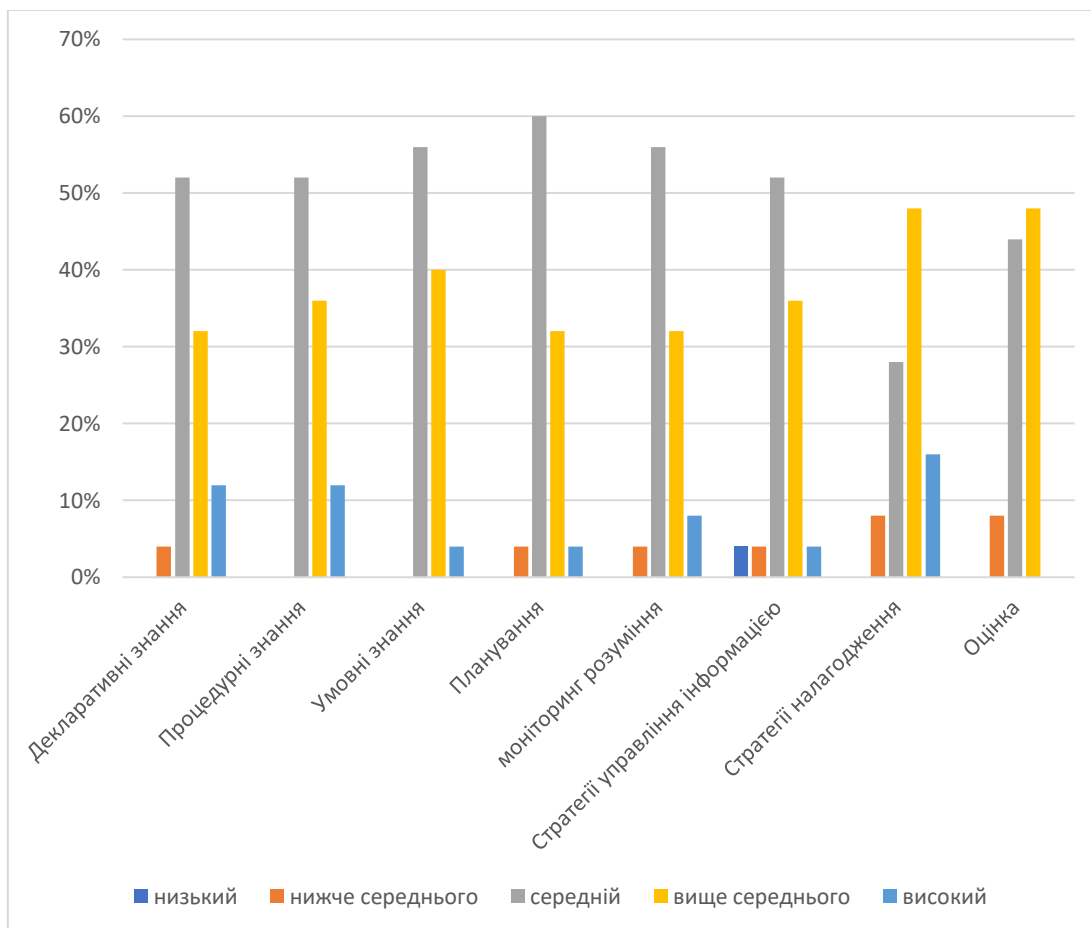


Рис. 2.3. Відсоткове співвідношення шкал за опитувальником діагностики метакогнітивної включеності в діяльність студентів.

Отже, результати дослідження показали, що студенти психологи 2 року навчання мають здатність власну діяльність розглядати через метакогнітивні процеси. Використовують у навчальному процесі метакогнітивні стратегії щодо спостереження та покращення власних когнітивних здібностей. Здатні регулювати емоції, які можуть повпливати на перебіг когнітивних процесів задля підвищення чи зменшення ефективності. Оцінюють власні знання на етапах засвоєння, розуміння, переробки та відтворення інформації і також можуть на достатньому рівні оперувати власними знаннями на практиці.

Висновки до 2 розділу

Проведене окреслення підходу та особливостей розуміння психологічних якостей студентів психологів, як представників юнацького віку. Професійне становлення майбутніх психологів пов'язане не лише з розвитком мислення, але й із формуванням особистісних якостей, важливих для професійної майстерності. Юнацький вік є чутливим для формування майбутньої професійної ідентичності за допомогою професійно-орієнтованого навчання, враховуючи психологічні особливості, такі як ціннісні орієнтації, когнітивний та метакогнітивний розвиток, максималізм і здатність до рефлексії.

Огляд інноваційного підходу до освіти підкреслив важливість використання нових педагогічних технік, зокрема наочності та інтерактивності, в організації навчального процесу, зокрема на лекційних заняттях. Що дозволило нам брати до уваги ці принципи в організацію формувального експерименту.

Також було проведено та описано результати діагностичного дослідження, які вказують на високий рівень метакогнітивних процесів у студентів-психологів другого курсу, які успішно застосовують стратегії саморегуляції та рефлексії в навчальному процесі, а також вміють ефективно управляти емоціями, впливаючи на когнітивні процеси та демонструють високий рівень оцінювання власних знань.

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ТОЧНОСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ ЧЕРЕЗ ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ.

3.1. Програма експериментального дослідження особливостей формування метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності майбутніх психологів.

Проаналізувавши наукову літературу та провівши діагностику студентів 2 року навчання спеціальності Психологія національного університету «Острозька академія» було вирішено провести експериментальне дослідження, де основною метою було дослідити вплив інноваційного методу навчання із використанням інтерактивних технологій із міксуванням різних методів навчання. Експеримент мав формувальний характер. Студенти були повідомлені про участь в експерименті, та не знали про мету, особливості та спосіб проведення експерименту. Експеримент був включеним, тобто експериментатор був безпосереднім учасником дослідження.

Незалежною змінною виступав обраний метод ведення лекційного заняття (формат лекції і з використанням презентації та використання інноваційних технологій зі змішаними типами педагогічних методів викладання інформації: асоціації, візуалізація, рольова гра, обговорення проблемної ситуації, групова робота). Залежною змінною був об'єкт аналізу магістерської роботи – точність метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. Для цього було обрано навчальну природню ситуацію лекційного заняття із дисципліни «Соціальна психологія», на яку студенти прийшли як на звичайну пару. Заняття проводилося в умовах онлайн-формату. Процес дослідження складався із двох частин: контрольної та експериментальної. В контрольній частині. Контроль знань та опитування проводилося відразу після проведення лекційного заняття.

Експериментальне дослідження складалося із таких етапів:

- 1. Підготовчий.** Підготовка спеціально створеного тесту для контролю знань після проведення двох лекцій на основі лекційного матеріалу основних тез лекції. Також підготовка до проведення експериментального лекційного заняття. Підбір інформації та створення сценарію ведення лекційної пари. Перенесення плану заняття в систему JamBoard із використанням інтерактивних методів подачі інформації та формування у студентів розуміння лекційного матеріалу.
- 2. Контрольний замір.** Безпосереднє проведення викладачкою звичайного традиційного лекційного заняття із дисципліни Соціальна психологія на тему «Стихійні групи», після якого надавався студентам тест із 4 варіантами відповідей, де лише одне правильне та із зазначенням впевненості у правильності своєї відповіді (Додаток 2). Умови, в яких проводилася контрольна частина експерименту:
 - **Монологічний стиль викладання:** роль викладача заключається у передачі інформації студентам за допомогою переказування навчального матеріалу.
 - **Мінімальна взаємодія із аудиторією:** онлайн присутність на парі із пасивним ставленням до аудиторії.
 - **Використання презентації із текстовим наповненням.**
- 3. Експериментальний замір:** проведення лекційного заняття із дисципліни «Соціальна психологія» на тему «Основи психології спілкування. Соціально-психологічна характеристика спілкування» із використанням інноваційних методів навчання, який мав на меті розкрити такі питання:
 - Сутність поняття «спілкування».
 - Єдність спілкування та діяльності.
 - Функції спілкування: інтерактивна, перцептивна, комунікативна.
 - Диференціація понять «спілкування», «мова», «мовлення».
 - Засоби спілкування. Вербальна та невербальна комунікація. (Додаток 1)

Відразу після якого також надається тест із 4 варіантами відповіді, де правильний лише один варіант із зазначенням впевненості у правильності

відповіді (Додаток 3). Де були використанні такі методи, підходи та принципи:

- **Діалог.** Основною метою лекційного заняття не була просто передача інформації, а і залучення до розмови студентів задля активізації розуміння нової інформації.
- **Оперування вже знайомими знаннями студентів.** Навчання у вищому навчальному закладі має на меті не тільки здобуття нових знань, але й розвивати та удосконалювати мисленнєві процеси узагальнення, класифікації, синтезу, аналізу, аналогії, систематизації. Тому в моментах викладання знайомої інформації для студентів був фокус на способи пошуку за допомогою вербалізації власних думок, щоб студенти мали змогу за допомогою власних унікальних стратегій зрозуміти навчальний матеріал.
- **Використання інформаційних систем:** Так як дане лекційне заняття проходило в онлайн форматі, було вирішено для інтерактивності заняття використовувати такі інтернет засоби, як: Jamboard, за допомогою якого і проходило лекційне заняття. Студенти мали змогу самі письмово відповідати на поставлені запитання, а потім аргументувати власну думку; показ відео
- **Використання групової роботи:** використання групової взаємодії із використання об'єднування в групи для обговорення запропонованої проблемної ситуації.
- **Використовувались такі методи:** асоціації, візуалізація, рольова гра, обговорення проблемної ситуації.

4. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів.

Лекційні заняття проводились одна за одною, тому учасниками експериментального дослідження стали 17 студентів, які були присутні на обох лекціях.

Основним принципом проведення психолого-педагогічного експериментального дослідження є безпосередня включеність студентів у сам перебіг лекційного заняття.

Отже опрацьована програма дослідження була використана на практиці.

3.2. Аналіз та інтерпретація експериментального дослідження.

Для визначення взаємозв'язку між правильністю відповіді на тестове питання та рівнем суб'єктивної впевненості у правильності відповіді на запитання у контрольному замірі експерименту було використано коефіцієнт кореляції Пірсона. Так, аналіз показав відсутність кореляційного зв'язку між цими показниками ($r=-0,275$, $p \geq 0,05$) (Таблиця 3.1), що свідчить про те, що студенти здатні адекватно оцінити правильність своїх знань. Відсутність такого зв'язку свідчить про те, що студент опирається на реальне відчуття знання/незнання. З цього робимо висновок, що студенти не володіють навичками точного метакогнітивного моніторингу.

Таблиця 3.1

Корелятивні зв'язки у контрольній частині дослідження.

Результати тестового контролю знань	Кількість правильних відповідей	Рівень впевненості у відповіді
Кількість правильних відповідей N=	1 ,000 17	-,275 0,286 17
Рівень впевненості у відповіді N=	-,275 0,286 17	1 ,000 17

Також не було виявлено статистично значимого взаємозв'язку і в експериментальній частині дослідження ($r=,417$, $p \geq 0,05$). (Таблиця 3.2). Що

може означати, що зміна структури та підходу до викладання лекційного матеріалу не зміцнила взаємозв'язок між успішністю складання тесту та суб'єктивною впевненістю, тобто фактично не впливає на підвищення точності метакогнітивного моніторингу.

Таблиця 3.2.

Корелятивні зв'язки в експериментальній частині дослідження.

Результати тестового контролю знань	Кількість правильних відповідей	Рівень впевненості у відповіді
Кількість правильних відповідей N=	1 17	,417 ,096 17
Рівень впевненості у відповіді N=	,417 ,096 17	1 17

Для визначення можливих змін у впевненості у власній відповіді через контрольну умову есперименту і згодом успішність виконання тесту було використано однофакторний дисперсійний аналіз. Аналіз показав статистично значимі результати ($F= 6,189$; $p \leq 0,05$). Тобто у розрізі правильності відповіді на запитання можна припустити, що чим успішніше складений тест, тим може бути більше впевненість у правильності відповіді. Експериментальний розріз показав статистично не значимі результати, ($F= 2,840$; $p \leq 0,05$). Тобто значення впевненості не залежали від правильності відповіді на запитання. Таблиця 3.3

Таблиця 3.3.

**Суб'єктивна впевненість у розрізі успішності контрольного та
експериментального впливів**

	Кількість, N	F	Значимість
Контрольний вплив	17	6,189	0,018
Експериментальний вплив	17	2,840	0,102

Дослідження показало, що класичний метод викладання, що був контрольною умовою, є ефективнішим у підвищенні метакогнітивного моніторингу. Програма лекції зі змішаними методами та включеністю самих студентів у процес ведення пари є неефективною для підвищення метакогнітивного моніторингу.

Можна припустити, що на відсутність зв'язку могли вплинути такі фактори:

- Мала вибірка дослідження: вибіркою дослідження була одна студентська група чисельністю 25 респондентів. Природньо, що є студенти, які з певних причин могли не прийти, тому це ще більше зменшило вибірку.
- Зміна викладача: контрольну частину експерименту вів викладач, який є для студентів авторитетною особою і має більше досвіду та педагогічних навичок. Введенням експериментальних умов займалася особа, яку вони бачили вперше.
- Вибір методу для контролю знань: тестові завдання, як показує дослідження Ткачук О.В., були побічним фактором для створення ілюзії знань. При проходженні тесту із однією правильною відповіддю зумовлювало

підвищення впевненості не зважаючи на правильність чи не правильність виконаного завдання.

- Легкість\важкість запитань: запитання могли бути для студентів або легкими або важкими, адже тестування проводилося відразу після подачі матеріалу і не було достатньо опрацьоване та систематизоване у пам'яті респондентів.

Отже, провівши психолого-педагогічний експеримент та інтерпретували результати статистичного аналізу виявив статистично не значимі результати по кореляції між успішністю складання тесту та впевненості у власних відповідях. Було виявлено лише статистично значимі результати у контрольній частині експерименту, що означає валідність використання традиційного класичного методу викладанні у для підвищення рівня метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності.

3.3. Рекомендації для збільшення точності метакогнітивного моніторингу

Згідно отриманих результатів теоретичного та емпіричного досліджень можна надати такі рекомендації для підвищення рівня точності метакогнітивного моніторингу у навчальній діяльності:

Для студентів:

- **Формувати стратегії для опрацювання інформації на етапі читання нового навчального матеріалу.** Освоєння нової інформації може затратити багато сил та часу, тому варто слідкувати не тільки за ретельним запам'ятовуванням інформації, але й і моніторингом якості запам'ятовування нового навчального матеріалу. Більше часу для опрацювання затрачається на незнайомий матеріал, тому можна, читавши, виокремлювати, що вже є відомим і вдосконалювати їх більш складаними та маловідомими. Використовувати асоціативні ряди, а також скрінинг тільки прочитаного згідно них.
- **Слідкувати та досліджувати власний емоційний фон.** Виробляти здатність до рефлексії стосовно свого емоційного стану впродовж вивчення

нового матеріалу. Використовувати емоційний фон як ресурс у своїй навчальній діяльності. При стресовій ситуації емоційні реакції є нестабільними та інколи непередбачуваними. А саме при академічному контролі знань рівень стресу є вищим ніж у звичайні дні навчального процесу. Регуляція та стабілізація емоційного фону є важливим компонентом у точності метакогнітивного моніторингу. Відвідувати тренінги на розвиток самоусвідомлення та рефлексії. Однією із цікавих практик для самостійного усвідомлювання є ведення щоденника емоцій, що дозволить відслідковувати емоційний стан кожного дня. Моніторинг не тільки власних думок, але й ефектів допоможе студентові краще розуміти свої емоційні реакції, особливо у період сесії, де психологічне напруження студентів досягає найбільшого піку протягом всього навчального процесу.

- **Використовувати отриманні знання на практиці.** Підкріплення практичним досвідом сильно допомагає в ефективності їх засвоєння. Когнітивні процеси пам'яті, мислення, уяви та мовлення працюють в системі та асимілюють отримані знання у досвід людини, що забезпечує оперування ними у повсякденному житті. Цікавим є намагатися помічати певні явища у повсякденному житті. Тоді навчальний досвід буде підкріплюватися життєвим і буде створювати асоціативні та асиміляційні зв'язки у середині особистості.
- **Використовувати власні стратегії для перевірки новоосвоєних знань.** Тобто це використання своїх зручних та найбільш приємних способів перевірки щойно засвоєного навчального матеріалу. Схеми, малюнки, асоціації, контрольні запитання, переказ прочитаної інформації собі або своєму опоненту, обговорення прочитаного у компанії одногрупників. Кожен студент може обрати для себе найбільш комфортний спосіб перевірки засвоєння навчального матеріалу, щоб підвищити точність метакогнітивного моніторингу та мінімізувати вплив ілюзії знання/незнання. Створення власних схем та систем вивченого матеріалу може допомогти краще зрозуміти матеріал.

Для педагогів:

- **Використовувати один педагогічний метод навчання на одному лекційному занятті.** Наше дослідження показало, що міксування різних інноваційних педагогічних методів не повпливало на зміну рівня точності метакогнітивного моніторингу у студентів-психологів, тому ефективніше використовувати один метод, щоб не заплутувати студентів і запобігати зменшенню впевненості у власних знаннях.
- **Використовувати авторитетну позицію для розвитку метакогнітивних здібностей студентства.** Варто завчасно повідомляти студентів про особливості навчального плану, заохочення до повторення інформації, яка не запам'яталась, стимуляція збільшення витрат ресурсів на роботу з інформацією, надання відкладених аналітичних суджень щодо впевненості у ефективності запам'ятовування [68].
- **Використовувати наочний матеріал для проведення лекційного заняття.** Тобто, мається на увазі, використання презентації із наочним та систематизованим матеріалом ефективніше сприяє збільшенню впевненості у власних знаннях. Залучення різних наочних стимулів є допоміжним матеріалом для лінійного та конкретизованого засвоєння нового навчального матеріалу.
- **Мінімальне використання тестів, в якості перевірки знань.** Тестові завдання хоч є і швидким способом контролю знань та є менш ефективним у підвищення точності метакогнітивного моніторингу. Запитання із 4 варіантами відповіді створюють ілюзію знання у студентів, адже показують, що серед них можна знайти правильну, інколи використовуючи логічні умовиводи або тестову навченість студентів. Можна припустити, що більш ефективніше використовувати питання із відкритими відповідями, адже тоді у студентів застосовуються відтворювальні процеси пам'яті.
- **Розвивати в собі навички точності метакогнітивного моніторингу.** Педагоги як авторитет освіченості у навчальному процесі має виконувати не тільки функцію передачі інформації, але й і розвитку у студентів

когнітивних та метакогнітивних процесів. Важливо сформувати в собі навички точності метакогнітивного моніторингу та асимілювати у свою особистість так, щоб потім транслювати це студентам у навчальному процесі. Розробляти навички метакогнітивного моніторингу можна за допомогою відвідування психолого-педагогічних тренінгів, що розвивають здатність до рефлексії та самоусвідомлення (медитації, техніки майндфулнес та wellbeing, тілесно-орієнтовані техніки). Також доцільним є вивчати тему точності метакогнітивного моніторингу. Цікавитися його особливостями, вивчати спеціалізовану літературу.

- **Використання зворотного зв'язку:** Обговорення вибраних відповідей, зміна структури речень, цілеспрямоване тренування у виконанні завдань, оцінювання тієї чи іншої інформації перед здійсненням суджень про вивчене тощо також відіграють допоміжну роль. Допомогти підвищенню точності метакогнітивного моніторингу можна, надавши суб'єктам можливість виконувати тест на вимірювання рівня розуміння, подібний до того, який буде виконуватися після завершення процесу опрацювання інформації [22]. М. Августюк пропонує перелік таких умов, що буде сприяти ефективному оцінюванню навчальної діяльності засвоєння інформації:

- а) застосування адекватних форм оціночних впливів (парціальних оцінок);
- б) акцентування на успіхах, досягнутих студентом у процесі навчальної діяльності;
- в) заохочувальної форми оцінювання навчальної діяльності студентів та її результатів;
- г) змістовного обґрунтування оцінки, що виноситься педагогом для студента [22].

Також виділяють такі завдання педагога, які полягають у:

- 1) наданні можливості кожному студенту поряд з оволодінням базовими освітніми вимогами державного стандарту самостійно створювати індивідуальну програму навчання з урахуванням особливостей своєї підготовки (ступенем

сформованості знань, навичок і вмінь у всіх видах професійної діяльності) та здібностей;

2) навчанні студентів різним когнітивним стратегіям навчальної діяльності з оволодіння професійними знаннями, з яких вони можуть відібрати найбільш ефективні для себе. Правильний їх вибір, застосування, корекція та оцінка ефективності є важливими показниками сформованості в студентів метакогнітивних здібностей;

3) постійному залученні студентів до рефлексивної діяльності, що передбачає усвідомлення своєї навчальної діяльності з оволодіння професійними знаннями [22].

Отже, важливим є пам'ятати про те що, формування точності метакогнітивного моніторингу в університеті, як в закладі освіти, має залежати від обох сторін процесу, де кожен виконує свої функції, які залежать саме від них: студент – навчатись та розвиватись, викладач – навчати та розвивати.

Висновки до 3 розділу

Було описано програму експериментального дослідження зі всіма етапами та принципами, на якому вона складалася, де основним принципом проведення психолого-педагогічного експериментального дослідження була безпосередня включеність студентів у сам перебіг лекційного заняття.

Провівши психолого-педагогічний експеримент та інтерпретували результати статистичного аналізу виявив статистично не значимі результати по кореляції між успішністю складання тесту та впевненості у власних відповідях. Було виявлено лише статистично значимі результати у контрольній частині експерименту. Що дало змогу зробити висновок про не ефективність використання змішаної форми інноваційних методів та техніки навчання для підвищення точності метакогнітивного моніторингу у студентів-психологів.

Рекомендації, які базувались на результатах теоретичного та емпіричного досліджень мали діяльнісний характер. Рекомендації для підвищення рівня точності метакогнітивного моніторингу були розподілені для студентів (формування стратегій для опрацювання інформації на етапі читання нового навчального матеріалу; слідкування та досліджування власного емоційного фону; використання отриманих знань на практиці; використання власних стратегій для перевірки новоосвоєних знань) та викладачів (використання одного педагогічного методу навчання на одному лекційному занятті; мінімальне використання тестів, в якості перевірки знань; розвиток в собі навичок точності метакогнітивного моніторингу, використання зворотного зв'язку, використання авторитетної позиції для розвитку метакогнітивних здібностей студентства).

ВИСНОВКИ

Протягом дослідницької роботи було теоретично та емпірично вивчено значення точності метакогнітивного моніторингу навчального процесу у контексті організації викладацької діяльності; експериментально досліджено вплив вибору методу інноваційного навчання на ефективність якостей точності метакогнітивного моніторингу. Та виконані такі завдання:

1. Проведено теоретичне дослідження щодо поняття «метакогнітивного моніторингу», «точності метакогнітивного моніторингу» в контексті організації навчальної діяльності студентів:

Теоретичний аналіз теми концентрувався на визначені понять метакогніції та метакогнітивного моніторингу. Починаючи від Дж. Флейвела, закінчуючи крайніми дослідженнями можна розбити висновок, що метапізнання є важливою та актуальною темою сьогодення, особливо у навчальному процесі. Дану тему вивчали такі вітчизняні та зарубіжні науковці: І. Аршава, Т. Доцевич, Р. Каламаж, А. Коваленко, С. Максименко,

Е. Носенко, І. Пасічник, Т. Хомуленко, Н. Чепелєватаін ,А. Бандура, А. Браун, Дж. Данлоскі, Р. Деннісон, Г. Еверсон, А. Коріат, Дж. Меткалф, Д. Мошман, Т. Нельсон, С. Тобіас, Дж. Флейвелл, Г. Шротаін. Н. Андерсона, Е. Балашов, С. Бертуа, А. Венден, І. Міщинської, Р. Оксфорда, Д. Сальгадо, Т. Терновихтаін, М. Августюк, О. Ткачук. У психологічній спільноті ведуться дискусії стосовно підходу до розуміння метакогнітивного моніторингу як процесу чи як навички. Нами було взято до уваги динамічність моніторингу. Тобто того, що має змогу змінюватися та належати до певних рівнів. Підвищення точності метакогнітивного моніторингу визначається різноманітними факторами, і ця характеристика є гнучкою та змінюється під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників. Точність метакогнітивного моніторингу має особистісний та взаємоособистісний характер. Особистісні чинники впливають на точність метакогнітивного моніторингу, такі як вибір стратегій обробки інформації, суб'єктивне сприйняття та мотивація до навчання. Крім того, викладачі, як інші суб'єкти навчального процесу, мають важливий внесок у формування точності метакогнітивного моніторингу. Їхні психологічні та професійні особливості визначають продуктивність навчання та формують особистість студентів відповідно до педагогічних цілей.

Дві сторони навчального процесу мають взаємовідносницький характер. І студент і викладач мають вагомий вплив на формування у реципієнтів освіти (студентів) впевненості у власних знаннях. Так, було виділено, що до особистісних чинників точності метапізнання відносять: вибір метакогнітивної стратегії опрацювання інформації; суб'єктивне пригадування та ідентифікації знайомості чи незнайомості інформації, достатня мотивація до навчання, самоконтроль ефективності технік навчання. Викладачі, щоб забезпечити достатню продуктивність навчання мають творчо підходити до організації викладацької роботи та розвивати особистість відповідно до бажаних педагогічних результатів.

2. Охарактеризовано особливості когнітивної сфери юнацького віку студентів-психологів та особливостей інноваційних методів навчання:

Було виділено особливості юнацького віку (17- 21 років), де було визначено, що професійне становлення майбутніх психологів пов'язане не лише з розвитком мислення, але й із формуванням особистісних якостей, важливих для професійної майстерності. Також те, що юнацький вік є чутливим для формування майбутньої професійної ідентичності за допомогою професійно-орієнтованого навчання, враховуючи психологічні особливості, такі як ціннісні орієнтації, когнітивний та метакогнітивний розвиток, максималізм і здатність до рефлексії.

Огляд інноваційного підходу до освіти підкреслив важливість використання нових педагогічних технік, зокрема наочності та інтерактивності, в організації навчального процесу, зокрема на лекційних заняттях. Інноваційні методи навчання стали відповіддю на сучасні виклики дистанційного навчання, де система освіти адаптувалась до нових реалій життя. Розвиток точності метакогнітивного моніторингу у навчальній діяльності не став винятком, адже саме в навчанні його легше виявити та розвинути.

3. Здійснено емпіричне дослідження для вивчення рівня точності метакогнітивного моніторингу студентів та ефективності зміни методу викладання на лекційній парі у студентів психологів.

Було проведено та описано результати діагностичного дослідження, які вказують на високий рівень метакогнітивних процесів у студентів-психологів другого курсу, які успішно застосовують стратегії саморегуляції та рефлексії в навчальному процесі, а також вміють ефективно управляти емоціями, впливаючи на когнітивні процеси та демонструють високий рівень оцінювання власних знань. Також було описано програму експериментального дослідження, який складався із контрольної частини та експериментальної, зі всіма етапами та принципами, де основним принципом проведення психолого-педагогічного експериментального дослідження була безпосередня включеність студентів у сам перебіг лекційного заняття. Також використовувалися інноваційні методи навчання, так як: Jamboard, за

допомогою якого і проводилось лекційне заняття. Студенти мали змогу самі письмово відповідати на поставлені запитання, а потім аргументувати власну думку; показ відео; асоціації, візуалізація, рольова гра, обговорення проблемної ситуації.

Результати статистичного аналізу даних проведеного експерименту виявив статистично не значимі результати по кореляції між успішністю складання тесту та впевненості у власних відповідях, що може свідчити про випадковість отриманих результатів та інтерес до подальших досліджень точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. Було виявлено лише статистично значимі результати у контрольній частині експерименту. Що дало змогу зробити висновок про не ефективність використання змішаної форми інноваційних методів та техніки навчання для підвищення точності метакогнітивного моніторингу у студентів-психологів.

4. Розроблено рекомендації згідно результатів теоретичного та емпіричного досліджень для підвищення точності метакогнітивного моніторингу.

Рекомендації базувались на результатах теоретичного та емпіричного досліджень мали діяльнісний характер. Рекомендації для підвищення рівня точності метакогнітивного моніторингу були розподілені для студентів (формування стратегій для опрацювання інформації на етапі читання нового навчального матеріалу; слідування та досліджування власного емоційного фону; використання отриманих знань на практиці; використання власних стратегій для перевірки новоосвоєних знань) та викладачів (використання одного педагогічного методу навчання на одному лекційному занятті; мінімальне використання тестів, в якості перевірки знань; розвиток в собі навичок точності метакогнітивного моніторингу).

Навчання супроводжує нас майже все своє життя, і воно точно не закінчується випуском із закладу вищої освіти. Навички, які більшість студентів здобувають в університеті допомагають їм у подальшій

професійній діяльності. Впевненість у власних знаннях також буде супроводжувати нас у буденному побутовому житті. А навчання є лише, хоч і вагомою, але не єдиною сферою життя, в якій люди досліджують себе на особистісному рівні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Августюк М. М. Ілюзія знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів ВНЗ. [Дис. канд. психол. наук:19.00.07]. Острог, 2016. 316 с
2. Августюк, М. М. (2015). Особистісні чинники об'єктивності метакогнітивного моніторингу. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія, (6).
3. Августюк, М. М. (2021). Теоретико-методологічні засади вивчення точності метакогнітивного моніторингу. Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних, 43
4. Августюк, М. М. (2021). Точність метакогнітивного моніторингу у розрізі складності/легкості завдань. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія, (4), 76-81.
5. Балашов, Е. (2020). Концептуальні характеристики метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. Психологія: реальність і перспективи, (14), 12-21.
6. Балашов, Е. М. (2020). Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів. Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія».
7. Бистрова, Ю. В. (2015). Інноваційні методи навчання у вищій школі України.
8. Більшість українців працює не за професією. Освіторія. <https://osvitoria.media/news/bilshist-ukrayintsiv-ne-pratsyuyut-za-spetsialnistyu/>
9. Боснюк, В. Ф. (2019). МЕТАКОГНІТИВНИЙ КОНТРОЛЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПОКАЗНИК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.
10. Ватан, Ю. П. (2021). Структура та сутність метакогнітивної активності. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія, (3), 10-14.
11. Вишнівський В.В., Гніденко М.П., Гайдур Г.І., Ільїн О.О. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів. Київ : ДУТ, 2018. 140 с.

12. Галиця І. Інтелектуально-конкурентні ігри як креативний механізм активізації педагогічного, наукового та інноваційного процесів / І. Галиця, О. Галиця // Вища шк. – 2011. – №1. – С. 104–107
13. Гриньова В. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. Організація та управління. Випуск 2. Харків, 2013. С. 21–24.
14. Гуменюк, Н. І., Романовська, О. О., Матвійчук, М. В., Корольова, Н. Д., Чорна, В. В., Хлестова, С. С., ... & Ангельська, В. Ю. (2020). Оцінка актуальності застосування інноваційних методів навчання в умовах дистанційної освіти.
15. Гусак Ю.А. Метакогнітивні стратегії як один із ключових компонентів стратегічної компетенції читання [Електронний ресурс] / Ю.А. Гусак. – Режим доступу: http://archiv.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vspolu/ped/2011_92/Husak.pf
16. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.01 / Докучаєва Вікторія Вікторівна ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2007. – 44 с
17. Доцевич, Т. І. (2014). Особливості педагогічного мислення та метакогнітивної сфери викладача вищої школи. ВІСНИК, 65.
18. Закон України "Про вищу освіту", 2014 р. №1556 VII, Офіц. вісн. України
19. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / П. Ю. Саух [та ін.] ; ред. П. Ю. Саух. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 443 с
20. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика: Навчальний посібник / за ред. Т.С. Яценко. – К.: «Вища школа», 2008. – 342 с
21. Лисенко М. В. Інноваційна парадигма вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 / Лисенко Микола Владиславович ; М-во освіти і науки, молоді та

- спорту України, Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін-т». – К., 2013. – 16 с
22. Методичні поради до підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в здобувачів вищої освіти. Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2022. 132 с.
23. Навички для студентів, які варто отримати в університеті. Режим доступу:<https://jobs.ua/articles/navichki-dlya-studentv-yak-varto-otrimati-v-unversitet-14723>
24. ОСТРОПОЛЬСЬКА, Є., БЕРЕЗОВСЬКИЙ, Д., & ХОРОШАЙЛО, О. (2022). Інноваційні методики навчання студентів закладів вищої освіти в умовах дистанційної форми навчання. ITSynergy, (1), 63-75.
25. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. Наукові записки Національного університету "Острозька академія. Серія "Психологія і педагогіка". Тематичний випуск "Актуальні проблеми когнітивної психології". Випуск 28. Острог, 2014. С. 3–16.
26. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія власного досвіду як метаінструменту розуміння та інтерпретації у діяльності практичного психолога / Н.І. Пов'якель // Мат. III з'їзду Тов-ва психологів України. – К.: РННЦ "ДІНІТ", 2000. – С. 149–150.
27. Пов'якель Н.І. Психологічні передумови становлення позитивної «Я-концепції» як базової компоненти професійного самовизначення психолога / Н.І. Пов'якель, І.О. Блохіна // Психологія: Зб. наук. пр. – Вип. 2(5). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1999. – С. 177–183.
28. Пророк Н.В. Практичний психолог: професійно-важливі якості / Пророк Н.В. // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. / під ред. Максименка С.Д. – Том III, Ч. 8. – К., 2001. – С. 190–194.
29. Савчин М.В., Василенко Л.Н. Вікова психологія. Навчальний посібник . — К.: Академ. видав, 2005 . — 360 с.

30. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 376 с
31. Старинська, Н. В. (2015). Особливості самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.
32. Ткаченко Д.В. ОСОБЛИВОСТІ ТОЧНОСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ У СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІВ. Соціально-гуманітарний вісник С. 192-194.
33. Ткачук, О. В. (2018). Метакогнітивний моніторинг у системі метапізнання. Теорія і практика сучасної психології, (4), 158-162. ння сучасних педагогічних та психологічних, 43.
34. Ткачук, О. В. (2020). ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ІЛЮЗІЇ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ВНЗ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ (Doctoral dissertation, НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ).
35. Труляєв Р. О. До питання зв'язку особистісних особливостей педагога та навчальної успішності учнів. Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Випуск 19. Київ, 2013. С. 716–725.
36. Хомуленко, Т. Б. МЕТАКОГНІТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУБ'ЄКТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.
37. Avhustiuk M. Metacognitive monitoring accuracy and learning achievement success of university students. Журнал «Психологічні перспективи» (Psychological Prospects Journal). Луцьк, 2020. Вип. 36. С. 10–21.
38. Avhustiuk, M. M., Pasichnyk, I. D., Kalamazh, R. V. (2018). The illusion of knowing in metacognitive monitoring: Effects of the type of information and of personal, cognitive, metacognitive, and individual psychological characteristics. *Europes Journal of Psychology*, 14(2), 317-341.
39. Azevedo R. Reflections on the field of metacognition: issues, challenges, and opportunities. *Metacognition and Learning*. 2020. No 15. P. 91–98.

40. Cross D.R., Paris S.G. Developmental and instructional analysis of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 1988. No 80(2). P. 131–142.
41. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry / J. H. Flavell // *American Psychologist*. – 1979. – 34. – P. 906–911.
42. Garavalia L. S. An exploratory study of academic goal settings, achievement calibration and self-regulated learning / L. S. Garavalia, M. E. Gredier // *Journal of Instructional Psychology*, 2002. — Vol.29, — P. 221-230.
43. Glenberg A. M., Wilkinson A. C., Epstein W. The illusion of knowing: Failure in the selfassessment of comprehension. *Memory and Cognition*. 1982. Vol. 10, 6. P. 597-602.
44. Hacker D.J. Metacognition: definitions and empirical foundations. In D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. P. 1–23.
45. Händel M., de Bruin A. B. H., Dresel M. Individual differences in local and global metacognitive judgments : *Metacognition and Learning*, 2020. Vol. 15. Pp. 51–75.
46. Koriat A. Monitoring one's own knowledge during study: A cue-utilization approach to judgments of learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 1997. Vol. 126, No. 4. P. 349–370
47. Kroll M. D. The illusion of knowing, error detection, and motivational orientations / M.D. Kroll, M.L. Ford // *Contemporary Educational Psychology*. – 1992. – Vol. 17. – pp. 371-378.
48. Kuhn D. On the Dual Executive and Its Significance in the Development of *Developmental Psychology* / D. Kuhn // *Contemporary Human Development*. – Basel, 1983. – Vol. 13. – P. 253–269.
49. Lin L.-M. Effects of text difficulty and adults' age on relative calibration of comprehension / L.-M. Lin, K. M. Zabrucky, D. Moore // *The American Journal of Psychology*. – 2002. – Vol. 115, No. 2. – pp. 187- 198.
50. Martinez M. E. What is metacognition? *Phi delta kappan*. P. 696–699.

51. Metcalf J. Metacognitive judgments and control of study. *Current Directions of Psychological Science*. 2009. No 18(3). P. 159–163.
52. Miller T. M., Geraci L. Training metacognition in the classroom: The influence of incentives and feedback on exam predictions. *Metacognition and Learning*. 2011. Vol. 6. P. 303-314.
53. Nelson T. & Narens L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. In: G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 26, pp. 125–141). New York: Academic Press.
54. Nietfeld, J. L., Cao, L., Osborne, J. W. (2006). The effect of distributed monitoring exercises and feedback on performance, monitoring accuracy, and self-efficacy. *Metacognition and Learning*, 1, 159-179.
55. Rasekh Z., Ranjbar E. R. Metcognitive strategy training for vocabulary learning. *Teaching English As Second or Foreign Language*. 2003. №7. С. 1-5
56. Schraw, G. & Dennison, R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475
57. Tobias, S. (1994). Interest, prior knowledge, and learning. *Review of Educational Research*, 64, 37-54.
58. Ward S. B. The effect of feedback on the illusion of knowing and comprehension monitoring of college students / S. B. Ward, H. T. Clark, III // Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association, 1989. – 18 p
59. Winne P. H. Studying as self-regulated learning / P. H. Winne, A. F., Hadwin // In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice*, 1998. – pp. 277-304.
60. Мислення швидко і повільно/ пер. з англ. Максим Яковлев. – 6-те вид. – К.: Наш Формат, 2022. – 480 с.
61. Serra M. J., Metcalfe J. Effective implementation of metacognition : In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition and Education*. New York, NY : Routledge, 2009. P. 278–298.
62. Flavell J.H., Miller, P., & Miller, S. (1993). *Cognitive Development*. Third edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

63. Dunlosky J., Rawson K. A. Why does relearning improve metacomprehension accuracy? Evaluating the levels-of-disruption hypothesis for the rereading effect. 2005. Vol. 40. 1. P. 37-55.
64. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. Vol. 34, 10. P. 906- 911.
65. Glenberg A. M., Wilkinson A. C., Epstein W. The illusion of knowing: Failure in the selfassessment of comprehension. *Memory and Cognition*. 1982. Vol. 10, 6. P. 597-602.
66. Lin L.-M., Zabucky K., Moore D. The relations among interest, selfassessed comprehension, and comprehension performance in young adults. *Reading Research and Instruction*, 1997. Vol. 36, 2. P. 127- 139.
67. Pulford B. D. Overconfidence in human judgment. PhD Thesis. 1996. 129 p.
68. Доцевич Т. І. Рефлексивність як компонент метапізнання особистості. *Вісник Харківського національного університету*. Випуск 16. Харків, 2013. С. 64–68.
69. Каламаж В. О. Психологічні чинники ефективності групової проектної діяльності студентів ЗВО у процесі вивчення іноземної мови : дис. канд. псих. наук : 19.00.07. Луцьк, 2019. 225 с.
70. Thiede, K. W., Anderson M. C. M., & Therriault D. (2003). Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of text. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 66–73. DOI:10.1037//0022-0663.95.1.66
71. Avhustiuk, M. (2021). Features of the Relationship Between Metacognitive Monitoring and Metacognitive Control. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. A Series of «Psychology»*, (70), 37-43. <https://doi.org/10.26565/2225-7756-2021-70-05>

ДОДАТКИ

Додаток 1. План конспект лекції «Основи психології спілкування. Соціально-психологічна характеристика спілкування»

Людина не може жити, працювати, задовольняти свої матеріальні та духовні потреби не спілкуючись з іншими людьми. Історично і в процесі індивідуального розвитку спілкування є необхідною умовою існування людини, одним із найважливіших чинників її соціального розвитку. Будучи суттєвою стороною будь-якого різновиду людської діяльності, спілкування відображає об'єктивну потребу людей в об'єднанні, співробітництві один із одним, а також є умовою розвитку самобутності, цілісності, індивідуальності особистості. Поняття «спілкування» вживається у психологічній літературі в різних значеннях: як обмін думками, почуттями, переживаннями (Л.С.Виготський, СЛ.Рубінштейн); як один із різновидів людської діяльності (Б.Г.Ананьєв, М.С.Каган, І.С.Кон, О.О.Леонтьєв); як специфічна соціальна форма інформаційного зв'язку (А.Д.Урсул, Л.О.Резников) та ін. Така різноплановість у визначенні цього поняття пояснюється недостатньою розробленістю проблеми, а також труднощами виокремлення спілкування як специфічного явища з інших сфер суспільного життя - виробничої, політичної, культурної. Вказуючи на складність і багатогранність спілкування, Б.Д.Паригін не без підстав зауважує, що воно може бути одночасно інформаційним процесом і взаємодією людей одна з одною, процесом їхнього співпереживання, взаємного розуміння і впливу однієї людини на іншу. Багатогранність спілкування виявляється навіть у тих словосполученнях, які дуже часто вживаються як у науковому, так і в буденному розумінні - «духовне», «матеріальне», «міжособистісне», «масове», «інтимне» тощо. І це не дивно, адже який би різновид або форму людської діяльності не взяти (праця, гра, навчання, війна, торгівля, кохання, туризм, виховання, керівництво, управління і т.д.), вони виявляються через спілкування з іншими людьми. Навіть у тому разі, коли людина перебуває наодинці з собою, вона діє так, ніби включена до якоїсь спільноти. Людське спілкування розвивається і формується на засадах спільної трудової діяльності. У процесі праці люди впливають не тільки на природу, а й один на одного, вони не можуть щось виробляти, не об'єднуючись певним чином для спільної діяльності і для взаємного обміну своєю діяльністю. У зв'язку з цим історія є системою пов'язаних одна з одною форм спілкування. Ця система взаємодій і взаємних впливів є тим соціальним процесом, суть якого, на відміну від праці як виробництва речей («обробка природи людьми»), складає виробництво відносин («обробка людей людьми») (К.Маркс). У визначенні спілкування, в першу чергу, відзначається ідея "реалізації" (Г.М.Андрєєва), "вираження" (О.О.Леонтьєв) і "формування" (Я.Л.Коломінський), "налагоджування" (М.І.Лісіна) міжособистісних

стосунків (В.М.Мясищев). Виокремлюються такі важливі характеристики як "взаємодія" та "обмін" (Б.Ф.Ломов). У широкому розумінні спілкування - це та сторона людської діяльності, що вказує на зв'язок, взаємодію та взаємовплив людей у процесі матеріального та духовного виробництва, спосіб реалізації соціальних відносин, що здійснюється через безпосередні чи опосередковані контакти, в які особистості та групи вступають у процесі їхньої соціальної життєдіяльності. Саме через спілкування люди та групи вступають у матеріальні, політичні, релігійні та інші відносини один з одним. Можна сказати, що спілкування - це загалом громадянське суспільство, тобто сукупність усіх соціальних відносин, бо кожне соціальне відношення завжди має свою соціально-психологічну сторону, і виявляється в безпосередньому чи опосередкованому контакті між людьми. Цікавим щодо цього є етимологічний аналіз терміна «спілкування». Комунікація (від лат. *соштїпісаііо*) і похідні від цього терміна в інших мовах означають не тільки «зв'язок», «повідомлення», а й «спільність», «з'єднання», тобто майже збігаються з поняттям «спілкування». Щоправда, на відміну від комунікації у понятті «спілкування» наголос робиться на взаємному обміні інформацією, підкреслюється діалогічний характер цього процесу, що передбачає взаємодію, взаєморозуміння, взаємовідносини між двома чи кількома суб'єктами. Звідси вживання поняття «спілкування» і у вузькому розумінні — як зв'язки та стосунки між конкретними особистостями, як суто міжособистісне спілкування. Міжособистісне спілкування — це процес інформаційної і предметної взаємодії між людьми, в якому формуються і реалізуються їхні міжособистісні стосунки. Виявляючись у безпосередніх контактах, ці стосунки визначаються і регулюються всією системою суспільних відносин, умовами суспільного виробництва, а також інтересами особистостей і груп під час здійснення ними своїх соціальних функцій. Це певний «зріз» суспільних відносин, репрезентований на емпіричному рівні, їхнє особистісне забарвлення. Міжособистісне спілкування передбачає встановлення прямих контактів між тими, хто спілкується тет-а-тет, тобто віч74 па-віч, що дає змогу безпосередньо реагувати та впливати на дії і висловлювання іншого, сприймати один одного як конкретну особистість. Цей різновид спілкування розвивається перш за все у малих групах і колективах. Вихідна і головна одиниця міжособистісного спілкування - діада, парний соціально-психологічний зв'язок (у малій групі кожний спілкується з кожним, без посередників). Сукупність парних взаємодій утворює систему міжособистісних зв'язків як на рівні внутрішньогрупового, так і на рівні міжгрупового спілкування. Проте, оскільки людина не може одночасно перебувати у безпосередньому спілкуванні з великою кількістю людей, то зв'язки між групами, особливо великими, відбуваються через їх окремих представників. Виокремлюють матеріальне і духовне, пряме (безпосереднє) і масове (опосередковане) спілкування. Матеріальне спілкування - це взаємовідносини і взаємодія людей у ході матеріально-практичної діяльності, передусім у процесі праці й виробництва, а також їхня поведінка в різних сферах суспільного життя. Духовне спілкування виступає як обмін

різноманітною інтелектуально-емоційною інформацією за допомогою живої людської мови, засобів масової комунікації і невербальних засобів. Міжособистісне (пряме, безпосереднє) спілкування - це такий різновид взаємодії людей, в якому останні виступають один щодо одного одночасно (або послідовно) і об'єктами, і суб'єктами. Саме завдяки спілкуванню вчинки особистості А стає обставиною життя В, С, О тощо, а їхні вчинки, експресивні дії, у свою чергу, стають обставинами життя А. Тому таку значну роль відіграють у спілкуванні індивідуальні психологічні якості людини, на що вказує і Б.Г.Ананьєв зазначаючи, що практично неможливо відокремити у структурі і динаміці спілкування особисте від суспільного, провести між ними чітку межу. Важко також, незважаючи на індивідуальний склад різних колективів, що змінюється, і засоби комунікації, повністю абстрагуватися від конкретних людей з їхніми індивідуально-психологічними особливостями. Спілкування настільки соціальне, наскільки й індивідуальне явище. Відмітною особливістю масового спілкування є його опосередкований, анонімний характер, спрямованість не на 75 певну особистість, а на великі й неоднорідні маси людей. Масове спілкування здійснюється найчастіше за допомогою засобів технічного зв'язку, зокрема засобів масової комунікації. Хоч історично масове спілкування з'явилося значно пізніше, ніж безпосереднє, міжособистісне, проте обидві форми спілкування доповнюють одна одну, даючи можливість людині вести активне, духовно багате життя. Якщо міжособистісне спілкування забезпечує зв'язок особистості з безпосереднім соціальним оточенням, то масове спілкування сприяє здійсненню зв'язку особистості і соціального цілого - суспільства. Таким чином, засоби масової комунікації компенсують недостатність безпосереднього спілкування між людьми.

Включаючись до того чи іншого різновиду діяльності, людина завжди вступає у відносини з іншими членами суспільства, діє в умовах певних соціальних відносин. Люди, що її оточують як члени конкретних соціальних груп, є найважливішим чинником її соціальної детермінації. Дитина стає особистістю в процесі практичного безпосереднього спілкування з батьками, членами сім'ї, ровесниками, тобто у сфері тих взаємовідносин, які пронизують гру, навчання і працю. Починаючи з найпростіших соціально-психологічних відносин (мати—дитина, учень—учитель, товариш—товариш, керівник-підлеглий) безпосереднє міжособистісне спілкування між людьми становить специфічну систему відносин, яка відрізняється від ставлення людей до природи, культури. У цьому безпосередньому міжособистісному спілкуванні поряд із власними зворотними зв'язками, властивими індивідуальній діяльності, мають значення і соціально-психологічні зворотні зв'язки, зумовлені взаємодією тих, хто спілкується. Кожен із учасників спілкування сприймає іншого як суб'єкта, реакція одного відразу ж викликає відповідну реакцію іншого. Цей взаємний обмін реакціями підкріплює або змінює поведінку партнерів, викликає двобічну активізацію їхніх зусиль для досягнення гармонії, задоволення у спілкуванні з метою ефективнішого

розв'язання спільного завдання. Спілкування, таким чином, є моральним регулятором поведінки особистості й виражається у відрегульованій соціально-моральними вимогами формі. 83 Вступаючи у трудові відносини із собі подібними, освоюючи знаряддево-предметний зміст діяльності людина з самого початку своєї історії вступала у спілкування і освоювала соціально-трудова зміст своєї діяльності. Трудові відносини одночасно виступали і як міжособистісні стосунки, і як спілкування. Світ речей і предметів у процесі праці постійно розпредметнюється, тобто стає змістом форм спілкування людей. Діяльність людини на відміну від тварин саме тому і є предметною, вказує Г.С.Батіщев, що вона безперервно здійснює розпредметнення і тим самим автентично «перекладає» предметність на «мову» активності сутнісних сил людських індивідів у їхньому взаємному спілкуванні, на «мову» спілкування як активності. Особистість, таким чином, характеризується не тільки практично-творчою і пізнавальною активністю, а й комунікативною, яка визначається формами і мірою участі особистості у спілкуванні з іншими людьми. Ця активність виявляється не тільки зовні, як поведінка, вчинки особистості, що демонструють її ставлення до інших людей, а й як внутрішня активність, зумовлена потребами, інтересами, цілями. Особистість як діяльний суб'єкт завжди прагне знати «реакцію» на свої дії, тобто відчуває потребу бути оціненою і співвіднести цю зовнішню оцінку із самооцінкою. Б.Г.Ананьєв цю потребу в оцінці характеризує як вияв особистістю потреби у спілкуванні й соціальній стимуляції свого розвитку. Потреба у спілкуванні як одна з найважливіших соціальних потреб людини з розвитком особистості розширюється і поглиблюється як за формою, так і за змістом. Людина потребує спілкування значно більше, ніж усі інші живі істоти, оскільки її активність здійснюється через задоволення численних потреб, примушуючи її включатися в різні форми діяльності, роблячи її життя соціально багатшим і змістовнішим. Об'єктивною характеристикою спілкування як активної діяльності є розширення і збагачення соціальних зв'язків і відносин людей. Американський філософ Дж.Льюїс зазначає, що особистість, яка розвивається, - не та, що дедалі більше замикається в самій собі, а та, що постійно розширює коло свого спілкування з іншими: від сім'ї - до встановлення зв'язків із населенням своєї 84 місцевості, а через нього - з більш широкими верствами всередині суспільства і, врешті-решт, шляхом дедалі ширшого спілкування з членами людської раси за межами свого суспільства - до спілкування з усім людством. Проте спілкування не існує без своєї протилежності - відособленості. Якщо надмірне спілкування веде до розчинення особистості в масі, то надмірне виокремлення - до індивідуалізму. Справді активна особистість характеризується єдністю цих протилежних сторін. Говорячи про те, що міра активності особистості визначається обсягом її соціальних зв'язків, слід мати на увазі, що йдеться не про суто кількісний бік питання. Соціально активна особистість не тільки активно розвиває і примножує предметні зв'язки спілкування, а й прагне послабити або перервати відносини негативного характеру. Таким чином, творення активних зв'язків спілкування є одночасно

і виокремленням особистості. Людина постає як активна особистість тією мірою, якою вона виокремлює себе з навколишнього світу, усвідомлює свої взаємини з іншими людьми і активно взаємодіє з ними, перетворюючи суспільство, природу і саму себе. Будь-який розрив, порушення гармонії між спілкуванням і виокремленням особистості призводить до порушення її розвитку, зниження соціальної активності - найважливішої особистісної якості. Американський психолог Д.Фурст переконливо показав, що обмеження або тим паче розрив соціальних зв'язків особистості, її соціальна ізоляція порушують нормальний перебіг людського життя і можуть бути однією з причин виникнення неврозів. Багато дослідників вказують, що за умов сучасного суспільства людина стає дедалі самотнішою, нікому не потрібною, посилюється конфлікт між нею як суб'єктом спілкування і знеособленням її у цій сфері. Цьому сприяє бурхливий розвиток урбанізації і засобів масового спілкування, які не в змозі задовольнити потреби особистості в людських стосунках. Людина як активна особистість формується і виявляється в практичній, пізнавальній і комунікативній діяльності. Проте вона є особистістю не тільки для інших, а й для самої себе. Тому її реакції на поведінку інших людей у процесі її праці й спілкування завжди опосередковуються самосвідомістю, співвідносяться з її власним 85 рефлексивним «Я». Або можна сказати інакше - «зовнішня», міжособистісна комунікація доповнюється й опосередковується «внутрішнім» спілкуванням із самою собою. Самосвідомість особистості, її «Я» як морально-психологічний та світоглядний стрижень, як найважливіший чинник її індивідуальності й активності неможливі поза міжособистісним спілкуванням. Дослідження О.О.Бодальова показали, що нагромадження й узагальнення досвіду спілкування особистості підвищують рівень соціальної перцепції та саморегуляції її поведінки, тобто рефлексивні властивості особистості формуються на ґрунті комунікативних. Міжособистісне спілкування, таким чином, може розглядатися не тільки як зовнішня детермінанта діяльності особистості, а й як внутрішнє джерело її активності, інтеріоризоване в «Я», як її власний зміст і практична активність, спрямовані на взаємне регулювання і зміну свідомості та поведінки партнерів по спілкуванню. Міжособистісні стосунки як вияв соціальної активності особистості містять у собі можливість вибору різноманітних варіантів поведінки, різних способів діяльності, адекватних конкретним суспільним відносинам і тим умовам, за яких вони реалізуються. Функція вибору як підґрунтя особистості, показник її індивідуальності та активності реалізується перш за все на міжособистісному рівні зв'язків суб'єкта з навколишнім середовищем. У кожному випадку, вибираючи поведінку або різновид діяльності, людина мусить встановлювати нові зв'язки з іншими людьми, тому будь-який змістовний акт вибору, яким би індивідуально-особистісним він не здавався, є одночасно моментом функціонування спільноти, до якої включена особистість, показником її потреби у спілкуванні. Звичайно, особистість є одиничним суб'єктом вибору, але оскільки спілкування має своїм наслідком взаємний вплив на свідомість і

поведінку партнерів, то за допомогою спілкування реалізується вибір діяльності й поведінки тих соціальних спільнот, до яких включена особистість, тобто груп і колективів. Міжособистісне спілкування у цьому разі набуває значення вираження соціальної активності особистості і колективу. Саме тому високий рівень міжособистісних стосунків не можна нав'язати ззовні. Потрібно, щоб вони народжувались і розвивались як результат активності самих членів колективу, які усвідомили необхідність і відповідальність за їх створення й удосконалення. Можна сказати, що активність суб'єкта у певних межах тим більша, чим ширша сфера спілкування і чим більшу кількість виборів поведінки і діяльності група спроможна йому надати. Саме в цьому і полягає особливість вищої форми регуляції поведінки особистості, коли не норми і правила детально регламентують діяльність і поведінку, а людина сама приймає рішення, діє за внутрішнім переконанням, несе особисту відповідальність за свої вчинки. Таким чином, соціальна активність, що передбачає свободу особистого рішення та вибору, завжди має моральну спрямованість. Оскільки в первинному колективі будь-яка діяльність особистості здійснюється в системі міжособистісного спілкування, то рівень і характер цього спілкування значною мірою визначає і є показником рівня й спрямованості соціальної активності кожної особистості і колективу загалом. Чим багатший діапазон соціальних ролей, виконуваних особистістю, чим більша задоволеність її тими ролями, які вона виконує в колективі, тим вищою є і її активність у спілкуванні з іншими людьми. Загалом чим багатше спілкування членів колективу, тим сильніше вони впливають один на одного. Якщо особистість обмежена у контактах з іншими людьми, не має можливості впливати на їхню свідомість і вчинки, то відсутні підстави говорити про цю людину як активну особистість, дійсного суб'єкта спілкування.

Аналіз поняття «спілкування», особливостей його розвитку в онтогенезі та філогенезі показує його складність, багатогранність та багаторівневість. Це знайшло своє відображення і у спробах визначити головні функції, структуру та рівні спілкування. Під функціями спілкування розуміють ті ролі або завдання, які виконує спілкування у процесі соціального буття людини. Якщо узагальнити підходи більшості дослідників, то можна виокремити такі функції спілкування: обмін інформацією, узгодження і коригування дій у спільній діяльності та регуляція емоційного життя людини (Г.М.Андрєєва, Б.Д.Паригін, Б.Ф.Ломов). Інші дослідники намагаються розширити «репертуар» цих функцій за рахунок їх уточнення та подрібнення. Так, Я.А.Карпенко за критерієм мети виокремлює вісім функцій: 1) контактна функція - встановлення контакту як стану взаємної готовності до прийому і передачі повідомлень і підтримки взаємозв'язку у вигляді постійної взаємоорієнтації; 2) інформаційна функція - обмін повідомленнями, думками, задумами, рішеннями; 3) спонукальна функція — стимуляція активності партнера для спрямування його на виконання певних дій; 4) координаційна функція - взаємне орієнтування і узгодження дій при

організації спільної діяльності; 5) функція розуміння - адекватне сприймання і розуміння смислу повідомлення і взаємне розуміння - намірів, установок, переживань, станів; 6) емотивна функція - спонукання виникнення у партнера потрібних емоційних переживань, а також зміна за його допомогою своїх переживань і станів; 7) функція встановлення відносин - усвідомлення і фіксація свого місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків співтовариства, в якому діє індивід; 8) функція здійснення впливу - зміна стану, поведінки, особистісно-сміслових утворень партнера. Під структурою спілкування розуміють сукупність головних елементів, з яких складається процес. Г.М.Андрєєва пропонує характеризувати спілкування шляхом виокремлення в ньому трьох взаємопов'язаних боків: комунікативного, інтерактивного та перцептивного. Комунікативний бік спілкування, або комунікація у вузькому значенні слова, полягає в обміні інформацією між індивідами, що спілкуються. Інтерактивний бік спілкування полягає в організації взаємодії між партнерами по спілкуванню, тобто в обміні не тільки знаннями, ідеями, але й діями. Перцептивний бік спілкування означає процес сприймання й пізнання один одного партнерами по спілкуванню і встановлення на цьому ґрунті взаєморозуміння. і На підставі характеру мети і, як наслідок - психологічної дистанції між партнерами, виокремлюють рівні спілкування: V 1) ритуальний, або соціально-рольовий рівень; метою спілкування є виконання очікуваної від людини ролі, демонстрація знання норм соціального середовища; спілкування носить анонімний характер, незалежно від того, відбувається воно між незнайомими, знайомими чи близькими людьми; 2) діловий, або маніпулятивний, рівень; метою такого спілкування є організація спільної діяльності, пошук засобів підвищення ефективності співробітництва; партнери оцінюються з точки зору їх функціональних якостей; 3) інтимно-особистісний рівень; мета — задоволення потреби в розумінні, співчутті, співпереживанні; для спілкування характерні психологічна близькість, емпатія, довірливість.

У широкому розумінні спілкування – це та сторона людської діяльності, що вказує на зв'язок, взаємодію та взаємовплив людей у процесі матеріального та духовного виробництва, спосіб реалізації соціальних відносин, що здійснюється через безпосередні чи опосередковані контакти, в які особистості та групи вступають у процесі їхньої соціальної життєдіяльності. Саме через спілкування люди та групи вступають у матеріальні, політичні, релігійні та інші відносини один з одним. (А. Коваленко, М. Корнєв, 2006). Метою спілкування є зміна взаємовідносин між людьми, встановлення взаєморозуміння, вплив на знання, думки, відносини, почуття й інші прояви спрямованості особистості; засобом – різні форми самовираження особистості. Контакти, між людьми в спілкуванні є необхідною умовою існування індивіда. В останні десятиліття в науці поряд з поняттям «спілкування» використовується поняття «комунікація» (від англ.

«communication» – спілкування, зв'язок, комунікація). У наукових, публікаціях можна зустріти різне розуміння співвідношення понять «комунікація» і «спілкування». Комунікація – зв'язок, взаємодія двох систем, у процесі якого від однієї системи до іншої передається сигнал, що несе інформацію. Проте, у цих прикладах немає зв'язку між людьми, впливу однієї особистості на іншу. В силу цього в них не відображена специфіка спілкування. Спілкування є обміном інформацією між людьми. Людина може спілкуватися з іншими людьми не тільки в безпосередньому контакті, але й за допомогою інтернету, телефону, листів. Отже, поняття «спілкування» є більш вузьким порівняно з поняттям «комунікація». Водночас, у соціальній психології комунікацію часто розглядають як окремий випадок спілкування, пов'язаний з обміном інформації. Конкретних тем для спілкування у кожної людини багато, і чим більше різноманітних тем, тим у більш широке коло спілкування вона включена, тим більш багатою і змістовною є її особистість. У психології виділяють три рівні спілкування. Перший рівень (макрорівень): спілкування розглядається як найважливіша сторона способу життя особистості, в якому чітко виділяються переважний зміст діяльності, коло людей, з якими вона переважно контактує. Усе це обумовлено суспільними відносинами, соціальними умовами життя особистості. Крім того, розглядаючи цей рівень, слід враховувати, яких правил, традицій, прийнятих норм дотримується особистість, спілкуючись з іншими. Інтервал часу для такого розгляду спілкування – усе попереднє й майбутнє життя особистості. Другий рівень (мезарівень) передбачає контакти на певну тему. Причому реалізація спілкування може закінчитися в одну зустріч або вимагатиме декількох зустрічей, актів спілкування. Як правило, у людини кілька тем, які вона реалізує послідовно або паралельно. І в тому і в іншому випадку партнерами по спілкуванню можуть бути окремі особистості і групи. Спілкування в межах конкретної теми має початок, середину і закінчення, тобто воно є процесом. Залежно від теми, картина кожної ситуації спілкування може бути вельми своєрідною за своєю формою, засобами. Третій рівень (мікрорівень) передбачає акт спілкування, який виступає в ролі своєрідної елементарної одиниці. Таким актом спілкування можна вважати «запитання – відповідь», рукостискання, багатозначний погляд – мімічний рух у відповідь та ін. Через елементарні одиниці реалізуються теми, з яких складається вся система спілкування особистості в певний період її життя. Отже, спілкування – це обмін інформацією між людьми, зумовлений потребами спільної діяльності.

3.2 Спільнота, мова, мовлення. Мова – це система знаків, що функціонують як засіб спілкування між членами спільноти, засіб взаємного розуміння, обміну думками, знаннями. Мовлення – процес користування мовою, тобто процес спілкування, обміну думками, взаємного розуміння. Отже, мовлення є такою психічною діяльністю, яка проявляється як процес спілкування людей за допомогою мови. Мова – об'єктивно існуюче явище в духовному житті соціальної спільноти, зумовлене національними

особливостями. Вона включає слова з їхніми значеннями (відношення слова до об'єкта, що позначається ним у реальній дійсності, незалежно від того, який образ представляє це слово у свідомості) й синтаксис (набір правил, за якими будуються речення). Засобами, з яких будується мовне повідомлення, є фонemi (усне мовлення) і графеми (письмова мова). Із цих соціально відпрацьованих звуків і графічних знаків будуються слова й речення (А. Степанов, 1981). Граматичні категорії мови поєднуються з логічними. Логічні категорії є загальнолюдськими. Вираження логічних категорій через відповідні граматичні побудови є специфічним для кожної мови. При перекладі з однієї мови на іншу думка залишається інваріантною, а мовні засоби вираження змінюються. На відміну від поняття (логічної категорії), що має строго визначений зміст, слово, що виражає поняття, асоціюється в мові з різними значеннями і свою визначеність здобуває в контексті фрази (порівняйте «корінь квадратний» і «корінь дерева»). У словниковому запасі мови збережені знання про світ даної спільноти людей, які користуються ними. Мовлення є основою людського мислення й вираженням розумової діяльності особистості. Але, щоб відбулося мовне спілкування, необхідною є наявність загальних, однакових засобів і правил передачі думки. Цим загальним, системою правил і є мова. Мовлення – це загальнолюдське явище, разом з тим у кожному окремому випадку мовлення є строго індивідуальним. Це пояснюється різним рівнем володіння мовою (словниковим запасом, граматиною, фонетикою). Індивідуальність мовлення проявляється в її побудові, вимові. Розрізняють дві основні форми мовлення: зовнішнє й внутрішнє. Зовнішнє мовлення включає кілька видів мовлення: усне, яке залежно від певних умов спілкування воно може бути діалогічним або монологічним, і письмове. Діалогічне мовлення є найдревнішим видом спілкування між людьми. У процесі спільної праці й життя люди відчували й відчувають потребу в узгодженні спільних дій, обміні один з одним думками із приводу подій, що відбуваються, тощо. Діалог – безпосереднє спілкування двох або кількох людей. Як правило, зміст, характер діалогічного мовлення визначається безпосередніми умовами розмови, її конкретним змістом. Діалог ведеться при емоційно-експресивному контакті співрозмовників в умовах їхнього взаємного сприймання один одного. Особи, що розмовляють впливають одна на одну жестами, мімікою, тембром і інтонацією голосу, часто спільно спостерігають за предметом, що обговорюється. Монологічне мовлення – тривале, послідовне викладення системи думок, знань однією особою. Монологічні виступи вимагають попереднього продумування й планування. Оскільки монолог є безперервним, особа, що говорить, здійснює на слухачів експресивно-мімічний вплив та вплив жестів, і по їхній реакції може судити, наскільки зрозумілим для них є мовлення. Письмове мовлення, як у плані історичного розвитку, так і в житті конкретної людини виникає пізніше усного мовлення. Письмове мовлення не має ніяких додаткових засобів впливу на того, хто його сприймає, крім самого слова й організуючих речення розділових знаків. Сприймання письмового мовлення обов'язково передбачає роботу уяви. Специфічною рисою письмового мовлення є те, що

воно спрямоване до відсутнього читача, що живе часом на десятки й сотні років пізніше того, хто пише. Завдяки письмовому мовленню людина пізнає історичний досвід розвитку людства, оскільки у ньому зафіксовані історичні досягнення в галузі науки, мистецтва, всієї культури людства. Внутрішнє мовлення – діалог людини із самою собою. Цей вид мовлення дозволяє людям мислити, міркувати навіть тоді, коли вони не говорять вголос, коли вони думають. Часто внутрішнє мовлення передує такій же за змістом письмово або усно вираженій думці. Причому думка, недостатньо оформлена у внутрішньому мовленні, так само нечітко виражається й у зовнішньому (письмовому або усному) мовленні. Таким чином: • спілкування є необхідною умовою існування соціальної спільноти; • засобом спілкування у соціальній спільноті є мова; • мовлення – це процес спілкування за допомогою мови; • предметом соціально-психологічного вивчення є мовлення, а не мова.

3.3 Види міжособистісного спілкування Розподіл спілкування на види можливий за різними параметрами: контингенту учасників, тривалості стосунків, міри опосередкування, завершеності, використанню засобів спілкування, бажаності тощо. Залежно від контингенту учасників виділяють міжособистісне, особистісно-групове й міжгрупове спілкування. Міжособистісне спілкування є найбільш вираженим у первинних групах, де кожна людина безпосередньо спілкується з кожною. У процесі такого парного спілкування реалізуються як групові цілі й завдання, так і особисті. Якщо ж учасники спілкування є представниками груп, то вибір ними засобів комунікації буде обмежений, оскільки вони мають піклуватися про престиж спільнот, які представляють. При особистісно-груповому спілкуванні одною стороною спілкування є особистість, іншою – група. Таким є спілкування між менеджером і групою працівників, викладачем і академічною групою. Міжгрупове спілкування припускає участь у цьому процесі двох спільнот. Такими є контакти під час змагання спортивних команд й академічних груп, конкурсів наукових і творчих колективів та ін. У процесі міжгрупового спілкування кожна особистість виступає носієм колективного змісту, відстоює його, керується ним Відповідно до цього, особистість обирає засоби спілкування, що найкраще виражають позицію групи. Спілкування може бути безпосереднім і опосередкованим. Безпосереднє спілкування – це спілкування «віч-на-віч», при якому кожна сторона сприймає іншу й здійснює контакт, використовуючи всі наявні в її розпорядженні засоби. У безпосередньому спілкуванні існує більше каналів для зворотного зв'язку, через які учасники спілкування отримують інформацію про міру прийняття змісту іншою стороною, реакції на нього. Опосередковане спілкування – здійснюється через проміжну ланку – третю особу, технічний засіб або матеріальну річ. Опосередкованість може бути мінімальною й значною. Якщо, наприклад, дві людини розмовляють через Skype, то її можна вважати мінімальною: вони бачать, чують одна одну, але не можуть відчутти присутність співрозмовника іншими каналами сприймання. Коли ж одна

людина надсилає іншій лист або передає інформацію через третіх осіб, опосередкованість є значною. Час, протягом якого триває спілкування, впливає на його характер і є своєрідним каталізатором змісту й засобів спілкування. Короткочасне спілкування (у межах однієї теми й відрізка часу в кілька годин) з незнайомою людиною відрізняється від акту спілкування зі знайомою.

3.4 Вербальне спілкування Вербальне спілкування за допомогою слова є основною й найдосконалішою формою спілкування людей. Рівень володіння мовою, багатство і культура мовленнєвого висловлювання визначають можливості та ефективність спілкування кожної конкретної особистості. Розглядаючи вербальне спілкування з точки зору його соціальної заданості (система суспільно-історичних, соціально-економічних і культурних особливостей середовища, у якому воно відбувається), виділяють такі його види як міжособистісне і рольове. Дійсно, ступінь соціальної заданості спілкування є різним, він може коливатись від досить низького (міжособистісне спілкування) до дуже високого ступеня (рольове спілкування) і навіть до повного підпорядкування форм і змісту спілкування соціальним канонам (В. Москаленко, 2008). Міжособистісне спілкування виникає на основі тих відносин, на які соціальні норми і правила здійснюють невиразний, опосередкований вплив. У терміні «міжособистісне» акцентується увага на емоційному характері спілкування. Вступаючи в міжособистісне спілкування, люди орієнтуються на свої внутрішні цілі й цінності. Відношення до партнера формується в процесі безпосереднього контакту, на основі поведінки, яку він демонструє. Міжособистісне спілкування надає своїм партнерам значну свободу у виборі «режиму» спілкування, у прийнятті рішення про його тривалість. У рольовому спілкуванні людина обмежена у виборі стратегії своєї поведінки, в сприйманні партнера й самої себе. Усе це залежить від соціальної позиції, яку вона займає, виконуючи ту чи іншу соціальну роль. У поняттях «соціальна позиція» і «соціальна роль» відбивається вибіркоче відношення людей один до одного в процесі спілкування. Рольове спілкування допомагає людям створювати і підтримувати стосунки, що побудовані на ділових, формально-соціальних контактах, наприклад, воно забезпечує комунікацію в соціальних діадах «викладач-студент» й ін. При цьому саме роль, рольові очікування партнерів визначають, як людина буде сприймати партнера, розуміти його поведінку і будувати власну. У соціальній психології існує класифікація видів спілкування, згідно з якою виділяються ритуальне, монологічне і діалогічне спілкування. Ритуальне спілкування, по суті, є рольовим, людина підтверджує в ньому свої соціальні ролі. Відмінною рисою ритуального спілкування є його безособистісність, оскільки партнери сприймають себе в ньому формально, як носія ролі, як елемент ритуалу (ритуали привітання, вибачення, ритуали, що пов'язані зі святом тощо). Виділяють два різновиди монологічного спілкування: імператив і маніпуляцію. Імперативне спілкування – це авторитарна, директивна форма

впливу на партнера по спілкуванню з метою досягнення контролю за його поведінкою, примус його до певних дій. Особливість імперативу в тому, що кінцева мета спілкування – примус партнера – не є завуальованою. Для здійснення впливу використовують такі засоби як накази, вказівки, розпорядження й вимоги. Існують соціальні види діяльності, в яких використання імперативного виду спілкування є цілком виправданим як з цільової, так і з етичної точок зору. До них відносяться військові уставні відносини, відносини «керівник-підлеглий», відносини у складних й екстремальних умовах. При імперативному спілкуванні суб'єкт спілкування керується сукупністю установок, правил і конкретних прийомів реагування, спрямованих на здійснення прямого психологічного впливу на партнера для досягнення своїх цілей, зокрема:

- відкрите, пряме і ясне висловлення своїх позицій, намірів і цілей;
- відкрита, активна поведінка й дії з досягнення своїх цілей;
- ефективний і рішучий захист себе від агресивної поведінки партнера;
- досягнення своїх цілей з урахуванням інтересів і цілей партнера;
- пряма й відкрита відмова виконувати дії, що не служитимуть вашим інтересам (В. Крисько, 2014).

Водночас, можна назвати й ті сфери міжособистісних відносин, де застосування імперативу є недоречним й навіть неетичним. Насамперед мова йде про інтимно-особистісні, подружні й дитячо-батьківські відносини. Відомо, що за допомогою команд, наказів і безперечних заборон можна домогтися зовнішньої слухняності й виконання будь-яких вимог. Проте вони не стають частиною внутрішніх особистісних переконань людини. Маніпуляція – це розповсюджена форма міжособистісного спілкування, що передбачає вплив на партнера з метою досягнення своїх прихованих намірів. Як імператив так і маніпулятивне спілкування мають на меті вплив на партнера з метою досягнення своїх цілей. Основна ж відмінність між ними полягає в тому, що при маніпулятивному спілкуванні партнер не інформується про справжні цілі спілкування. Вони або приховуються від нього, або підмінюються іншими. Сферою «дозволеної» маніпуляції є бізнес і ділові відносини взагалі. Маніпулятивний стиль спілкування широко розповсюджений і в області пропаганди. Разом з тим, володіння й використання засобів маніпулятивного впливу на інших людей у діловій сфері, як правило, закінчується для людини переносом таких навичок в інші сфери взаємовідносин. Сильніше за усе руйнуються від маніпуляцій відносини, що побудовані на любові, дружбі й взаємній прихильності. При Розділ 3 Винославська О. В. 86 87 маніпулятивному спілкуванні партнер сприймається не як цілісна унікальна особистість, а як носій певних «відомих» маніпулятору властивостей і якостей. Реальною альтернативою монологічному спілкуванню є діалогічне спілкування, яке дозволяє перейти до установки на співрозмовника, особистість якого сприймається як цінність, як унікальна індивідуальність. Діалогічне спілкування впливає на виявлення і формування здібностей індивідів, посилюючи чи послаблюючи їх психічну і фізичну енергію. Окрім того, діалогічне спілкування є важливим джерелом творчості індивіда, оскільки в процесі нього виникає щось нове порівняно з дією кожного

окремого індивіда, розкриваються психічні якості, внутрішній світ особистості, виявляються нові сторони предметів культури, які є посередниками спілкування (В. Москаленко, 2008). Діалог будується на принципово інших засадах, аніж монологічне спілкування. Продуктивний діалог є можливим лише у випадку дотримання таких установок і правил взаємодії: • психологічне налаштування на актуальний психологічний стан співрозмовника й свій власний. • безоцінне сприймання партнера, апріорна довіра до його намірів; • сприйняття партнера як рівного, що має право на власну думку й власне рішення; • персоніфікація спілкування – розмова від свого імені, без посилення на авторитети, презентація своїх щирих почуттів і бажань; • узгодженість (конгруентність) власної поведінки при взаємодії з партнером. Діалогічне спілкування – це спілкування, що виводить індивіда на рівень єдності з родом, групою, спільнотою. Взаємодія у ньому завжди є діяльністю із залучення до загальних цілей і цінностей.

3.5 Невербальне спілкування Невербальне спілкування – вид спілкування, для якого характерне використання безсловесних засобів передачі інформації. До основних невербальних засобів слід віднести: жестикуляція, міміка, пантоміміка розташування партнерів у просторі, візуальний контакт, зображення та ін. Усі невербальні засоби спілкування діляться на 6 груп: кінесичні; паралінгвістичні; екстралінгвістичні; Розділ 3 Винославська О. В. проксемічні; тактильні; ольфакторні. Кінесика вивчає закономірності рухів людини, що застосовуються у процесі спілкування. До кінесичних засобів спілкування відносяться: жестикуляція, міміка, пантоміміка, напрямок погляду, візуальний контакт, почервоніння й збліднення шкіри, стереотипи моторики. Жестикуляція є системою рухів тіла людини, що супроводжують або заміняють вербальне спілкування. За існуючою класифікацією жести, діляться на 4 групи: загальноприйнятні жести; емоційні жести (залежать від культури країни); індивідуальні жести (властиві конкретній людині); ритуальні жести (наприклад, вітання). Міміка – виразні рухи м'язів обличчя, одна з форм прояву почуттів людини – радості, смутку, задоволення й ін. Розрізняють два типи міміки: – мимовільна (рефлекторна) міміка; довільна (свідома) міміка. Пантоміміка – сукупність виразних рухів голови, кінцівок і тулуба, що супроводжують мовлення й емоції. Вірогідність пантоміміки ґрунтується на тому, що більшість її проявів є спонтанними й не контролюються свідомістю людини. Знання пантоміміки дозволяє зрозуміти більше, ніж говорить співрозмовник. Візуальний контакт – це засіб взаємної регуляції процесу спілкування. Коли ми дивимося на співрозмовника, нам легше зосередити увагу на тому, що він говорить. Погляд може бути діловий, соціальний, інтимний та ін. Важливо зазначити, що використання кінесичних засобів спілкування досить жорстко обмежено національними, культурними й релігійними традиціями того чи іншого етносу.

Додаток 2

Тест до лекції «Стихійні груп»

1. Стихійна група – це..

- a) Це короткочасне об'єднання великого числа осіб, часто з дуже різними інтересами, але тим не менше присутніх разом з якогось певного приводу і демонструють якісь спільні дії.
- b) Це довготривале об'єднання великого числа осіб із різними інтересами, але тим не менше присутніх разом з якогось приводу і демонструють якісь спільні дії.
- c) Це короткочасне об'єднання великого числа осіб, які мають спільні інтереси, і мають спільний привід для зустрічі, і демонструють якісь спільні дії.
- d) Це довготривале об'єднання не великого числа осіб зі спільними інтересами та мотивами до дії.

На скільки ви впевнені у власній відповіді на попереднє запитання?

Оцініть свою впевненість по шкалі від 1 до 7, де 1 - взагалі не впевнена/ний, а 7 - абсолютно впевнена/ний.

2. Прикладом натовпу є..?

- a) Слухачі симфонічного оркестру
- b) Вболівальник футбольної команди «Манчестр»
- c) Фанати Гаррі Поттера
- d) Пасажири міської маршрутки

На скільки ви впевнені у власній відповіді на попереднє запитання?

Оцініть свою впевненість по шкалі від 1 до 7, де 1 - взагалі не впевнена/ний, а 7 - абсолютно впевнена/ний.

3. До основних ознак маси (за Журавльовою) НЕ відноситься..?

- a) Чіткість встановлених меж
- b) Висока динамічність, мінливість
- c) Слабка згуртованість
- d) Все відноситься

На скільки ви впевнені у власній відповіді на попереднє запитання?

Оцініть свою впевненість по шкалі від 1 до 7, де 1 - взагалі не впевнена/ний, а 7 - абсолютно впевнена/ний.

4. Чим публіка найбільше відрізняється від натовпу та маси?

- a) Публіка кількісно завжди менша за натовп та масу;
- b) Публіка є закритою групою;
- c) Публіка краще дотримується норм, прийняті в обраному типі організації видовищ;
- d) Правильної відповіді немає.

На скільки ви впевнені у власній відповіді на попереднє запитання?

Оцініть свою впевненість по шкалі від 1 до 7, де 1 - взагалі не впевнена/ний, а 7 - абсолютно впевнена/ний.

5. Яким видом стихійної групи можна легко маніпулювати?

- a) Натовп;
- b) Маса;

- c) Публіка;
- d) Всіма;

6. Прочитайте дві характеристики вождя да Лебоном і оберіть, які твердження є правильними.

I. Це люди неврівноважені, іноді навіть напівбожевільні, що втратили інстинкт самозбереження.

II. це ядро натовпу, юрби, навколо якого вона і кристалізується.

- a) Тільки I
- b) Тільки II
- c) Всі твердження правильні
- d) Ні одне твердження не правильне

На скільки ви впевнені у власній відповіді на попереднє запитання?

Оцініть свою впевненість по шкалі від 1 до 7, де 1 - взагалі не впевнена/ний, а 7 - абсолютно впевнена/ний.

7. Цілеспрямований, неаргументований вплив однієї людини на іншу або на групу – це...

- a) Зараження
- b) Навіювання
- c) Паніка
- d) Чутки

На скільки ви впевнені у власній відповіді на попереднє запитання?

Оцініть свою впевненість по шкалі від 1 до 7, де 1 - взагалі не впевнена/ний, а 7 - абсолютно впевнена/ний.

8. Зособами переконання є..

- a) престиж джерел, апеляція до фактів, демонстрація вигоди від прийняття ідеї;
- b) розсіювання уваги, афективний підношення, престиж джерел;
- c) апеляція до фактів, афективний підношення, престиж джерел;
- d) апеляція до фактів, демонстрацію вигоди від прийняття ідеї, збиток від неприйняття ідеї.

На скільки ви впевнені у власній відповіді на попереднє запитання?

Оцініть свою впевненість по шкалі від 1 до 7, де 1 - взагалі не впевнена/ний, а 7 - абсолютно впевнена/ний.

9. За ступенем активності натовпу, який характеризується високим рівнем емоційного збудження, внутрішньої і зовнішньої активності – це..

- a) Активний натовп
- b) Пасивний натовп
- c) Агресивний натовп
- d) Правильної відповіді немає

На скільки ви впевнені у власній відповіді на попереднє запитання?

Оцініть свою впевненість по шкалі від 1 до 7, де 1 - взагалі не впевнена/ний, а 7 - абсолютно впевнена/ний.

10. До типології Г. Лебона за ознакою керованості до різновидів натовпу НЕ входить...

- a) Керований натовп

- b) Організований натовп
- c) Панічний натовп
- d) Стихійний натовп

На скільки ви впевнені у власній відповіді на попереднє запитання?

Оцініть свою впевненість по шкалі від 1 до 7, де 1 - взагалі не впевнена/ний, а 7 - абсолютно впевнена/ний.

Додаток 3

Тест «Основи психології спілкування. Соціально-психологічна характеристика спілкування»

1. Яким значення наділяють спілкуванню у психологічній літературі?
 - a) спілкування як специфічна соціальна форма інформаційного зв'язку
 - b) спілкування як обмін думками, почуттями та переживаннями
 - c) спілкування як специфічна форма задоволення потреби людини в іншій людині, у живому контакті, тобто як самомотивований процес
 - d) спілкування є різноплановим поняттям через труднощі виокремлення спілкування як окремого явища.

На скільки ви впевнені у власній відповіді на попереднє запитання?

Оцініть свою впевненість по шкалі від 1 до 7, де 1 - взагалі не впевнена/ний, а 7 - абсолютно впевнена/ний.

-
2. Як поєднані спілкування та діяльність?
 - a) спілкування - це і є лише діяльність
 - b) спілкування та діяльність тісно пов'язані причинно-наслідковим зв'язком
 - c) спілкування є відокремленим від діяльності
 - d) правильної відповіді немає

На скільки ви впевнені у власній відповіді на попереднє запитання?

Оцініть свою впевненість по шкалі від 1 до 7, де 1 - взагалі не впевнена/ний, а 7 - абсолютно впевнена/ний.

3. До функцій спілкування за Я.А. Карпенком НЕ входить..

- a) контактна функція - встановлення контакту як стану взаємної готовності до прийому і передачі повідомлень і підтримки взаємозв'язку у вигляді постійної взаємоорієнтації;
- b) функція здійснення впливу - зміна стану, поведінки, особистісно-сміслових утворень партнера.
- c) функція розуміння - адекватне сприймання і розуміння смислу повідомлення і взаємне розуміння - намірів, установок, переживань, станів;
- d) функція результату - спілкування завжди націлене на досягнення певної цілі у взаємодії із співрозмовником.

На скільки ви впевнені у власній відповіді на попереднє запитання?

Оцініть свою впевненість по шкалі від 1 до 7, де 1 - взагалі не впевнена/ний, а 7 - абсолютно впевнена/ний.

4. Перегляньте твердження та оберіть варіант відповіді.

I. Спілкування потрібне людству лише задля передачі інформації від одного до іншого

II. При спілкуванні ми не лише комунікуємо, тобто передаємо інформацію один одному, а й і взаємодіємо між собою та пізнаємо один одного.

- a) тільки I
- b) тільки II
- c) обидва правильні
- d) ні одне твердження не правильне

На скільки ви впевнені у власній відповіді на попереднє запитання?

Оцініть свою впевненість по шкалі від 1 до 7, де 1 - взагалі не впевнена/ний, а 7 - абсолютно впевнена/ний.

5. Спілкування за структурою Г.М. Андрєєвої складається з..

- a) контактної, інтерактивної, перцептивної частин
- b) інтерактивної, комунікативної, перцептивної частин
- c) комунікативної, перцептивної, інформаційної частин
- d) реактивної, контактної, інформаційної частин

На скільки ви впевнені у власній відповіді на попереднє запитання?

Оцініть свою впевненість по шкалі від 1 до 7, де 1 - взагалі не впевнена/ний, а 7 - абсолютно впевнена/ний.

6. Інтимно-особистісний рівень спілкування характеризується..

- a) метою такого спілкування є організація спільної діяльності, пошук засобів підвищення ефективності співробітництва;
- b) спілкуванням, який носить анонімний характер, незалежно від того, відбувається воно між незнайомими, знайомими чи близькими людьми;
- c) метою задоволення потреби в розумінні, співчутті, співпереживанні; для спілкування характерні психологічна близькість, емпатія, довірливість.
- d) ні одне твердження не правильне

На скільки ви впевнені у власній відповіді на попереднє запитання?

Оцініть свою впевненість по шкалі від 1 до 7, де 1 - взагалі не впевнена/ний, а 7 - абсолютно впевнена/ний.

7. Чому танок бджіл ми не можемо назвати мовою, так як ми її розуміємо у людей?

- a) танок немає системи значень, кожен рух буде означати різне в різних ситуаціях;
- b) танок одної бджоли не передає всю інформацію для інших бджіл;
- c) здатність до способу передавання інформації за допомогою "танцю" отримують із народження;
- d) танок бджіл немає закодованої системи знаків та символів;

На скільки ви впевнені у власній відповіді на попереднє запитання?

Оцініть свою впевненість по шкалі від 1 до 7, де 1 - взагалі не впевнена/ний, а 7 - абсолютно впевнена/ний.

8.- це конкретне використання мови для висловлення думок, почуттів, настроїв. В науковій літературі розділяють на усне та письмове. За стилем виділяють побутове, художнє, ділове та наукове.

- a) Мовлення
- b) Мова
- c) Діалог
- d) Монолог

На скільки ви впевнені у власній відповіді на попереднє запитання?

Оцініть свою впевненість по шкалі від 1 до 7, де 1 - взагалі не впевнена/ний, а 7 - абсолютно впевнена/ний.

9. Внутрішня форма мовлення характеризується ..

- a) безпосереднім спілкуванням двох або кількох людей
- b) тривалістю, послідовністю викладення системи думок, знань однією особою
- c) діалогом людини із самою собою
- d) правильної відповіді немає

На скільки ви впевнені у власній відповіді на попереднє запитання?

Оцініть свою впевненість по шкалі від 1 до 7, де 1 - взагалі не впевнена/ний, а 7 - абсолютно впевнена/ний.

10. Кінесичні; паралінгвістичні; екстралінгвістичні; проксемічні; тактильні; ольфакторні засоби спілкування відносяться до..

- a) Невербаліки
- b) Вербаліки
- c) Діалогу
- d) Мовлення

На скільки ви впевнені у власній відповіді на попереднє запитання?

Оцініть свою впевненість по шкалі від 1 до 7, де 1 - взагалі не впевнена/ний, а 7 - абсолютно впевнена/ний.

Додаток 4



Додаток 5

