

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

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістр
на тему: «МЕТАКОГНІТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ-
ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ»

Виконала студентка II курсу, групи зМПС-21
Напряму підготовки 053 «Психологія»
Леунова Іванна Сергіївна

Керівник: кандидат психологічних наук,
старший викладач
Ткачук Ольга Володимирівна

Рецензент: кандидат психологічних наук,
доцент
Ширяєва Тетяна Михайлівна

Допущено до захисту
Завідувач кафедри:
_____ Оксана МАТЛАСЕВИЧ

Острог – 2024

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ	
МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ... 7	
1.1. Аналіз поняття метакогнітивної компетентності особистості.....	7
1.2. Метакогнітивна компетентність у студентському віці.....	14
1.3. Особливості метакогнітивної компетентності студентів-психологів в умовах війни.....	22
Висновки до 1 розділу	29
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАКОГНІТИВНОЇ	
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ НАВЧАННЯ	
ПІД ЧАС ВІЙНИ..... 31	
2.1. Програма та методологічний інструментарій емпіричного дослідження.....	31
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження.....	38
Висновки до 2 розділу.....	62
РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	
СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ... 64	
3.1. Профілактика стресового стану як фактор підвищення метакогнітивної компетентності студентів.....	64
3.2. Модель формування метакогнітивних навичок та стратегій студентів як важливих складових їх метакогнітивної компетентності.....	71
Висновки до 3 розділу	82
ВИСНОВКИ	84
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ	87
ДОДАТКИ	94

ВСТУП

Актуальність дослідження. Події, що відбуваються в нашій державі сьогодні, змінили не тільки політичне, соціальне та економічне життя суспільства, але й повсякденні уявлення людей про зміст і цінності індивідуального й суспільного буття. При цьому молодь, безумовно, є найбільш уразливою й сприйнятливою до змін, що відбуваються.

Психічне напруження, зумовлене переживанням стану війни, позначається на різних сферах особистості молодої людини. Так, на психофізіологічному рівні гіршим стає самопочуття, виникають різні психосоматичні та психоневрологічні захворювання. На особистісному рівні – з'являється невпевненість у собі, емоційна вразливість, дезадаптованість, формуються неадекватна самооцінка, розвиваються неефективні патерни поведінки тощо. Страждає і когнітивна сфера, адже у молодих людей зменшується включеність пізнавальних процесів у навчальну діяльність, тому їм стає важче сформуванати у себе метакогнітивну компетентність.

Основоположником теорії метакогнітивності, на думку більшості дослідників, є Дж. Флейвелл, який ввів у психологію поняття «метапізнання». Метакогнітивізм сьогодні – один з наймолодших напрямів у психології.

Проблемою метапізнання займалися й займаються досить багато вітчизняних і закордонних дослідників (О.В. Савченко, А.С. Сігінішина, Л.М. Найдьонова, В.С. Васильченко, О.С. Криськів, Т.В. Воронцова, І.В. Івашкевич, М. Робертс, Г. Ердос, Дж. Брунер, М.Л. Смульсон, С. Шульц, К. Трауде, Дж. Зумбах, І. Дейбл, О.В.Ткачук, М.М. Августюк, І.Д. Пасічник, В.О. Волошина, С.Д. Максименко, Н.В. Оксентюк, Р.В. Каламаж, О.В. Матласевич та ін. Сучасна психологія приділяє значну увагу дослідженням метакогнітивних процесів, які, на відміну від аналогічних – когнітивних процесів, що відповідають за переробку інформації, характеризують спроможність особистості до саморегуляції інтелектуальної діяльності.

У зв'язку з появою нового напрямку в психології – метакогнітивного – народжується й метакогнітивна компетентність. Дослідження проблематики метакогнітивної компетентності особистості у психології розпочалися також не так давно. Так, специфіку метапам'яті та метамислення розглядали Дж. Бренсфорд, Р. Клуве, Х. Веллмен та ін. Своєю чергою, Ю.А. Гусак, О.В. Лазарева, Т.Б. Хомуленко та інші вчені досліджували особливості металінгвістичних здібностей. Цікавими є наукові погляди на метапізнання у І.Д. Пасічника, О.В. Савченко, К.В. Сєдих, Т.В. Сергєєвої та ін. Тобто, на сьогоднішній день зростає значущість результатів пізнавальної сфери особистості у навчальній та професійній діяльності, тому у науковому середовищі підвищилася увага до особливостей її метакогнітивного компоненту. В той же час, тематика метакогнітивної компетентності студентів-психологів в умовах навчання під час війни не знайшла іще свого розкриття у наукових дослідженнях.

Мета кваліфікаційної роботи полягає у розкритті теоретичних аспектів формування метакогнітивної компетентності студентів-психологів та у практичному дослідженні рівня сформованості метакогнітивної компетентності студентів-психологів в умовах навчання під час війни.

Завдання кваліфікаційної роботи:

1. З'ясувати основні наукові підходи до трактування метакогнітивної компетентності особистості у психологічній літературі.
2. Розглянути вплив війни на формування метакогнітивної компетентності студентів-психологів.
3. Здійснити практичне дослідження рівня сформованості метакогнітивної компетентності студентів-психологів Національного університету «Острозька академія» в умовах навчання під час війни.
4. Запропонувати методи з формування метакогнітивної компетентності студентів-психологів в умовах навчання під час війни.

Об'єкт дослідження: метакогнітивна компетентність особистості.

Предмет дослідження: метакогнітивна компетентність студентів-

психологів в умовах навчання під час війни.

Методологічна основа дослідження включає:

а) теоретичні методи – аналіз, синтез, порівняння, зіставлення та узагальнення різних підходів для розуміння сутності метакогнітивної компетентності та її особливостей її формування у студентів-психологів;

б) емпіричні – спостереження, бесіда, тестування та анкетування (методики «Шкала психологічного стресу PSM25» для вимірювання феноменологічної структури переживань стресу, «Методика самооцінки метакогнітивних знань і метакогнітивної активності» для діагностики метакогнітивних знань і метакогнітивної активності, «Методика діагностики усвідомленості (метакогнітивної включеності у діяльність)» для вимірювання здатності до метакогнітивної регуляції діяльності (зокрема, навчальної), методика «Ступінь виразності процесів метамислення» для визначення ступеню виразності процесів метамислення у студентів);

в) методи математико-статистичного аналізу даних: однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA для визначення особливостей прояву стресу та основних складових метакогнітивної компетентності.

Теоретичне значення дослідження полягає у збагаченні новими знаннями про особливості формування метакогнітивної компетентності особистості загалом, та у студентів-психологів зокрема.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його основні висновки та рекомендації можна використовувати у навчально-виховному процесі ВНЗ для формування метакогнітивної компетентності студентів-психологів в умовах навчання під час війни. Отримані результати доцільно враховувати під час побудови тренінгів, психокорекційних занять, які спрямовані на підвищення продуктивності навчальної діяльності. Теоретичні та емпіричні результати дослідження можуть увійти до освітнього змісту навчальних дисциплін «Вікова психологія» «Педагогічна психологія», «Загальна психологія», «Психодіагностика» тощо.

Апробація результатів дослідження. Матеріали дослідження обговорювалися на XII Міжнародній науково-практичній конференції «EUROPEAN CONGRESS OF SCIENTIFIC ACHIEVEMENTS» (грудень 2024, Барселона, Іспанія).

Основні результати відображені в статті: Леунова І.С. Розвиток метакогнітивної компетентності студентів-психологів у сучасних умовах. *Матеріали XII Міжнародній науково-практичній конференції «European congress of scientific achievements»* (грудень, 2024). Барселона: Barca Academy Publishing, 2024. С. 490-495

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що:

- уперше було розроблено та запропоновано до апробації модель формування метакогнітивних навичок та стратегій студентів як важливих складових їх метакогнітивної компетентності;

- поглиблено знання про сутність метакогнітивної компетентності особистості та особливості метакогнітивної компетентності студентів-психологів в умовах війни;

- удосконалено технологію дослідження метакогнітивної компетентності студентів-психологів в умовах війни; напрями профілактики стресового стану як фактору підвищення метакогнітивної компетентності студентів.

Структура кваліфікаційної роботи включає вступ, три розділи, висновки, список використаних джерел, додатки. Загальний обсяг роботи викладений на 106 сторінках та включає 30 ілюстрацій, 7 таблиць, 4 додатки, 70 використаних джерел.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

1.1. Аналіз поняття метакогнітивної компетентності особистості

Оновлення змісту освіти в сучасній Україні передбачає необхідність реалізації компетентнісного підходу, а також формування й удосконалення у майбутніх психологів їх базових та професійних компетентностей. Однією з таких є метакогнітивна компетентність.

На сьогоднішній день використовувані в теорії та практиці навчальної діяльності терміни «компетенція» та «компетентність» тлумачаться у словниках майже однаково – це «добра обізнаність із будь-чим». Водночас, компетентність є більш широким поняттям, яке охоплює знання усієї галузі, а компетенція – це обізнаність лише в одному напрямку діяльності у галузі [5, с. 445].

З.І. Куріневою та Л.Д. Петровською було запропоновано тлумачити поняття «компетенція» та «компетентність» як синонімічні лексичні структури [27, с. 31].

На противагу їм, В.О. Лапіною було розмежовано терміни «здатність» (спроможність) і «компетенція», однак ними не було розрізнено понять «компетенція» та «компетентність». Вони стверджували, що компетенція, або компетентність, – це «характеристика поведінки, домінуюча форма активності особистості, сформованість відповідних навичок і вмінь» [29, с. 58].

С.С. Макаренко здійснив розмежування «компетенція» та «компетентність» і зауважив, що ці терміни мають іншомовне походження, у них один латинський корінь, однак «компетентність формується з окремих (різних) компетенцій і не збігається з ними» [31, с. 53].

Це твердження підтверджується й іншими визначеннями понять.

А. Хуторський під компетентністю має на увазі «особистісну якість (сукупність якостей) та мінімальний досвід, що вже склалися у процесі здійснення певної діяльності» [23, с. 26].

За Н.І. Петровою, «компетентність – це широке коло умінь людини та її відмінні особистісні риси, що відповідають завданням, поставленим життям; компетенція ж – це більш вузьке поняття, яке співвідноситься з конкретними видами діяльності, використовується для позначення знань та умінь, необхідних для ефективного виконання дій» [38, с. 13].

О.І. Пометун твердить, що «компетентність є комплексним особистісним ресурсом, яким забезпечується можливість ефективної взаємодії з довкіллям у певній галузі та який залежить від необхідних для цього компетенцій» [40, с. 67].

І.О. Черезовою трактується компетентність як «специфічна здібність, яка допомагає у вирішенні типових проблем та завдань, що виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя» [54, с. 105].

На думку І.О. Черних, компетентність – це «здатність до актуального виконання діяльності, яка передбачає постійне оволодіння новою інформацією та оновлення знань, і дає можливість успішно розв'язувати професійні завдання в конкретних умовах» [55, с. 40].

З точки зору Н.М. Бібик, «компетентність – це інтелектуально і особистісно обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, який базується на знаннях» [3, с. 50].

У нашому дослідженні нами використовується визначення, запропоноване М.М. Галицькою: «компетентність – це інтегральна якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності до діяльності, яка базується на знаннях і досвіді, здобутих у процесі навчання і соціалізації й орієнтованих на самостійну й успішну участь у діяльності» [7, с. 42]. На нашу думку, воно якнайповніше визначає змістовну сутність даного поняття.

Міжнародними організаціями при опрацюванні поняття «компетентність» було наголошено, що «вона пов'язана з уміннями та

спроможністю кваліфіковано діяти, виконувати необхідні завдання або роботу, успішно задовольняти свої індивідуальні та соціальні потреби» [36, с. 20]. Тобто, компетентність у цьому сенсі – результативно-діяльнісна характеристика освіти, яка показує, чи досягнуто того рівня діяльності, який є необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату [23, с. 76]. Крім того, зазвичай є так, що компетентність «прив'язана» до конкретного контексту, тобто, людина, яка компетентна в одному контексті, може не бути компетентною в іншому контексті [42, с. 25].

Таким чином, проведений аналіз понять «компетенція» та «компетентність» дозволив виділити їх змістовні характеристики.

Науковцями поняття «компетенція» розглядається як:

- галузь, у якій людина добре обізнана;
- коло питань, з яких людина має знання, необхідні для здійснення нею своєї діяльності;
- сукупність повноважень будь-якої особистості або установи.

Своєю чергою, поняття «компетентність» науковці розглядають як:

- спроможність людини мати фундаментальні знання у певній галузі;
- знання, уміння та навички, які дозволяють людині ефективно здійснювати свою діяльність.

Отже, «компетентність» – це ширше поняття, яким характеризується і визначається професійний рівень особистості, яка має як певні знання, так й відповідні уміння та навички, що дозволяють їй демонструвати професійно грамотну думку, мислення, оцінку.

Зважаючи на погляди науковців, ми будемо вважати компетентність сукупністю особистісних якостей, сформованістю відповідних умінь і навичок, а також мінімальним досвідом, які дозволяють їй кваліфіковано діяти, виконувати необхідні завдання або діяльність у конкретній галузі. Під компетенцією ми розумітимемо більш вузьке поняття, а саме – добру обізнаність в одному напрямку діяльності, яка дозволяє успішно виконувати певні дії.

Когнітивна сфера людини являє собою сукупність психічних процесів, таких як сприйняття, розпізнавання образів, пам'ять, уява, мовленнєві функції, мислення. Усі вони (психічні процеси) відіграють значну роль у житті та діяльності людини. У зв'язку з цим, особливої значущості набуває когнітивна компетентність.

З погляду І.Г. Білявського, «когнітивна компетентність передбачає самостійне вирішення і визначення людиною плану своїх дій, свободу у виборі форм, методів та засобів, необхідних їй для організації та реалізації власної діяльності; це реалізація та апробація на практиці отриманого теоретичного досвіду» [4, с. 45].

Для М.Л. Дороніної, когнітивна компетентність – це «єдність теоретичної та практичної готовності людини до професійної діяльності, її постійного удосконалення, здатність до прийняття творчих рішень в умовах професійної діяльності» [10, с. 103].

Так, В.В. Москаленко визначає когнітивну компетентність як «певний рівень розвитку системи предметних уявлень, що визначають ступінь ідентичності та точності категоризації різних об'єктів та ситуацій» [34, с. 205].

М.К. Кавар, у свою чергу, дає наступне визначення когнітивної компетентності – «це готовність до постійного підвищення освітнього рівня, потреба в актуалізації та реалізації свого особистісного потенціалу, здатність самостійно набувати нових знань та вмінь, здатність до саморозвитку» [19, с. 42].

К.Я. Климова під когнітивною компетентністю розуміє «готовність випускника до прийняття ефективних рішень у різних ситуаціях, з якими він може зіштовхнутися у процесі своєї професійної діяльності, ґрунтуючись на отриманих у вищому навчальному закладі знаннях, вміннях та навичках» [21, с. 195].

Попри розбіжність думок щодо точного визначення поняття «когнітивна компетентність», можна дійти висновку про те, що більшість

дослідників визначають когнітивну компетентність як компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності.

Ми у даному дослідженні спиратимемося на таке визначення: когнітивна компетентність – це володіння людиною сукупністю компетенцій у сфері самостійної репродуктивної та продуктивної пізнавальної діяльності, співвіднесеної з об'єктами реальної дійсності. На основі саме цієї компетентності людина виявляється здатною вирішувати інтелектуальні завдання в рамках своєї професії чи навчальної діяльності; вона впливає і на успішність соціальної та професійної взаємодії людини.

Значення когнітивної компетентності визначено тим, що вона:

- сприяє формуванню у людини необхідних знань, умінь та навичок;
- сприяє вихованню у людини світогляду та моральних якостей;
- формує у людини пізнавальну активність, забезпечує освоєння способів самостійної пізнавальної діяльності;
- сприяє виявленню та реалізації потенційних можливостей кожної людини;
- залучає людину до пошукової та творчої пізнавальної діяльності [25, с. 68].

Таким чином, зміст когнітивної компетентності включає оволодіння людиною навичками постановки цілей, планування, аналізу, рефлексії та оцінки успішності власної пізнавальної діяльності; навчання способам дії в критичних, специфічних ситуаціях; оволодіння навичками логічної, методологічної, загальнонавчальної діяльності; здатність застосовувати у своїй діяльності різні методи пізнання.

Наступний рівень компетентності, який ми досліджуємо, – це метакогнітивна компетентність. Поняття це для психології є порівняно новим і використовується в нечисленних роботах.

Т.І. Доцевич стверджує, що в основі метакогнітивної компетентності лежать метакогнітивні знання, які інтегрують у собі знання про закономірності предмету або процесу та про дії або стратегії, що логічно

впливають із цих закономірностей. «Метакогнітивні знання – це сутнісні знання, якими оптимізується процес пізнання і саморозвитку в їх синергетичній єдності і забезпечується самоуправління цими процесами. Вони охоплюють знання про конкретний предмет або явище, про процеси його пізнання та саморозвитку в ході пізнання, включаючи знання про об'єкт, суб'єкт та умови протікання цих процесів» [12, с. 40].

К. Лайонз під метакогнітивною компетенцією розуміє «осягнення людиною процесу власного мисленнєвого відображення дійсності, що полягає не лише в рефлексуванні як спогляданні суб'єктом своєї внутрішньої психічної реальності, а й у спроможності управляти своїми когнітивними процесами (свідомо ставити мету пізнання, аналізувати умови завдання, яке потребує вирішення, підбирати стратегії його вирішення, а також оцінювати успішність виконаної роботи)» [67, с. 229].

Ю.П. Ватан метакогнітивну компетентність визначає як «вмотивовану систему здатностей, до яких належать метапам'ять, метамислення, метакреативність та металінгвістичні здібності» [6, с. 12].

О.Є. Зайцева під поняттям метакогнітивної компетенстності розуміє «інтрапсихічний механізм регуляції когнітивних та метакогнітивних процесів через позитивні імпліцитні переконання особистості щодо власної когнітивної сфери та інтенсифікацію основних параметрів (цілеспрямованості, доцільності, швидкості, продуктивності, гнучкості, усвідомленості) когнітивної діяльності» [16, с. 206].

М. Мартінез метакогнітивну компетентність трактує як «свідоме управління суб'єктом своєю інтелектуальною поведінкою, відстеження своєї пізнавальної діяльності, її планування та контроль» [68, с. 697].

Т. Дункан під цим терміном розуміє «сукупність процесів, спрямованих на регуляцію людиною власного пізнання, чільне місце серед яких займає моніторинг, що ініціює всі інші процеси і є необхідною умовою їх здійснення» [57, с. 80].

З позиції Дж. Меткалфа, «метакогнітивна компетентність – це вмотивована система здібностей (метапам'ять, метакреативність, металінгвістичні здібності та метамислення), втілена у метакогнітивному досвіді (метакогнітивна усвідомленість, метакогнітивна активність, метакогнітивні знання)» [69, с. 160].

А. Баєрс-Вінстон та Н. Фуад метакогнітивну компетентність поділяють на предметну та психологічну. Так, предметною метакомпетентністю обслуговується предметна діяльність; вона включає знання про предмет (що вивчається), який постає об'єктом пізнання, який охоплює його функцію, структуру, зміст, а також пізнавальні, тренувальні та практичні предметні дії. Психологічною метакомпетентністю обслуговується цілеспрямований саморозвиток, що здійснюється у процесі освоєння конкретного предмету; вона включає знання про закономірності процесу саморозвитку; знання людини про саму себе; знання про умови середовища та про взаємодію із ним, у процесі якого власне і відбувається саморозвиток людини. Ці метакомпетентності спрямовані на усвідомлення сутності процесу пізнання та саморозвитку й забезпечують самоуправління цими процесами. Це означає, що крім предметних знань формуються знання про процес саморозвитку, які інтегрують знання про себе та про умови середовища в їх синергетичній взаємодії. Такі знання формуються на основі психологічної метакомпетентності, яка забезпечує усвідомлення закономірностей саморозвитку в процесі взаємодії із середовищем (природним, соціальним, духовним), що власне і є системоутворюючим фактором усього процесу. Причому предметна метакомпетентність формується у контексті психологічної, що, власне, і забезпечує синергізм навчання та виховання [59, с. 200].

Таким чином, метакогнітивна компетентність є базовою когнітивною основою саморозвитку, і такий метакогнітивний підхід дозволяє забезпечити синергізм когнітивного та особистісного розвитку, що відображає сутність концепції «когнітивного виховання».

1.2. Метакогнітивна компетентність у студентському віці

Метакогнітивна компетентність виступає провідним компонентом у діяльності психолога. І це пояснюється тим, що її становлення можливе при умові досягнення високого рівня розвитку метакогнітивних здібностей студента – майбутнього психолога. Крім того, високий рівень розвитку метакогнітивної компетентності передбачає для нього також спроможність розвивати метакогнітивну компетентність у тих, на кого буде спрямована його подальша діяльність [12, с. 72].

О.М. Демидович стверджує, що основу метакогнітивної компетенції майбутніх психологів складають когнітивні здібності, до яких належать такі:

- розуміння сутності та соціальної значимості своєї майбутньої професії, виявлення стійкого інтересу до неї;
- уміння організувати власну діяльність, обирати типові методи та способи виконання професійних завдань, оцінювати їх ефективність та якість;
- прийняття рішень у стандартних та нестандартних ситуаціях та відповідальності за них;
- здійснення пошуку та використання інформації, що є необхідною для найефективнішого виконання професійних завдань, особистісного та професійного розвитку;
- використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності;
- уміння працювати у команді або колективі, ефективно спілкуватися з клієнтами, колегами, керівництвом;
- уміння брати на себе відповідальність за результат своєї діяльності;
- самостійне визначення завдань професійного та особистісного розвитку, самоосвіта, усвідомлене планування підвищення кваліфікації;
- орієнтування в умовах частотої зміни технологій у професійній діяльності [8, с. 221].

Т.І. Доцевич зауважує, що вищий навчальний заклад, педагогічну діяльність якого спрямовано на суб'єкта навчально-професійної діяльності (студента), обов'язково повинен звертати увагу на розвиток його метакогнітивної компетентності. І обов'язково цілями розвитку навчально-професійної діяльності має стати розвиток професійної компетентності взагалі і метакогнітивної компетентності зокрема. Під метакогнітивною компетентністю він розуміє «вмотивовану систему здібностей (метапам'ять, метакреативність, металінгвістичні здібності та метамислення), втілену у метакогнітивному досвіді (метакогнітивна усвідомленість, метакогнітивна активність, метакогнітивні знання)» [11, с. 41].

Концептуальну модель структури метакогнітивної компетентності студента як суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі Т.І. Доцевич наводить таким чином – рис. 1.1.

Так, метапам'ять є вищою формою функціонування пам'яті, до якої входить мнемічна обізнаність та мнемічна рефлексія. Проявом метапам'яті є високий рівень здібностей з саморегуляції мнемічних процесів. У якості метакогнітивної здібності студента метапам'ять проявляється у реалізації його прагнення формувати метамнемічні здібності [11, с. 42].

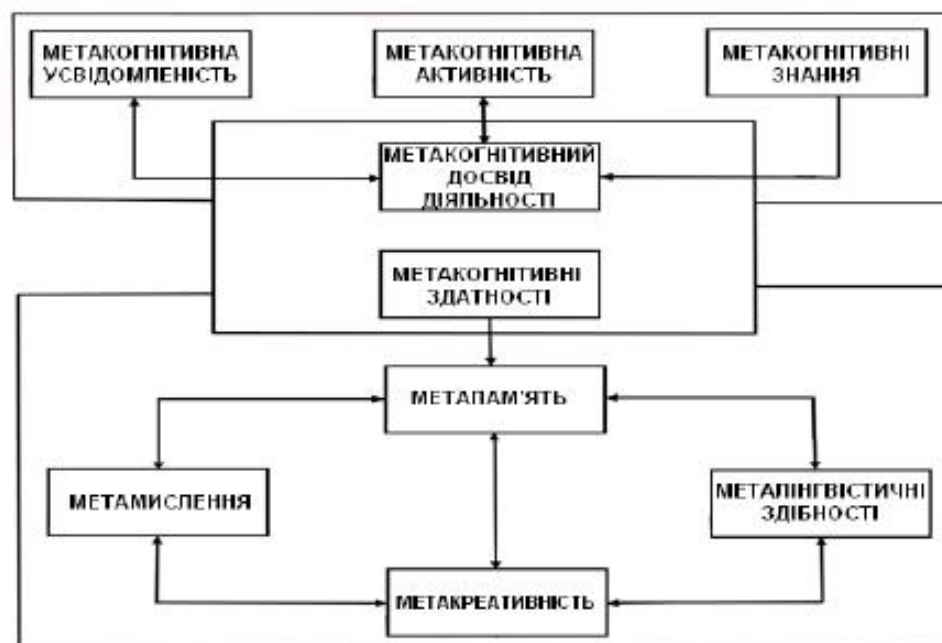


Рис. 1.1. Концептуальна модель структури метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі

Метамислення є вищою формою функціонування мислення, до якої входить обізнаність щодо загальних та індивідуальних особливостей мисленнєвого процесу та його рефлексія. Проявом метамислення є високий рівень здібностей з його саморегуляції. У якості метакогнітивної здібності студента метамислення проявляється у реалізації ним прагнення до формування метамисленнєвих здібностей [11, с. 42].

Метакреативність є вищою формою креативності, до якої входять обізнаність щодо особливостей перебігу творчого процесу та його рефлексія. Проявом метакреативності є високий рівень здібностей до її саморегуляції. У якості метакогнітивної здібності студента метакреативність проявляється в абнотивності, яка включає в себе:

- креативність викладачів-предметників ;
- усвідомлення викладачами значимості творчого розвитку студентів;
- адекватне уявлення викладачів про творчість і творчу особистість;
- володіння викладачами психолого-педагогічними основами процесу творчого розвитку студентів;
- наявність у викладачів системи здібностей з проектування та організації творчо-орієнтованого освітнього процесу;
- формування у студентів мотивації на творчу самореалізацію у професійній діяльності [52, с. 301].

Металінгвістичні здібності є вищою формою функціонування лінгвістичних здібностей, до якої входять обізнаність щодо особливостей процесів інтерпретації, репродукції, створення та трансформації текстової інформації, а також рефлексія перебігу цих процесів. Проявом металінгвістичних здібностей є високий рівень здібностей до їх саморегуляції [44, с. 128]. У якості метакогнітивної здібності студента

металінгвістичні здібності проявляється у реалізації його прагнення до формування металінгвістичних здібностей.

На думку А. Ефклідес, основою метакогнітивної компетентності є метакогнітивні процеси та їх спрямованість не на об'єктивну, а на суб'єктивну реальність, а також процеси перетворення внутрішньої реальності. Він описує три ключові компоненти метакогнітивної компетентності: метакогнітивні знання, стратегії та почуття [61, с. 18].

Метакогнітивні знання є набутими знаннями загальних та індивідуальних закономірностей, когнітивних здібностей та стратегій пізнання. Дж. Флейвелл розділив метакогнітивні знання на три категорії:

- особистісні параметри (знання про особливості власного мислення);
- параметри завдання (знання про вимоги до пізнавальних функцій при виконанні різних видів завдань);
- параметри стратегії (знання про когнітивні та метакогнітивні стратегії, які допомагають виконувати найбільш ефективно ту чи іншу діяльність) [64, с. 909]. Прикладом метакогнітивних знань можуть бути уявлення людини про власну успішність у вирішенні математичних завдань у порівнянні з фізикою.

Метакогнітивні стратегії описують свідомі дії людини щодо контролю за своїми пізнавальними процесами [63, с. 9]. Прикладом може бути уповільнене читання тексту для покращення його розуміння або відмова від читання через втому.

Метакогнітивні почуття або досвід (*metacognitive experiences*) – це почуття, переживання та судження, що виникають під час пізнавальної діяльності та відображають характер її протікання [65, с. 530]. Наприклад, вирішуючи загадку, можна відчувати близькість до вирішення / відчуття теплоти (*feeling of warmth*).

Г. Шроу та Р. Деннісон основою метакогнітивної компетентності студентів вважають метакогнітивну включеність (або обізнаність) у

діяльність, яка дозволяє їм планувати, відстежувати та контролювати процес власної діяльності, і є одним з ключових елементів, необхідних для розвитку автономії та самостійності студентів. Автори описали два компоненти метакогнітивної включеності: метакогнітивні знання та метакогнітивне регулювання. До першого відносяться декларативні знання (знання своїх умінь, інтелектуальних ресурсів та здібностей), процедурні знання (застосування знань для реалізації процесу в різних ситуаціях) та умовні знання (знання умов використання декларативних та процедурних знань); до другого відносяться процеси, пов'язані з плануванням, моніторингом та оцінкою. Планування передбачає вибір відповідної стратегії пізнавальної діяльності у конкретній ситуації, орієнтованій на вирішення завдання чи проблеми. Моніторинг включає поінформованість у реальному часі про ефективність власних стратегій та когнітивних процесів, а також включає процеси виправлення помилок та контроль компонентів. Процедура оцінки відбиває аналіз ефективності стратегій після вирішення завдання [70, с. 467].

У свою чергу, Р. Ключе стверджує, що в основі метакогнітивної компетентності лежать два види метакогнітивних процесів: процеси контролю та регулювання. Перші допомагають здійснити ідентифікацію завдання, над яким працює людина, перевірку та оцінку просування роботи, а також передбачити її результат. Другі допомагають у розподілі ресурсів для поточного завдання, визначенні порядку кроків, які слід зробити для вирішення завдання, а також у встановленні інтенсивності або швидкості роботи, необхідних для вирішення завдання [66, с. 39].

Метакогнітивна компетентність за О.Д. Черкановою має таку структуру – рис. 1.2



Рис. 1.2. Метакогнітивна компетентність за О.Д. Черкановою [56, с. 33].

Так, до моделювання значимих умов здійснення діяльності входить опис зовнішніх і внутрішніх факторів, що визначають можливість досягнення поставленої мети. Програмування дій включає антиципацію компонентного складу перцептивних, мнемічних та розумових дій, спрямованих на досягнення поставленої пізнавальної мети та їх послідовності. Самоконтроль процесу та результатів власної пізнавальної діяльності здійснюється при зіставленні досягнутих результатів з гностичними цілями та оцінці розузгодження. На підставі самоконтролю приймається рішення про корекцію виконавчих чи управлінських дій або перехід до наступної стадії реалізації діяльності [56, с. 34].

З погляду І.Д. Фоменко, метакогнітивна компетентність дозволяє оптимізувати процес саморозвитку студентів – майбутніх психологів у процесі їх навчання у вищому начальному закладі:

1. Метакогнітивна компетентність зумовлює ефективність саморозвитку в цілому, оскільки зумовлює широту когнітивного та смислового орієнтування студента. Вона забезпечує більш високий рівень відображення реальності порівняно з екзистенційним досвідом студента та збагачує знання про світ, про себе та про свою взаємодію зі світом.

2. Метакогнітивна компетентність якісно розширює стратегічне орієнтування студента, оскільки, крім орієнтування на пізнання предмету, формується орієнтування на пізнання самого себе в процесі його освоєння,

що дає додаткову енергію пізнавальної мотивації в новому контексті самопізнання.

3. Метакогнітивна компетентність обумовлює ефективність саморозвитку студента, оскільки сформоване на її основі початкове стратегічне орієнтування дозволяє здійснювати всі наступні дії в його контексті усвідомлено та системно, що не тільки створює сприятливі умови для освоєння навчального матеріалу (формування системного уявлення про предмет; специфічні предметні та практичні дії), але й оптимізує роботу психологічних механізмів саморозвитку, сприяючи подальшій автоматизації використовуваних способів діяльності та їх інтеграції у внутрішні ресурси студента.

Оптимальність, що забезпечується метакогнітивним орієнтуванням, проявляється при усвідомленому виборі стратегій реалізації особистісних смислів з використанням критеріїв, вироблених на основі сутнісного розуміння психологічних механізмів саморозвитку. На відміну від традиційного підходу, студенти обирають не найлегшу, а найефективнішу у плані саморозвитку стратегію.

4. Метакогнітивна компетентність дозволяє здійснювати студенту самоуправління процесом пізнання та саморозвитку під час освоєння конкретних предметів. Це можливо завдяки тому, що, з одного боку, студенти усвідомлюють закономірності побудови та освоєння навчальних предметів, а з іншого, вони розуміють психологічні механізми саморозвитку, які дозволяє стати суб'єктом цього процесу та управляти ним.

5. Метакогнітивна компетентність дозволяє перетворити інформацію на знання за допомогою її структурування. Такий підхід дозволяє навчитися як орієнтуватися в потоці інформації, так і селектуючи його, управляти процесом свого розвитку. А трансформація навчального процесу в умови повсякденності дозволяє швидко та ефективно автоматизувати освоєні в

рамках навчання успішні способи діяльності та інтегрувати їх у внутрішні ресурси студента у вигляді здібностей та якостей.

6. **Метакогнітивна компетентність** «інвестує» у всі принципи когнітивного виховання, оскільки дозволяє перетворити інформацію на знання та перетворити ситуацію на навчальну; забезпечити оптимізацію процесу саморозвитку за рахунок створення широкого когнітивного орієнтування як у масштабі навчального предмету, так і в процесі саморозвитку (принцип оптимізації); створити умови студенту для самоуправління процесом власного розвитку за умов повсякденності, забезпечивши усвідомлення власної суб'єктності та закономірностей саморозвитку (принцип суб'єктності) [51, с. 98-100].

Таким чином, **метакогнітивна компетентність**, яка передбачає знання закономірностей процесу саморозвитку, пізнання, навчання, комунікації, управління (регулювання) та на основі якої будується вся подальша діяльність з розвитку особистісної, соціальної та професійної компетентності студента дозволяє суттєво підвищити ефективність цих процесів і, як результат, ефективність особистісного та когнітивного розвитку.

1.3. Особливості метакогнітивної компетентності студентів-психологів в умовах війни

Війна є жахливою і травматичною подією як для усього українського суспільства, так і для свідомості кожної окремої людини. У ході воєнних дій людина може стати жертвою різних жахливих подій (і не раз), травматичних для психіки. Вона може бачити артилерійські обстріли та стрілянину, спостерігати за руйнуваннями у рідному місті, або навіть втратити домівок.

Вона може бути свідком того, як вмирають люди, бачити поранених, катування та вбивства. Людина може втрачати рідних людей.

Т.М. Титаренко було виділено такі травматичні події, яких людина зазнає у ході воєнних дій – рис. 1.3.

Травматичні події, яких людина може зазнати під час війни		
Вимушені покинути своє місце проживання	← →	Солдати або озброєні люди насильно проникли у будинок
Дім обстріляли	← →	Вигнані з дому
Відокремлення від сім'ї	← →	Член родини отримав поранення під час війни
Рідні відокремлені один від одного через війну	← →	Член родини затриманий у таборі або в'язниці
Член родини пішов на фронт воювати	← →	Член родини загинув під час воєнних дій
Стрілянина на дуже близькій відстані	← →	Постріл снайперів
Досвід обстрілу на дуже близькій відстані	← →	Залишалися в підвалі протягом тривалого часу) під час обстрілу
Відчуття сильного холоду	← →	Відчуття сильного голоду
Бачив поранених	← →	Бачив когось убитого
Допомагав нести поранених людей або мертві тіла	← →	Бачив жертв звалтування або сексуального насильства
Бачив когось закатованого	← →	Бачив багато вбитих людей одразу
Отримав поранення	← →	Був живим щитом для солдатів
Зазнав погроз	← →	Думав, що загине

Рис. 1.3. Травматичні події, яких людина зазнає у ході воєнних дій [49, с. 34]

Такий досвід веде до виникнення різних психологічних проблем. Війна досить сильно впливає як на дорослих, так і на юне покоління. Кожен стає дратівливим, неспокійним. Хтось замикається в собі та впадає у депресію. Іноді люди не хочуть комунікувати ні з ким та втрачають цікавість до своєї звичайної рутини. Інші стають схильними до приступів гніву чи агресії. Практично усім стає важко зосередитися на навчанні або роботі, на сім'ї тощо [24, с. 18].

Виділяють такі реакції людини на війну – рис. 1.4.

Загальні реакції людини на війну	
Дратівливість	← → Тремтіння, хвилювання
Страхи	← → Боязнь виходити на вулицю
Тривога	← → Депресія
Усамітнення	← → Засмучується з дрібниць
Сльозливість, надмірна емоційність	← → Різкі спалахи гніву
Втрата бажання вчитися	← → Порушення сну
Неспокійність	← → Швидка зміна настрою
Проблеми з концентрацією уваги	← → Втрата інтересу до повсякденної діяльності

Рис. 1.4. Загальні реакції людини на війну [24, с .19]

Під час війни зріс як рівень стресу в житті кожного українця, так і рівень агресивності у різних її проявах. Вербальні її прояви можуть спостерігатися у соціальних мережах щодо до країни-агресора, її уряду та окупантів загалом. Злість та гнів викликають ситуація тривоги, очікування обстрілу або прильоту ракет. Досить сильно починають дратувати й побутові незручності, пов'язані з війною. Лайка стає поширеною щодо окупантів. Фізична агресія може проявлятися у бійках, спровокованих різними політичними поглядами, ставленням до дій влади тощо.

Така типологія реакцій характерна для всіх молодих людей після того, як вони пережили трагічні події війни. Поняттям, яким об'єднується три типи симптомів (інтрузивні спогади, уникання думок і розмов про важку подію та фізіологічне перезбудження), є «посттравматичний стрес». Реакція посттравматичного стресу – це звичайне та природне явищем на отримання травми під час війни. І стосується це як дорослих, так і молоді.

Війна, яка прийшла на нашу землю, вплинула і на освіту, яка виявилася однією з найуразливіших галузей, що ледве стабілізувалася після глобальної пандемії covid-19. Навчальні заклади усіх рівнів вимушено почали адаптуватися до загроз та обмежень; і їх основне завдання сьогодні - гарантія безпеки, надійності та доступності освіти в найскладніших умовах.

На третій рік війни система вищої освіти більш-менш адаптувалась до війни. Навчальний процес, який зупинився у перші місяці війни,

перезавантажився і перейшов на онлайн-навчання. Досвід війни 2014 року дозволив розв'язати проблему з переміщенням закладів вищої освіти та забезпеченням виплат викладачам і студентам. Багато вишів, які знаходяться та працюють у тилу, приєдналися до програм внутрішньої мобільності та залучили студентів на навчання до себе.

В той же час, навіть навчання в тилу вимагає дотримуватися заходів безпеки, реагувати на сигнали тривоги, переходити в укриття, адже сьогодні ворог б'є по начальних закладах, руйнуючи їх та залякуючи населення. Навчання в таких умовах підсилює стрес та підвищує психічне напруження.

Психічне напруження, зумовлене переживанням стану війни, призводить до появи тривожності; психічної апатії; депресивних станів; страху; агресії; фрустрації тощо. Вплив стресу та негативних психічних станів, як його наслідок, може позначатися на різних сферах особистості студента. На психофізіологічному рівні – це погіршення самопочуття, стану здоров'я, поява психосоматичних та психоневрологічних захворювань. У когнітивній сфері – це зменшення включеності пізнавальних процесів у навчальну діяльність студентів [37, с. 112]. На особистісному рівні – це формування неадекватної самооцінки, емоційної вразливості, невпевненості у собі, дезадаптованості, поява захисних форм поведінки (агресивна, конфліктна, маніпулятивна, девіантна тощо), розвиток неефективних патернів поведінки, небажаних особистісних якостей тощо [47, с. 57].

Дослідники у сфері нейропсихології стверджують, що психічне напруження досить сильно впливає на когнітивні функції людини. Тривалий чи інтенсивний вплив психічного напруження може призвести до різних змін у роботі розумових процесів, що відбивається на поведінці та функціонуванні організму загалом.

Прикладами впливу психічного напруження на когнітивні функції людини наводить О.С. Сипович. Це:

1. Зниження концентрації уваги. Під впливом стресу людина може відчувати труднощі із зосередженням, втратою уваги до поставлених завдань

чи сприйняттям інформації. Це може призвести до зниження продуктивності та ефективності виконання завдань.

2. Погіршення пам'яті. Психічне напруження може впливати на здатність до запам'ятовування інформації, особливо у короткостроковій пам'яті. Людина може відчувати труднощі з відтворенням інформації, яку він отримала у стресовій ситуації.

3. Уповільнення розумових процесів. Під час психічного напруження людина може відчувати труднощі з обробкою інформації та прийняттям рішень через уповільнення розумових процесів.

4. Погіршення якості ухвалення рішень. Психічне напруження може призвести до погіршення здатності аналізувати інформацію та приймати рішення, що може призвести до більш ризикованих чи недалекоглядних рішень.

5. Труднощі із плануванням та організацією. У період психічного напруження людина може відчувати труднощі з плануванням своїх дій та організацією часу, а це може призвести до непродуктивності та підвищеного рівня дисфункції [45, с. 80].

Ці приклади демонструють, як психічне напруження може впливати на різні аспекти когнітивних функцій та негативно впливати на розумове здоров'я людини.

Психічне напруження впливає також на когнітивні функції через складні біологічні та нейрофізіологічні механізми, які включають зміни в роботі мозку, нейропластичність та нейротрансмітерний дисбаланс. М.Г. Морсанов описує такі біологічні механізми впливу психічного напруження на когнітивні здібності людини:

1. Дія на гіпокамп. Гіпокамп, як ключова структура мозку, яка відіграє важливу роль у формуванні пам'яті та регуляції емоцій, чутлива до впливу психічного напруження. Під його впливом у структурі гіпокампу відбувається процес розходження та нейрональної взаємодії між шиповидними клітинами, які і сприяють транспорту первинної інформації,

що отримується людиною. Тривале психічне напруження може призвести до зменшення обсягу гіпокампу та порушення його взаємозв'язку в структурі лімбіко-таламо-кортикального апарату, що позначається на пам'яті та здатності до регуляції емоцій.

2. Зміни у нейротрансмітерах. Під впливом стресу в нервовій тканині відбувається процес виснаження гальмівних нейромедіаторів, таких як гамма-аміномасляна кислота (ГАМК), що призводить до збільшення збуджуючих нейроамінокислот, формування нейрональної дезрегуляції за рахунок порушення балансу нейротрансмітерів, таких, як норадреналін, серотонін, і дофаміну, які регулюють настрій, увагу та мотивацію. Дисбаланс цих нейромедіаторів може призвести до змін у когнітивних функціях.

3. Вплив на кору головного мозку. Психічне напруження збільшує потребу клітин кори головного мозку у додатковому забезпеченні киснем та поживними елементами. Створюється подвійний механізм надмірного впливу на нейрони кори головного мозку. З одного боку, виснаження гальмівних медіаторів (ГАМК, гліцину) та підвищення активуючих нейроамінокислот (глутамат та аспартат), з іншого боку, збільшення потреби нейронів у кисні з метою оптимального енергозабезпечення. У випадку, якщо стресова ситуація має затяжний характер, процес може трансформуватися в органічну стадію, де неминуче відбувається загибель нейронів. Ці механізми впливають на активність кори головного мозку, відповідальної за вищі когнітивні функції, такі як мислення та прийняття рішень. Зміни в активності цієї структури можуть призвести до порушень когнітивних процесів [33, с. с. 94].

Психічне напруження здійснює сильний вплив і на нейропсихологічні механізми:

1. Увага та фокусування. Психічне напруження може призвести до переключення уваги на загрозливі або тривожні стимули, так би мовити, формування «тригерного патерну», який заважає ефективному фокусуванню на виконанні завдань.

2. Адаптивні стратегії. Люди під впливом стресу можуть використовувати менш ефективні стратегії вирішення проблем чи реагування на ситуації, що позначається на якості прийняття рішень [20, с. 19].

Вплив психічного напруження на нейропластичність та гормональний баланс також часто є негативним:

1. Нейропластичність. Психічне напруження може впливати на нейропластичність – здатність мозку до зміни своєї структури та функції у відповідь на досвід. Довгостроковий стрес може обмежувати нейропластичність, що ускладнює адаптацію до нових ситуацій та засвоєння нових знань.

2. Гормональний баланс. Психічне напруження активує виділення гормонів стресу, таких як кортизол та адреналін. Постійний вплив цих гормонів на організм може викликати дисбаланс, який позначається на роботі мозку та когнітивних функціях. У нейрофізіології цей механізм має назву – «Кіркова депресія, що поширюється». Механізм розвитку цього процесу полягає в тому, що надлишок збудливих нейроамінокислот і гормонів стресу призводить до масивного переміщення іонів між внутрішніми нейрональними та позаклітинними відділами, що призводить до цитотоксичного ушкодження (набряку). У тканинах, які адекватно постачаються, кіркова депресія призводить до оборотних (функціональних) порушень біоелектричної активності нейронів. Але у разі стійкого провокування, кіркова депресія призводить не до формування функціональних порушень, а до розвитку органічного патологічного процесу й аж до формування ішемії тканин мозку [20, с. 20].

Ці механізми являють складну мережу взаємозалежних процесів, через які психічне напруження впливає на когнітивні функції людини.

Щодо наслідків для розумового здоров'я, то тривалий період психічного напруження може мати серйозні наслідки для когнітивного здоров'я людини. Л. Залюбовська наводить огляд потенційних наслідків:

1. Зниження когнітивних здібностей: тривале психічне напруження може призвести до зниження рівня когнітивних здібностей, таких як увага, пам'ять, швидкість мислення та розумова гнучкість.

2. Погіршення пам'яті: під впливом тривалого періоду психічного напруження людина може відчувати труднощі із запам'ятовуванням і відтворенням інформації, що може призвести до проблем у повсякденні і роботі.

3. Труднощі з прийняттям рішень: воно може позначатися на здатності приймати виважені рішення та реагувати на зміни у навколишньому середовищі.

4. Підвищена вразливість до когнітивних розладів: тривалий стресовий стан може збільшити ризик розвитку когнітивних розладів, таких як депресія, тривожні розлади та деменція [22, с. 24].

I.Ф. Аршава відзначає зв'язок між психічним напруженням та афективними, тривожними та когнітивними розладами:

1. Депресія. Психічне напруження є одним із основних факторів ризику розвитку депресії. Тривалий вплив може змінити біохімічні процеси у мозку, включаючи рівні нейротрансмітерів, що може призвести до порушень настрою, енергії та мотивації. Один із проявів депресивного розладу – функціональне зниження короткочасної пам'яті.

2. Тривожні розлади. Постійне психічне напруження може збільшити ймовірність розвитку тривожних розладів, таких як генералізований тривожний розлад (ГТР), соціальний тривожний розлад (СТР) та агорафобія, а також панічні атаки. Ці розлади можуть супроводжуватися постійним почуттям внутрішнього дискомфорту, страху та тривоги, занепокоєнням та занепокоєнням про майбутнє. Надлишок даних «тригерних патернів» призводить до формування тривожного розладу особистості, за якого у людини відбувається значне погіршення загального стану, втрачається увага, пам'ять і знижується рівень мислення.

3. Деменція. Деякі дослідження свідчать про зв'язок між тривалим психічним напруженням та ризиком розвитку деменції та хвороби Альцгеймера. Тривале вплив стресу призводить до збільшення рівнів кортизолу, адреналіну, збуджуючих нейроамінокислот, що призводить до вивільнення прозапальних цитокінів, активації механізму ексайтотоксичності та індукції запальних процесів в мозку, що може сприяти формуванню нейродегенерації та втраті когнітивних функцій аж до деменції [1, с. 129-130].

У цілому, тривале психічне напруження досить сильно впливає на когнітивне здоров'я людини, збільшуючи ризик розвитку різних захворювань. Негативні психічні стани ведуть до зниження особистісних ресурсів людини, зменшення включеності психічних процесів та властивостей у діяльність, до порушень міжособистісної взаємодії, утруднень у перебігу процесів саморозвитку та самопізнання, формуванні позитивних особистісних властивостей, а також сприяють виникненню і закріпленню неефективних схем емоційного реагування та мислення.

Висновки до 1 розділу

Розглядаючи сутнісний зміст метакогнітивної компетентності особистості, ми дійшли розуміння, що під нею мається на увазі вмотивована система здібностей (метапам'ять, мета мислення, мета креативність та металінгвістичні здібності), втілена у метакогнітивному досвіді (метакогнітивні знання, метакогнітивна активність метакогнітивна усвідомленість).

Метакогнітивна компетентність, яка передбачає знання закономірностей процесу саморозвитку, пізнання, навчання, комунікації, управління (регулювання) та на основі якої будується вся подальша діяльність з розвитку особистісної, соціальної та професійної компетентності студента дозволяє суттєво підвищити ефективність цих процесів і, як результат, ефективність особистісного та когнітивного розвитку.

Психічне напруження, зумовлене переживанням стану війни, призводить до появи тривожності; психічної апатії; депресивних станів; страху; агресії; фрустрації тощо. Вплив стресу та негативних психічних станів, як його наслідок, може позначатися на різних сферах особистості студента. На психофізіологічному рівні – це погіршення самопочуття, стану здоров'я, поява психосоматичних та психоневрологічних захворювань. На особистісному рівні – це формування неадекватної самооцінки, емоційної вразливості, невпевненості у собі, дезадаптованості, поява захисних форм поведінки (агресивна, конфліктна, маніпулятивна, девіантна тощо), розвиток неефективних патернів поведінки, небажаних особистісних якостей тощо. У когнітивній сфері – це зменшення включеності пізнавальних процесів у навчальну діяльність студентів.

РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ

2.1. Програма та методологічний інструментарій емпіричного дослідження

Розпочинаючи емпіричне дослідження, ми виходили з того, що стрес, який переживає студентська молодь в умовах навчання під час війни значним чином впливає як на метакогнітивні здібності, так і на рівень метакогнітивної компетентності.

Завдання емпіричного дослідження полягають у наступному:

- 1) сформулювати вибірку для дослідження;
- 2) підібрати методологічний інструментарій для дослідження;
- 3) визначити, яким чином навчання в умовах війни впливає на метакогнітивну компетентність студентів-психологів – за підібраним методологічним інструментарієм.

Етапи проведення емпіричного дослідження:

1. Підготовчий – аналіз наукової літератури за тематикою формування та розвитку метакогнітивної компетентності студентів-психологів загалом та в умовах надзвичайних ситуацій (війни); підбір опитувальників та методик для здійснення емпіричного дослідження; формування вибірки.

2. Основний – безпосереднє опитування вибірки за обраними опитувальниками та методиками, обробка та аналіз отриманих первинних даних.

3. Завершальний – інтерпретація даних, математичний аналіз результатів, формування висновків.

Для діагностичного дослідження нами було сформовано вибірку – це 30 студентів обох статей (з них жінок – 23 особи, чоловіків – 7 осіб). Вибірка включала студентів віком від 17 до 28 років, які навчалися на I-V курсах університету.

Базою дослідження став Національний університет «Острозька академія». Збір даних проводився за допомогою Google Forms.

Характеристики вибірки представлені на рисунках нижче.

Диференціація студентської молоді за віком наведена на рис. 2.1.

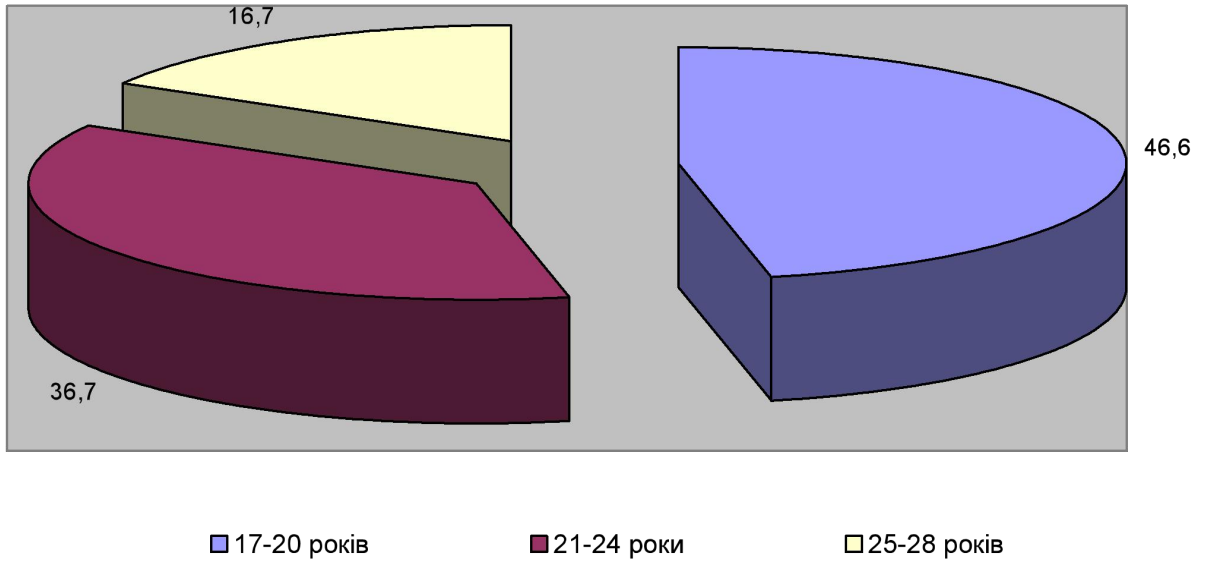


Рис. 2.1. Розподіл студентської молоді за віком, %

Таким чином, з рисунку видно, що найбільше у вибірці переважає студентів людей віком 17-20 років – 46,6%; студентів віком 21-24 роки у вибірці – 36,7%; студентів віком 25-28 років найменше – 16,7%.

Диференціація студентської молоді за курсами навчання в університеті наведена на рис. 2.2.

Так, з рисунку видно, що найбільше у вибірці переважає студентів IV курсу – 26,7%; студентів III курсу – 23,3%; студентів I курсу – 20%; студентів II курсу – 16,7%; студентів V курсу – 13,3%.

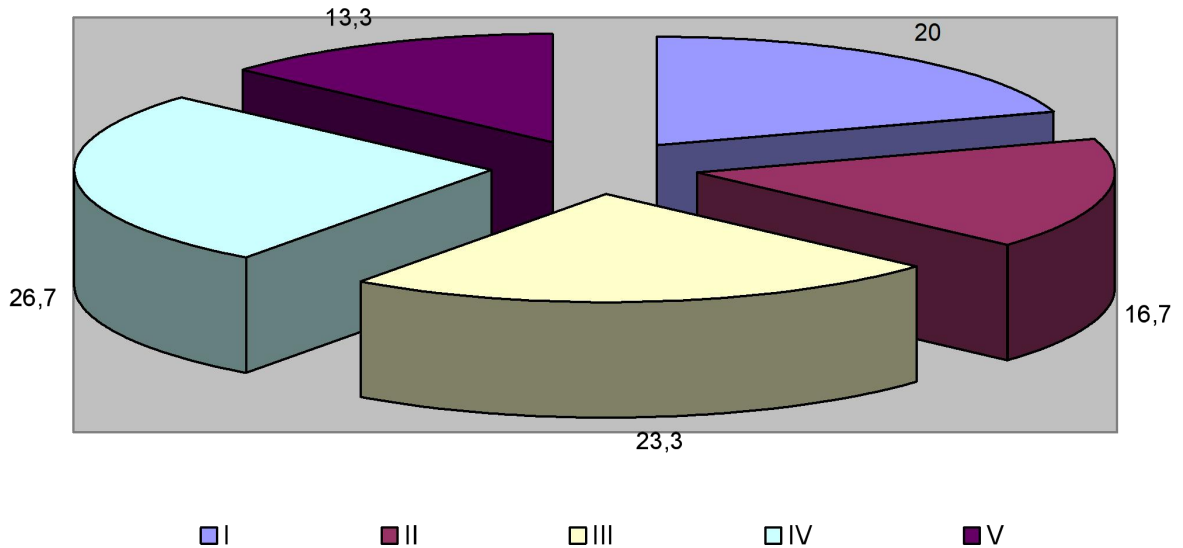


Рис. 2.2. Розподіл студентської молоді за курсами навчання в університеті, %

Диференціація студентської молоді за сімейним станом наведена на рис. 2.3.

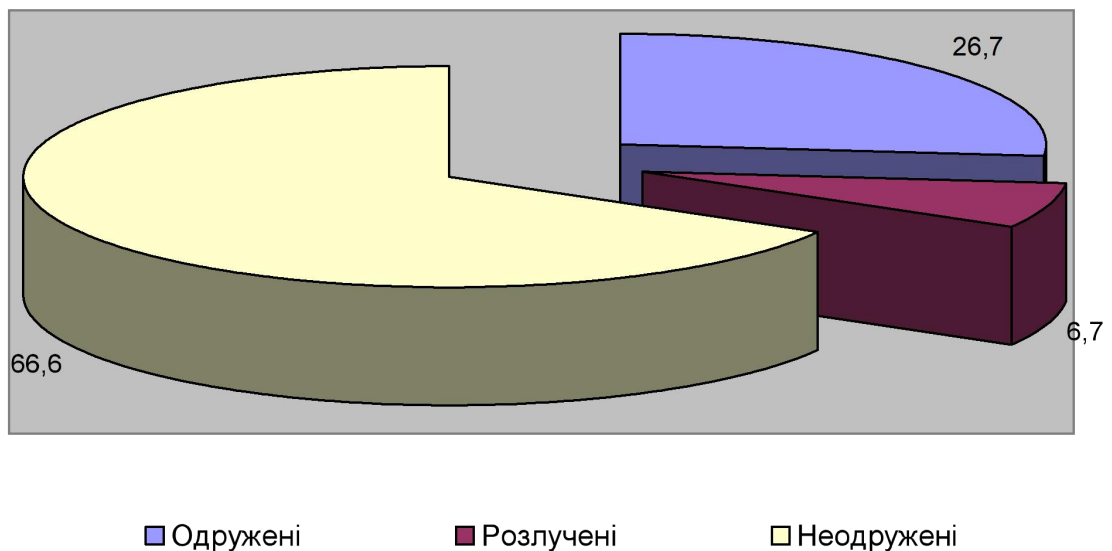


Рис. 2.3. Диференціація студентської молоді за сімейним станом, %

Так, з рис. 2.3 ми бачимо, що у вибірці найбільше неодружених студентів – 66,6%; розлучених студентів мало – 6,7%; одружених студентів – 26,7%.

Диференціація студентської молоді за наявністю дітей наведена на рис. 2.4.

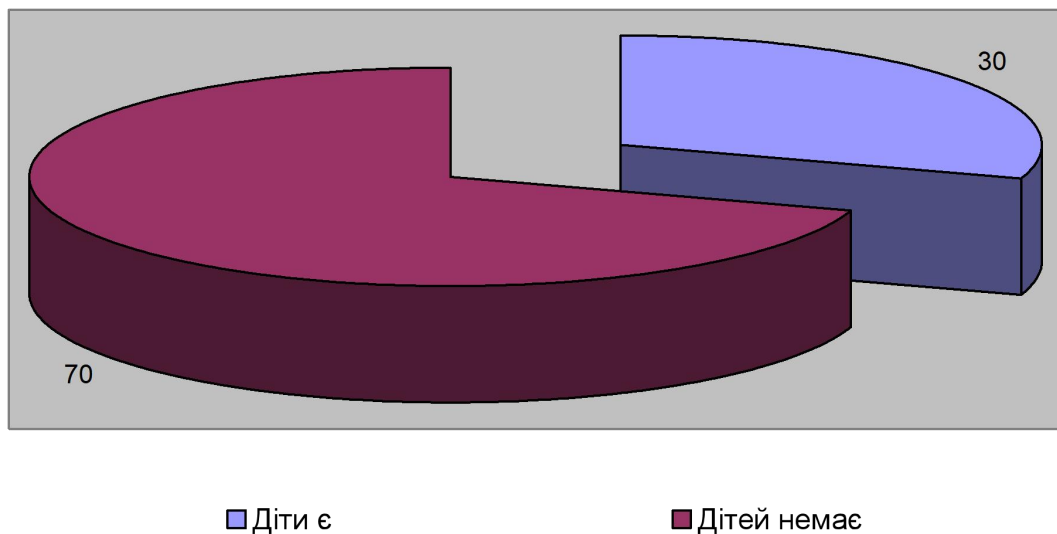


Рис. 2.4. Диференціація студентської молоді за наявністю дітей, %

Так, з рис. 2.4 ми бачимо, що 30% студентів мають уже дітей, а 70% іще не мають.

Отже, обрана для дослідження вибірка є репрезентативною, ми будемо працювати з нею, щоб отримати результати щодо того, яким чином навчання в умовах війни впливає на метакогнітивну компетентність цих студентів-психологів.

Інструментарій для проведення дослідження метакогнітивної компетентності студентів-психологів в умовах навчання під час війни включав наступні методи:

1. *Бесіда.* Це метод, за допомогою якого отримують інформацію на основі відповідей співбесідника на питання, які ставить дослідник. З усіма студентами була проведена бесіда щодо конфіденційності їх особистих даних та отриманих нами результатів у ході опитування.

3. *Тестування.* Це спеціалізований метод психологічного дослідження, за допомогою якого можна отримати точні кількісні або якісні оцінки розвитку певних психічних процесів, порівнюючи їхні показники з

еталонними значеннями. Тести є стандартизованими способами для вимірювання конкретних психічних явищ.

Тестування студентів-психологів відбувалося у два етапи.

Етап 1. Визначення рівня стресу у студентів та особливостей його переживання. Для тестування студентів-психологів нами було обрано наступні методики:

- «Шкала психологічного стресу PSM25» – призначена для вимірювання феноменологічної структури переживань стресу. Її мета – вимір стресових відчуттів у соматичних, поведінкових й емоційних показниках.

При розробці методики її автори прагнули усунути наявні недоліки традиційних методів вивчення стресових станів, спрямованих в основному на непрямі виміри психологічного стресу через стресори або патологічні прояви тривожності, депресії, фрустрації й ін. Вони розробили опитувальник, який описує стан людини, що переживає стрес, внаслідок чого відпала необхідність у визначенні таких змінних, як стресори або патології. Питання сформульовані для нормальної популяції у віці від 18 до 65 років. Все це дозволяє вважати методику універсальною для застосування щодо різних вікових і професійних вибірок у нормальній популяції.

За методикою респондентам пропонується ряд тверджень, що характеризують психічний стан. Вони повинні оцінити свій стан за останній час (тиждень/місяць) за допомогою 8-бальної шкали. За сумою усіх відповідей підраховується інтегральний показник психічної напруженості (ППН), і чим він вищий, тим вищим є рівень стресу у респондентів.

Повний опис методики наведено у додатку А.

Етап 2. Визначення змісту метакогнітивної компетентності особистості студентів. Для цього нами було створено модель психодіагностичного комплексу, яка відповідає основним складовим цієї компетентності – рис. 2.1.



Рис. 2.1. Модель психодіагностичного комплексу

Модель включала наступні методики:

- *«Методика самооцінки метакогнітивних знань і метакогнітивної активності»* (автори М.М. Кашапов, Ю.В. Скворцова, у адаптації Т.І.Доцевич). Ця методика призначена для діагностики метакогнітивних знань і метакогнітивної активності.

Під метакогнітивними знаннями автори розуміють набуті знання особистості про власні пізнавальні процеси, які представлені:

- 1) знаннями про засоби одержання й переробки інформації власних процесів навчання;
- 2) знаннями про тип і зміст завдання й вимоги до його виконання;
- 3) знаннями метакогнітивних стратегій у вирішенні завдань.

Метакогнітивна активність, у свою чергу, представлена процесами одержання й вибору інформації, контролю, трансформації й планування метапізнання.

Відповідно до психодіагностичних критеріїв авторами методики були відібрані 39 тверджень, організованих у 2 шкали. Правомірність виділення в опитувальнику 2 шкал і змістовна валідність його тверджень підтверджена з використанням факторного аналізу. Виділені шкали одержали назву «метакогнітивні знання» (МЗ) і «метакогнітивна активність» (МА).

Шкала «МЗ» діагностує оцінку респондентом загального рівня функціонування власних пізнавальних психічних процесів (увага, пам'ять, мислення), ступеня легкості набуття нових знань і своєї спроможності справлятися з різними ситуаціями. Ця шкала вивчає частину ментальної

структури, позначеної як метакогнітивна поінформованість (знання своїх індивідуальних інтелектуальних якостей й уміння їх оцінювати), що дозволяє переглядати й відслідковувати хід своєї інтелектуальної діяльності з корекцією в міру необхідності окремих її сторін.

Шкала «МА» дозволяє описати респондента з боку використання ним різних прийомів структурування інформації, планування своєї когнітивної діяльності, навичок управління власними когнітивними процесами. У сферу вивчення цієї шкали попадають ті компоненти метакогнітивного досвіду, які відповідають за свідоме управління й регуляцію власної інтелектуальної поведінки, – те, що відносять до довільного інтелектуального контролю.

У рамках уже зазначених двох шкал ця методика дозволяє оцінити наступні метакогнітивні характеристики:

1) концентрація – уміння управляти власною увагою, концентруватися на завданні, зменшувати вплив відволікаючих стимулів на процес виконання завдання;

2) набуття інформації – набуття і збереження знань, використання опорних матеріалів, складання власних графіків, схем і т.д.;

3) вибір головних ідей – навички визначення інформації, важливої для подальшого вивчення, здатність відокремити більш важливе від другорядного;

4) управління часом – організація й розподіл власного часу.

Повний опис методики наведено у додатку Б.

- *«Методика діагностики усвідомленості (метакогнітивної включеності у діяльність)»* – автори Дж. Шроу та Р. Деннісон, в адаптації А. В. Карпова. Цей опитувальник призначений для вимірювання здатності до метакогнітивної регуляції діяльності (зокрема, навчальної).

Респондентам пропонується відповісти на твердження опитувальника, їх 52. Ці твердження вони повинні оцінити за допомогою 5-бальної шкали. За сумою усіх відповідей визначаються рівні метакогнітивної включеності,

метакогнітивних знань та метакогнітивного регулювання.

Повний опис методики наведено у додатку В.

- *Методика «Ступінь виразності процесів метамислення»* (автор А.А. Карпов, у адаптації Т.І.Доцевич). За цією методикою респондентам пропонується відповісти на 31 твердження опитувальника. Ці твердження вони повинні оцінити за допомогою 7-бальної шкали. За сумою усіх відповідей визначаються ступені виразності процесів мета мислення у студентів.

Повний опис методики наведено у додатку Г.

4. *Методи математичної обробки результатів дослідження.* Результати, отримані у ході дослідження, піддавалися обрахунку з використанням засобів статистики.

Все це дає підстави стверджувати, що лише за наявності відповідного діагностичного інструментарію можна не лише визначити особливості впливу навчання в умовах війни на метакогнітивну компетентність студентів, а й розробити рекомендації щодо її підвищення.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

Першим етапом емпіричного дослідження стало опитування студентів за «Шкалою психологічного стресу PSM25». Його результати наведено на рис. 2.2.

Так, студенти за «Шкалою психологічного стресу PSM25» розділилися наступним чином: у 17 осіб (56,7%) було констатовано високий рівень стресу; середній рівень стресу було виявлено у 10 осіб (33,3%); низький рівень стресу констатовано у 3 осіб (10%).

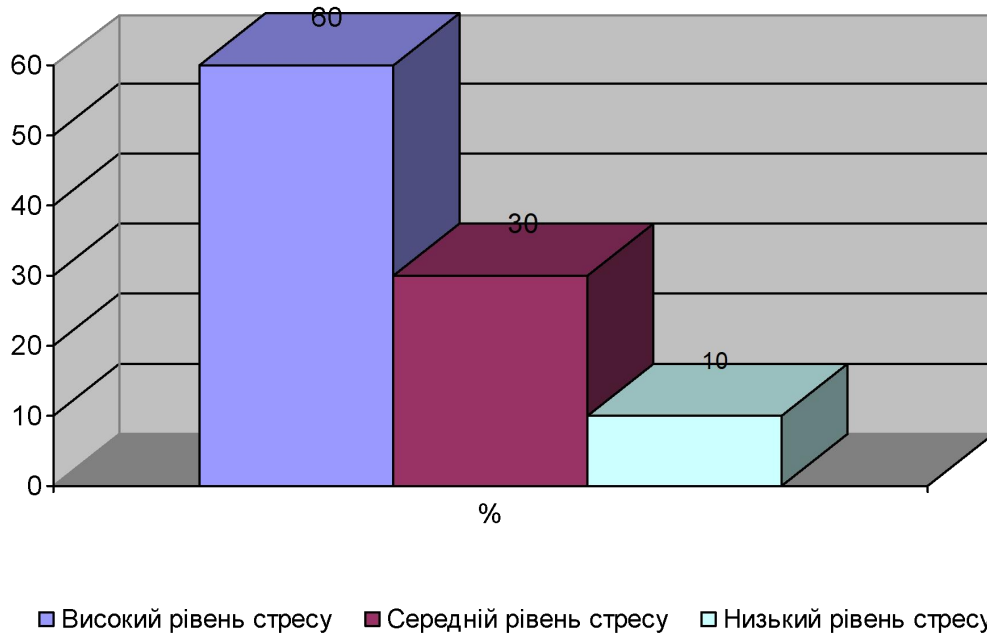


Рис. 2.2. Результати діагностування студентів за «Шкалою психологічного стресу PSM25», %

Зважаючи на отримані дані, зауважимо, що серед студентів переважає високий рівень стресу, а це свідчить про стан дезадаптації й психічного дискомфорту, необхідності застосування широкого спектру засобів і методів для зниження нервово-психічної напруги та психологічного розвантаження.

Наступним етапом дослідження стало визначення змісту метакогнітивної компетентності особистості студентів за розробленою нами моделлю психодіагностичного комплексу.

Спершу ми дослідили рівні метакогнітивних знань студентів та їх метакогнітивної активності за «Методикою самооцінки метакогнітивних знань і метакогнітивної активності».

Результати визначення рівня метакогнітивних знань студентів наведено на рис. 2.3.

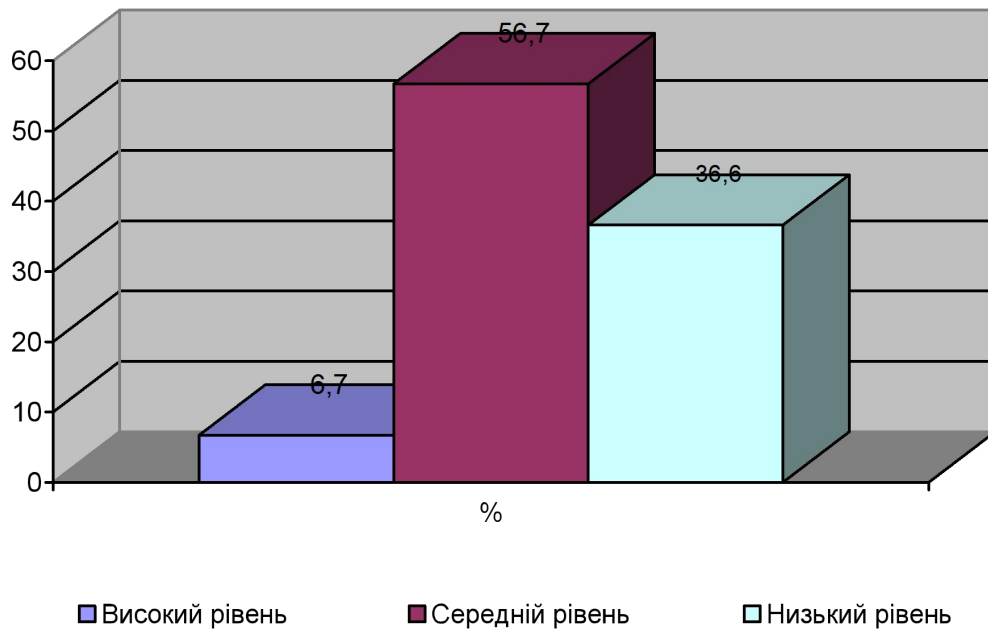


Рис. 2.3. Результати визначення рівня метакогнітивних знань студентів, %

Отже, за рівнем метакогнітивних знань студенти розділилися наступним чином: у 17 осіб (56,7%) було констатовано середній рівень метакогнітивних знань; у 11 осіб (36,6%) – констатовано низький рівень метакогнітивних знань; високий рівень метакогнітивних знань констатовано у 2-х осіб (6,7%).

Таким чином, дослідження виявило, що у більшості опитаних студентів є середнім рівень функціонування власних пізнавальних психічних процесів, а також ступінь легкості набуття нових знань. Середній рівень свідчить про те, що увага, пам'ять та мислення студентів працюють на достатньо стабільному, але не винятковому рівні. Це означає, що вони здатні концентруватися на завданнях протягом певного часу, хоча можуть відчувати труднощі при виконанні тривалих або складних задач. Пам'ять у них дозволяє ефективно запам'ятовувати і відтворювати інформацію, але при цьому вони можуть потребувати додаткового часу або повторення матеріалу для кращого засвоєння. Що стосується мислення, то воно характеризується

здатністю логічно обробляти інформацію, знаходити рішення типових задач, але, можливо, студентам складніше вирішувати нетипові або абстрактні проблеми.

Результати визначення рівня метакогнітивної активності студентів наведено на рис. 2.4.

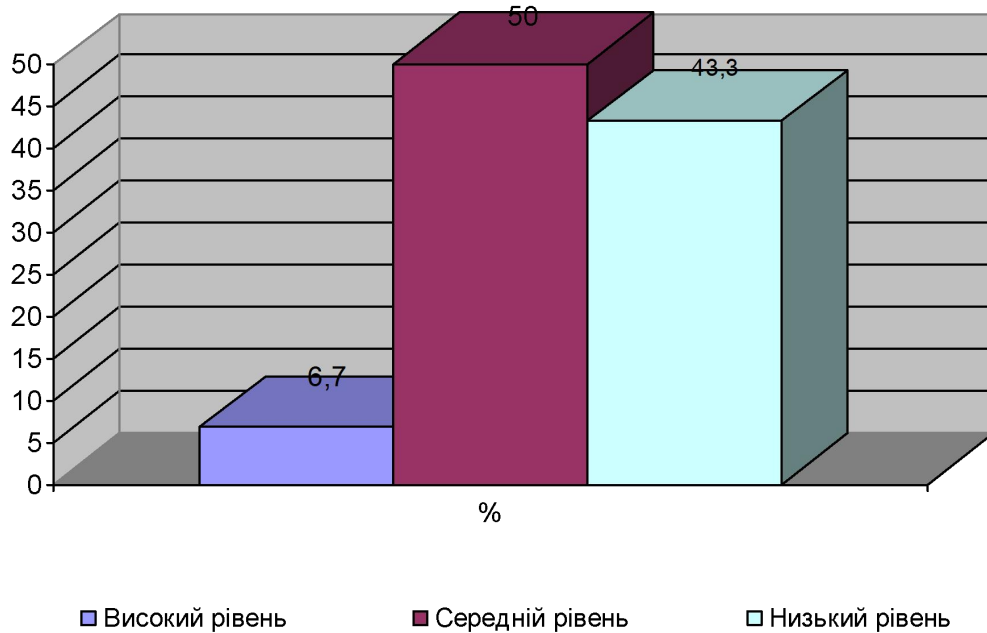


Рис. 2.4. Результати визначення рівня метакогнітивної активності студентів, %

Отже, за рівнем метакогнітивної активності студенти розділилися наступним чином: у 15 осіб (50%) було констатовано середній рівень метакогнітивної активності; у 13 осіб (43,3%) – констатовано низький рівень метакогнітивної активності; високий рівень метакогнітивної активності констатовано у 2-х осіб (6,7%). Середній рівень метакогнітивної активності означає, що студенти мають певну здатність усвідомлювати та контролювати свої пізнавальні процеси, але ця здатність проявляється не завжди і не в повній мірі. Вони здатні планувати своє навчання, ставити цілі та оцінювати результати, але, можливо, вони роблять це інтуїтивно або не систематично. Вони можуть усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони у навчанні, однак

не завжди використовують ефективні стратегії для покращення своїх результатів.

У рамках зазначених двох шкал ми також оцінили наступні метакогнітивні характеристики студентів – концентрацію, набуття інформації, вибір головних ідей, управління часом.

Результати визначення рівня концентрації студентів наведено на рис. 2.5.

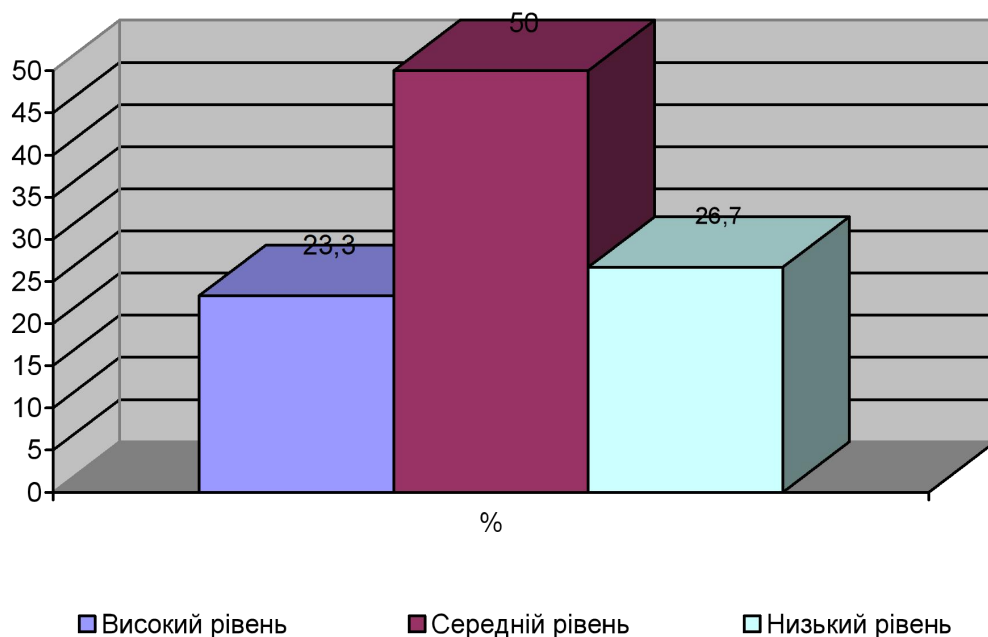


Рис. 2.5. Результати визначення рівня концентрації студентів, %

Отже, за рівнем концентрації студенти розділилися наступним чином: у 15 осіб (50%) було констатовано середній рівень концентрації; у 8 осіб (26,7%) – констатовано низький рівень концентрації; високий рівень концентрації констатовано у 7 осіб (23,3%). Середній рівень концентрації у більшості студентів свідчить про те, що вони здатні підтримувати увагу на завданні протягом певного часу, але їхня концентрація може коливатися в залежності від складності або тривалості роботи. Такі студенти можуть добре фокусуватися на знайомих або цікавих темах, проте при виконанні складних або рутинних завдань їхня увага може відволікатися. Вони можуть

працювати ефективно в середньостроковій перспективі, але для підтримки зосередженості на тривалих завданнях їм може знадобитися додаткова мотивація або перерви для відновлення концентрації. Тобто, у більшості студентів уміння управляти власною увагою, концентруватися на завданні, зменшувати вплив відволікаючих стимулів на процес виконання завдання знаходиться на середньому рівні.

Результати визначення рівня набуття інформації студентами наведено на рис. 2.6.

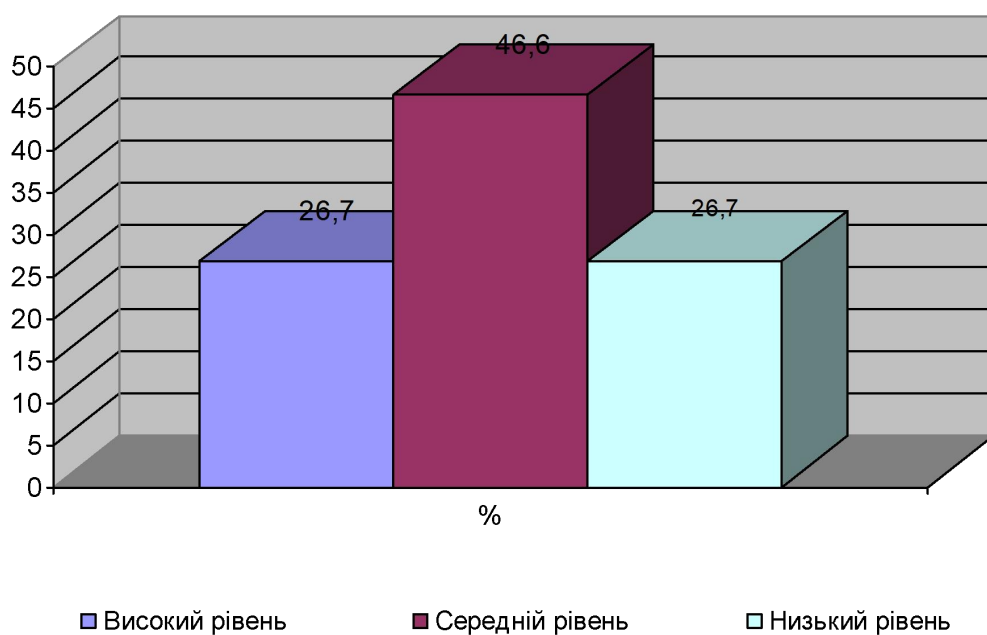


Рис. 2.6. Результати визначення рівня набуття інформації студентами, %

З цього рисунку ми бачимо, що за рівнем набуття інформації студенти розділилися наступним чином: у 14 осіб (46,7%) було констатовано середній рівень набуття інформації; низький та високий рівні набуття інформації констатовано однаково у 8 осіб або 26,7%. Середній рівень набуття інформації у більшості студентів свідчить про їх здатність засвоювати нові знання на достатньому, але не винятковому рівні. Вони можуть успішно сприймати і запам'ятовувати інформацію, проте для глибшого розуміння або

запам'ятовування складнішого матеріалу їм може знадобитися більше часу або додаткові повторення. Студенти з таким рівнем можуть добре опрацювати знайомі теми, але при сприйнятті нових або абстрактних понять можуть виникати труднощі. Для кращого засвоєння їм може знадобитися застосування різних методів навчання, таких як практичні вправи або структурований підхід до опрацювання матеріалу.

Результати визначення у студентів рівня вибрати головні ідеї наведено на рис. 2.7.

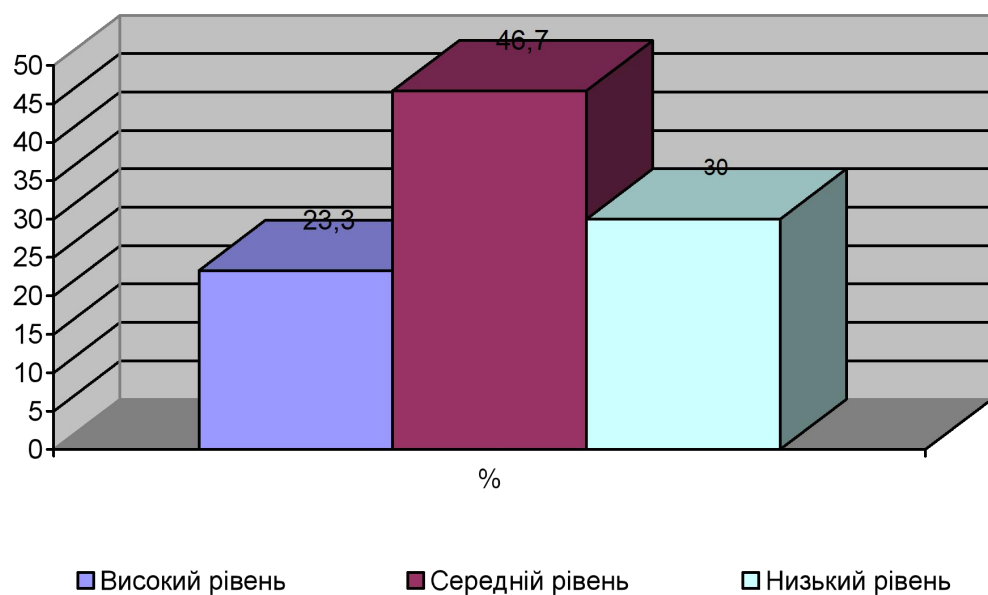


Рис. 2.7. Результати визначення у студентів рівня вибрати головні ідеї, %

З рис. 2.7. стає зрозуміло, що за рівнем вибрати головні ідеї студенти розділилися наступним чином: у 14 осіб (46,7%) було констатовано середній рівень вибрати головні ідеї; у 7 осіб (23,3%) – констатовано високий рівень вибрати головні ідеї; низький рівень концентрації констатовано у 9-ти осіб (30%). Тобто, більшість студентів вміють виявляти основні думки та ключові моменти в інформації, але роблять це не завжди ефективно або швидко. Вони можуть виділяти важливі аспекти при читанні текстів чи прослуховуванні лекцій, однак інколи їм важко розрізнити дійсно важливу

інформацію від другорядної. Це може призводити до ситуацій, коли вони акцентують увагу на деталях, втрачаючи загальну картину.

Результати визначення рівня управління часом у студентів наведено на рис. 2.8.

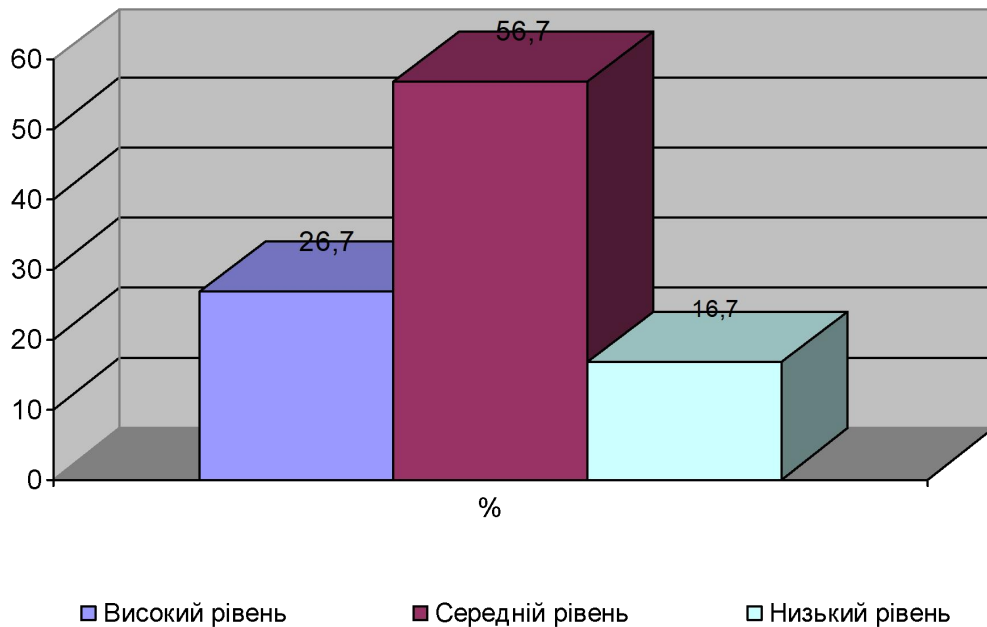


Рис. 2.8. Результати визначення рівня управління часом у студентів , %

За рівнем управління часом студенти розділилися наступним чином: у 17 осіб (56,7%) було констатовано середній рівень управління часом; у 8 осіб (26,7%) – констатовано високий рівень управління часом; низький рівень управління часом констатовано у 5 осіб (16,7%). Тобто, більшість студентів загалом вміють планувати свій час і організовувати робочі завдання, але не завжди ефективно використовують свої ресурси. Вони можуть складати плани або графіки для виконання завдань, але часто зіштовхуються з труднощами при їх дотриманні, особливо коли виникають непередбачувані ситуації або необхідність виконувати кілька справ одночасно. Вони можуть встигати завершувати завдання в межах дед-лайнів, але їм іноді не вистачає гнучкості або навичок пріоритизації, що призводить до поспіху або пропуску важливих деталей.

Далі ми провели дослідження здатності студентів до метакогнітивної регуляції діяльності (зокрема, навчальної) з допомогою «Діагностики усвідомленості (метакогнітивної включеності у діяльність)». Його результати наведено нижче.

Результати визначення рівня метакогнітивної включеності студентів у діяльність наведено на рис. 2.9.

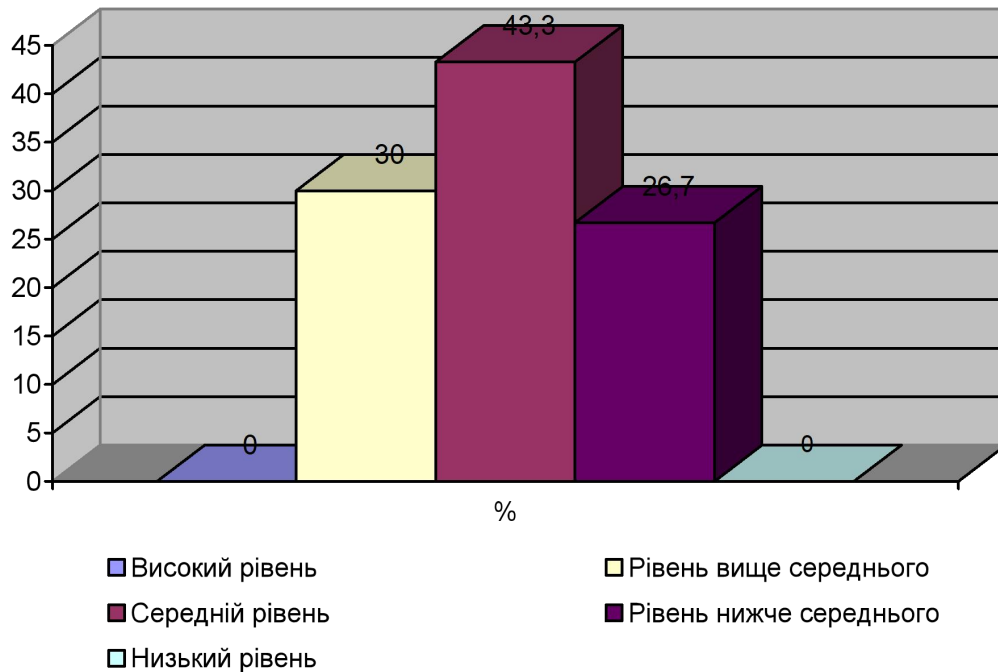


Рис. 2.9. Результати визначення рівня метакогнітивної включеності студентів у діяльність, %

Так, за рівнем метакогнітивної включеності у діяльність студенти розділилися наступним чином: у 13 осіб (43,3%) було констатовано середній рівень метакогнітивної включеності у діяльність; у 9 осіб (30%) – констатовано рівень вище середнього метакогнітивної включеності у діяльність; рівень нижче середнього констатовано у 8 осіб (26,7%). Таким чином, у студентів переважає середній рівень метакогнітивної включеності у діяльність, який свідчить про те, що вони мають певний рівень самосвідомості щодо своїх процесів навчання, однак не завжди активно аналізують свої дії або стратегії. Такі студенти можуть інтуїтивно розуміти,

коли варто змінити підхід до виконання завдання, але не завжди свідомо відслідковують або регулюють свої когнітивні стратегії. Вони можуть покладатися на звичні методи без глибокого рефлексивного аналізу, що інколи призводить до пропуску ефективних рішень або упущених можливостей для покращення результатів.

У рамках цієї методики важливими є дві шкали, які формують метакогнітивну включеність у діяльність, це – шкала метакогнітивних знань та шкала метакогнітивного регулювання. Кожна зі шкал має свої метакогнітивні характеристики.

Результати визначення рівня метакогнітивних знань у студентів наведено на рис. 2.10.

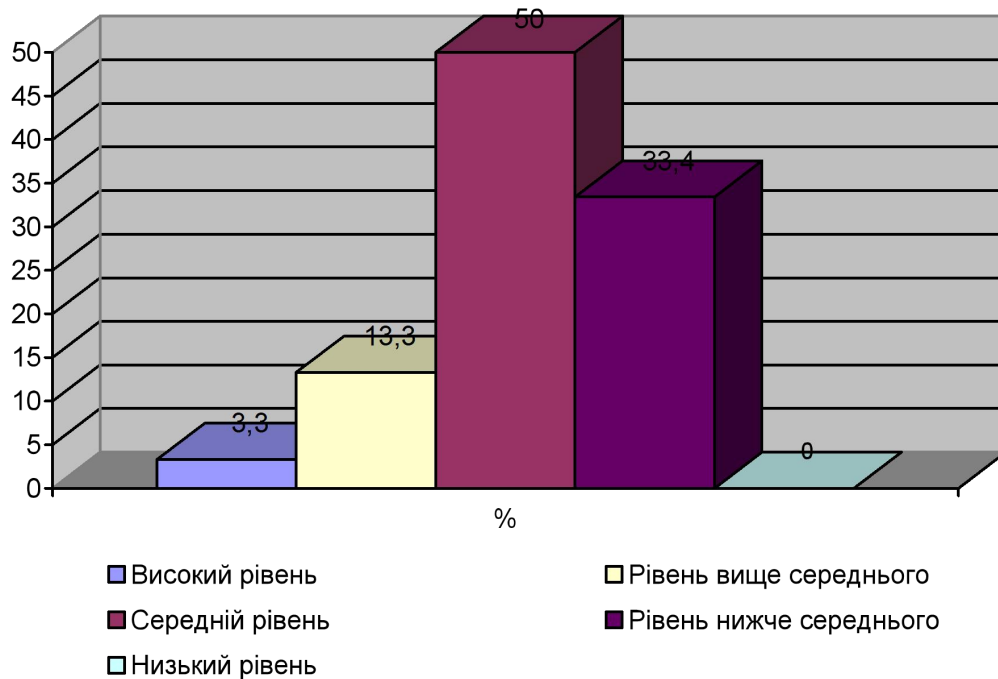


Рис. 2.10. Результати визначення рівня метакогнітивних знань у студентів, %

Так, за рівнем метакогнітивних знань студенти розділилися наступним чином: у 1 особи (3,3%) констатовано високий рівень метакогнітивних знань; у 4-х осіб (13,3%) виявлено рівень метакогнітивних знань вище середнього; у 15 осіб (50%) ми відзначили середній рівень метакогнітивних знань; у 10 осіб

(33,3%) констатовано рівень метакогнітивних знань нижче середнього. Таким чином, у студентів переважає середній рівень метакогнітивних знань, і це свідчить про те, що вони мають базові уявлення про процеси свого мислення та навчання, але не завжди здатні застосовувати ці знання на практиці. Такі студенти можуть розуміти, що існують різні стратегії для покращення навчання (наприклад, повторення, планування або самооцінка), але не завжди використовують їх ефективно або систематично. Вони можуть усвідомлювати важливість самоконтролю та самоорганізації, проте інколи не надають цьому значення або не завжди застосовують ці стратегії у складних ситуаціях.

Далі ми з'ясуємо наступні характеристики для шкали метакогнітивних знань – декларовані знання, процедурні знання та умовні знання.

Результати визначення рівня декларованих знань у студентів наведено на рис. 2.11.

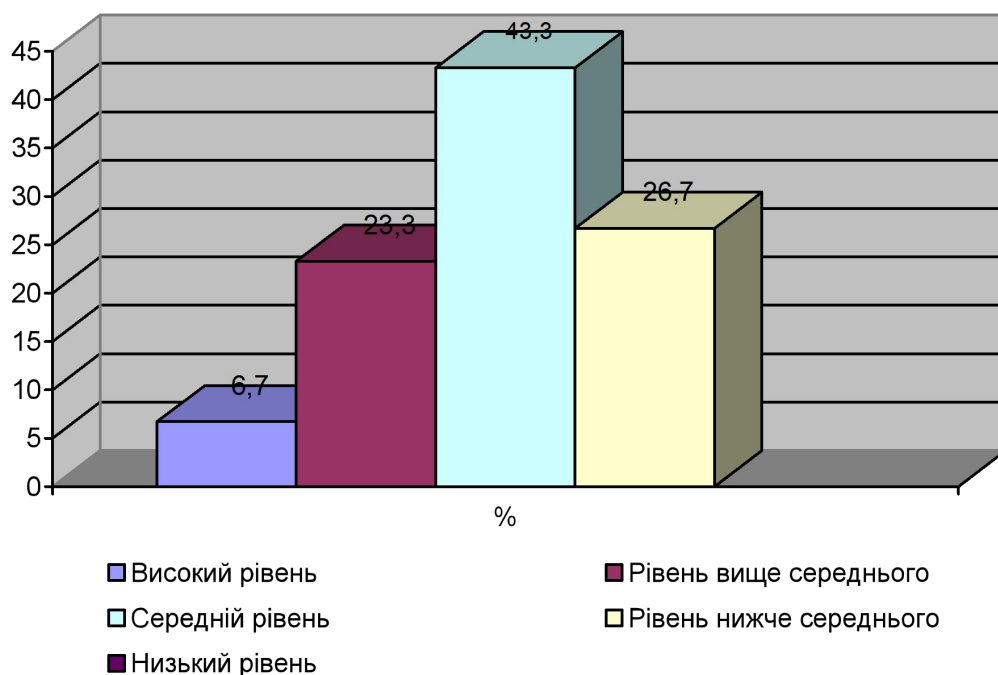


Рис. 2.11. Результати визначення рівня декларованих знань у студентів, %

Отже, за рівнем декларованих знань студенти розділилися наступним чином: у 2-х осіб (6,7%) констатовано високий рівень декларованих знань; у 7-ми осіб (33,3%) виявлено рівень декларованих знань вище середнього; у 13 осіб (43,3%) ми відзначили середній рівень декларованих знань; у 8 осіб (26,7%) констатовано рівень декларованих знань нижче середнього. Таким чином, у студентів переважає середній рівень декларованих знань, тобто знань про світ, до якого студенти мають усвідомлений доступ і які вони можуть декларувати (викласти за допомогою мовних засобів).

Результати визначення рівня процедурних знань у студентів наведено на рис. 2.12.

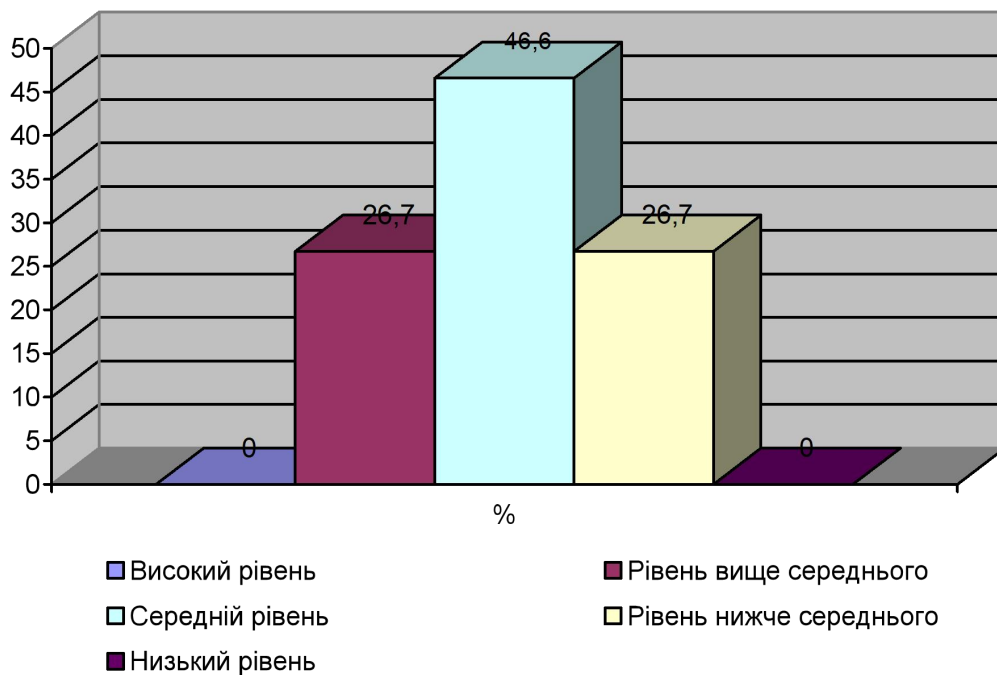


Рис. 2.12. Результати визначення рівня процедурних знань у студентів, %

Тут ми бачимо, що за рівнем процедурних знань студенти розділилися наступним чином: у 8-ми осіб (26,7%) виявлено рівень процедурних знань вище середнього; у 14 осіб (46,7%) ми відзначили середній рівень процедурних знань; у 8 осіб (26,7%) констатовано рівень процедурних знань нижче середнього. Таким чином, у студентів переважає середній рівень

процедурних знань, тобто знань операційних, практичних, які знаходяться поза сферою усвідомлення і виявляються через певні дії.

Результати визначення рівня умовних знань у студентів наведено на рис. 2.13.

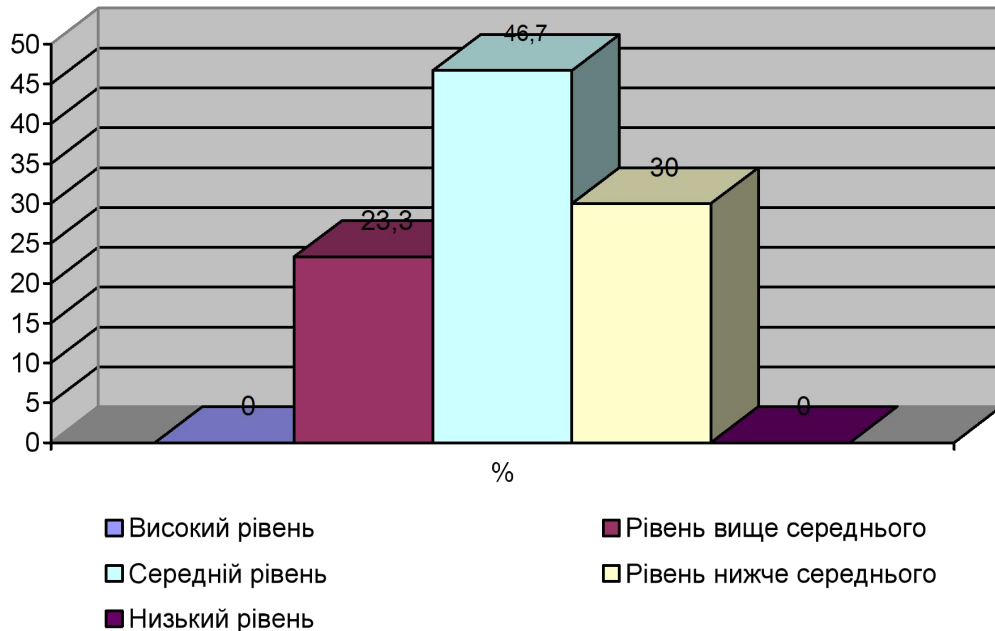


Рис. 2.13. Результати визначення у студентів умовних знань, %

З рис. 2.13. стає зрозуміло, що за рівнем умовних знань студенти розділилися наступним чином: у 7-ми осіб (23,3%) виявлено рівень умовних знань вище середнього; у 14 осіб (46,7%) ми відзначили середній рівень умовних знань; у 9 осіб (30%) констатовано рівень умовних знань нижче середнього. Таким чином, у студентів переважає середній рівень умовних знань, тобто знань розуміння стратегій, які можна використовувати для міркування та вирішення проблем.

Далі ми проведемо дослідження за шкалою метакогнітивного регулювання, його результати наведено на рис. 2.14. Так, за рівнем метакогнітивного регулювання студенти розділилися наступним чином: у 1 особи (3,3%) констатовано високий рівень метакогнітивного регулювання; у 6-ти осіб (20%) виявлено рівень метакогнітивного регулювання вище середнього; у 13 осіб (43,3%) ми відзначили середній рівень

метакогнітивного регулювання; у 10 осіб (33,3%) констатовано рівень метакогнітивного регулювання нижче середнього.

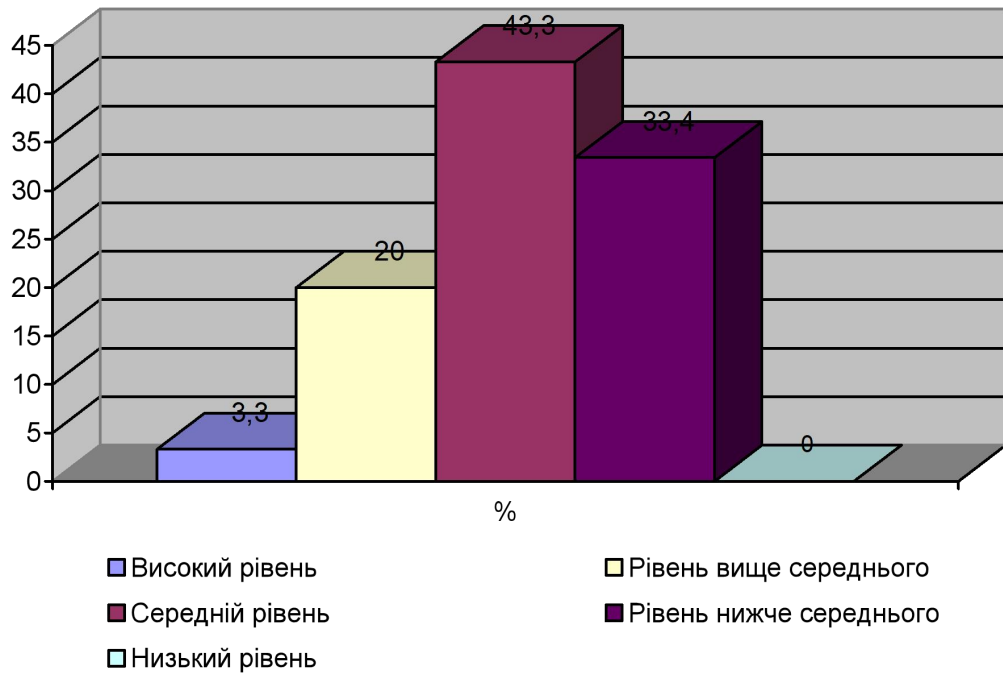


Рис. 2.14. Результати визначення рівня метакогнітивного регулювання у студентів, %

Таким чином, у студентів переважає середній рівень метакогнітивного регулювання, тобто вони мають певні навички контролю та коригування своїх когнітивних процесів під час навчання, але ці навички застосовують не завжди або не в повному обсязі. Студенти здатні планувати свої дії, наприклад, визначати, коли і як краще виконати завдання, оцінювати прогрес і виявляти труднощі в процесі навчання, але часто ці коригування відбуваються інтуїтивно або без достатньої свідомої оцінки результатів. Вони можуть час від часу застосовувати стратегії для покращення своєї діяльності, такі як зміна підходів чи технік запам'ятовування, але не завжди вчасно реагують на зміну умов або на необхідність адаптації методів навчання.

Після цього ми з'ясуємо наступні характеристики для шкали метакогнітивного регулювання, це – планування, стратегії управління

інформацією, контроль компонентів, структура виправлення помилок та оцінка.

Результати визначення рівня планування у студентів наведено на рис. 2.15.

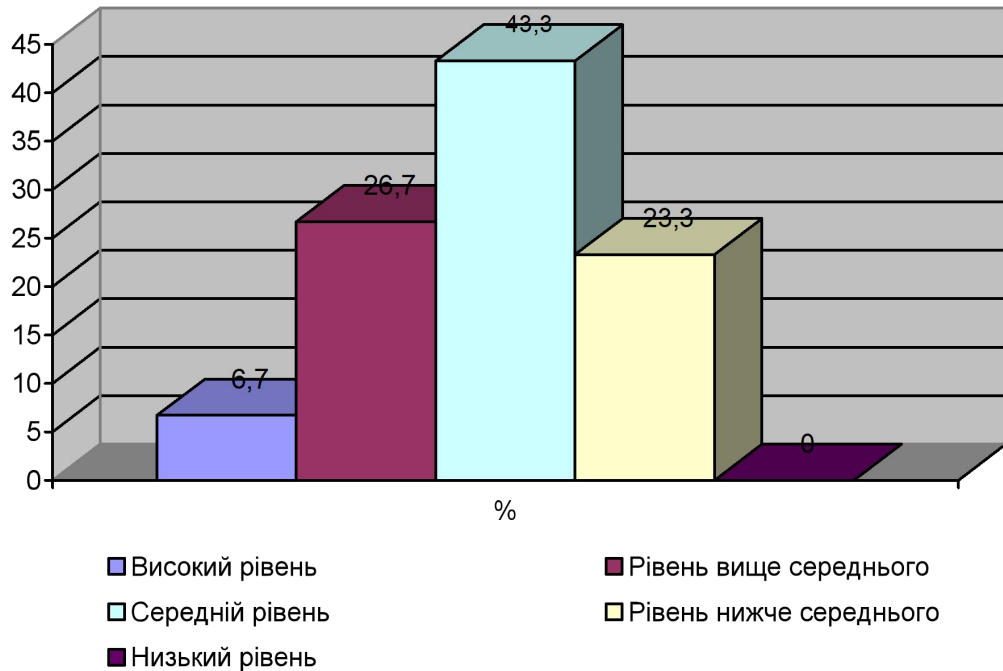


Рис. 2.15. Результати визначення рівня планування у студентів, %

Отже, за рівнем планування студенти розділилися наступним чином: у 2-х осіб (6,7%) констатовано високий рівень планування; у 8-ми осіб (26,7%) виявлено рівень планування вище середнього; у 13 осіб (43,3%) ми відзначили середній рівень планування; у 7 осіб (23,3%) констатовано рівень планування нижче середнього. Таким чином, у студентів переважає середній рівень планування ними своєї діяльності.

Результати визначення рівня стратегії управління інформацією у студентів наведено на рис. 2.16.

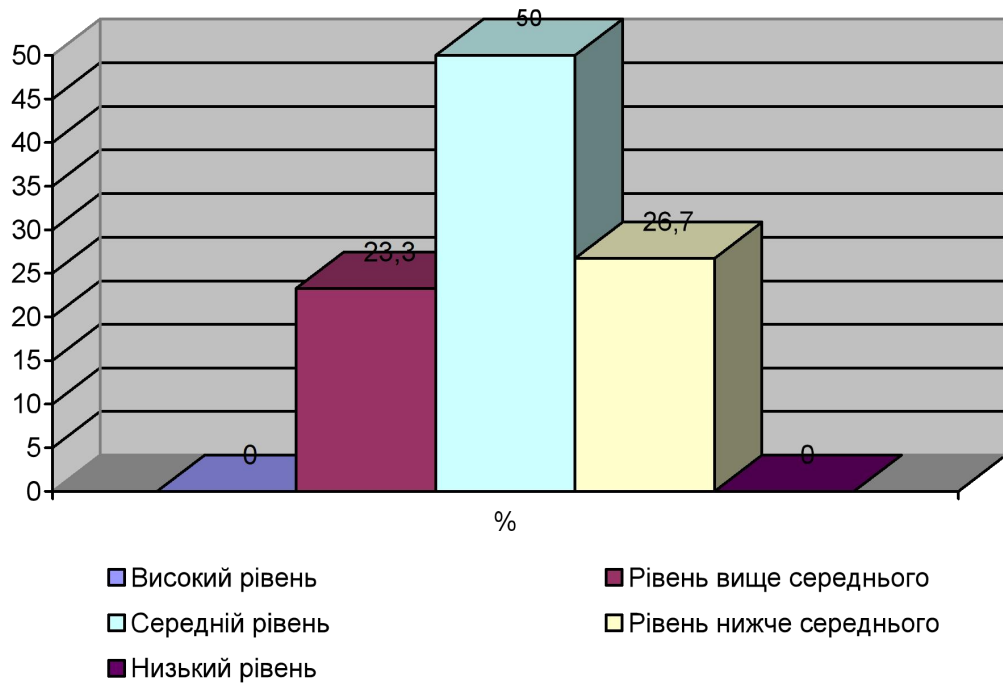


Рис. 2.16. Результати визначення рівня стратегії управління інформацією у студентів, %

Так, за рівнем стратегії управління інформацією студенти розділилися наступним чином: у 7-ми осіб (23,3%) виявлено рівень стратегії управління інформацією вище середнього; у 15 осіб (50%) ми відзначили середній рівень стратегії управління інформацією; у 8 осіб (26,7%) констатовано рівень стратегії управління інформацією нижче середнього. Таким чином, у студентів переважає середній рівень стратегії управління інформацією, яку вони використовують, вирішуючи завдання.

Результати визначення рівня контролю компонентів у студентів наведено на рис. 2.17, з якого видно, що за рівнем контролю компонентів студенти розділилися наступним чином: у 8-ми осіб (26,7%) виявлено рівень контролю компонентів вище середнього; у 13 осіб (43,3%) ми відзначили середній рівень контролю компонентів; у 9 осіб (30%) констатовано рівень контролю компонентів нижче середнього. Таким чином, у студентів переважає середній рівень контролю компонентів, який допомагає їм визначати ті змістовні компоненти інформації, які можна використовувати,

вирішуючи завдання.

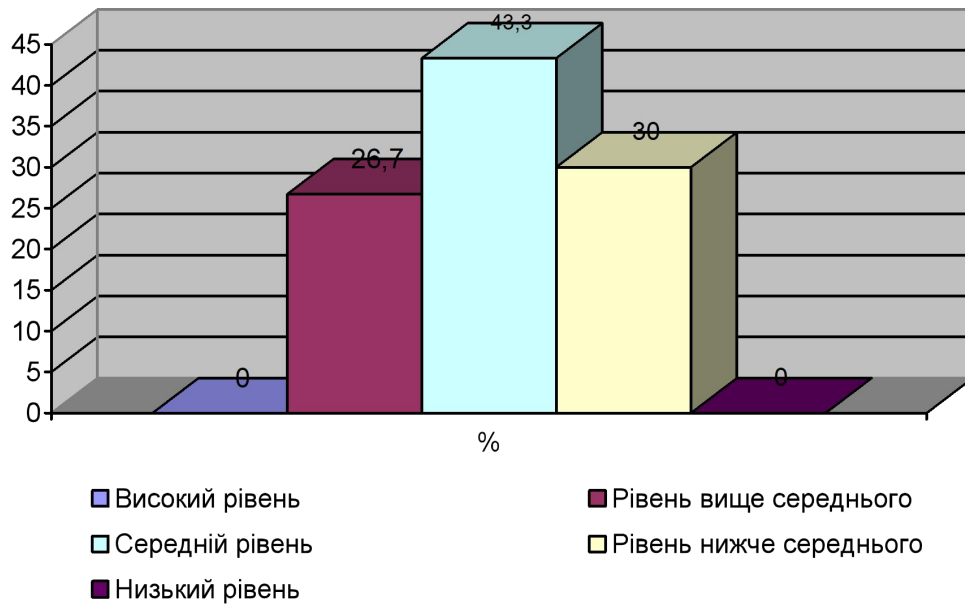


Рис. 2.17. Результати визначення у студентів рівня контролю компонентів, %

Результати визначення рівня структури виправлення помилок у студентів наведено на рис. 2.18.

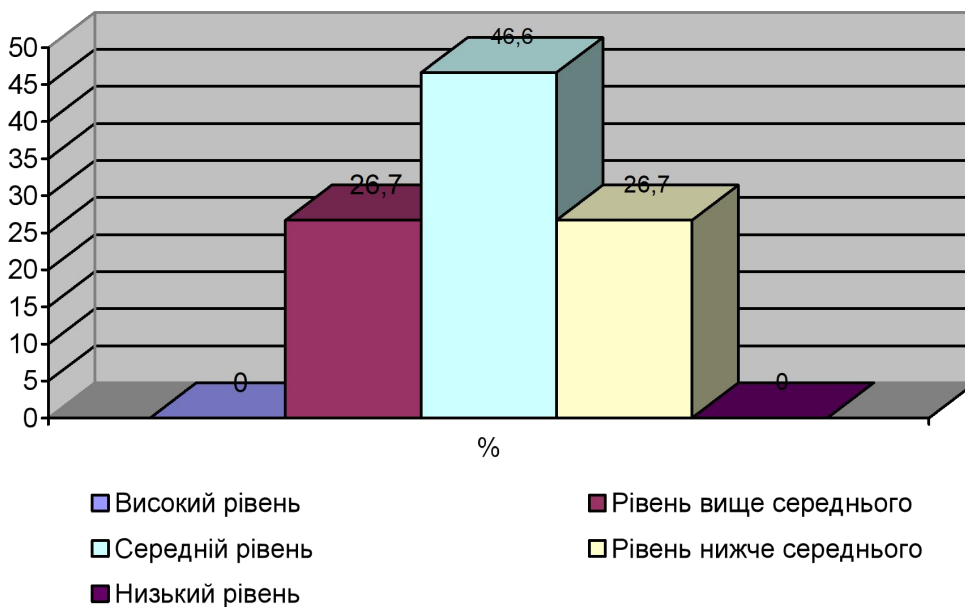


Рис. 2.18. Результати визначення рівня структури виправлення помилок у студентів, %

Так, за рівнем структури виправлення помилок студенти розділилися наступним чином: у 8-ми осіб (26,7%) виявлено рівень структури виправлення помилок вище середнього; у 14 осіб (46,7%) ми відзначили середній рівень структури виправлення помилок; у 8 осіб (26,7%) констатовано рівень структури виправлення помилок нижче середнього. Таким чином, у студентів переважає середній рівень структури виправлення помилок.

Результати визначення рівня оцінки студентами своєї діяльності наведено на рис. 2.19.

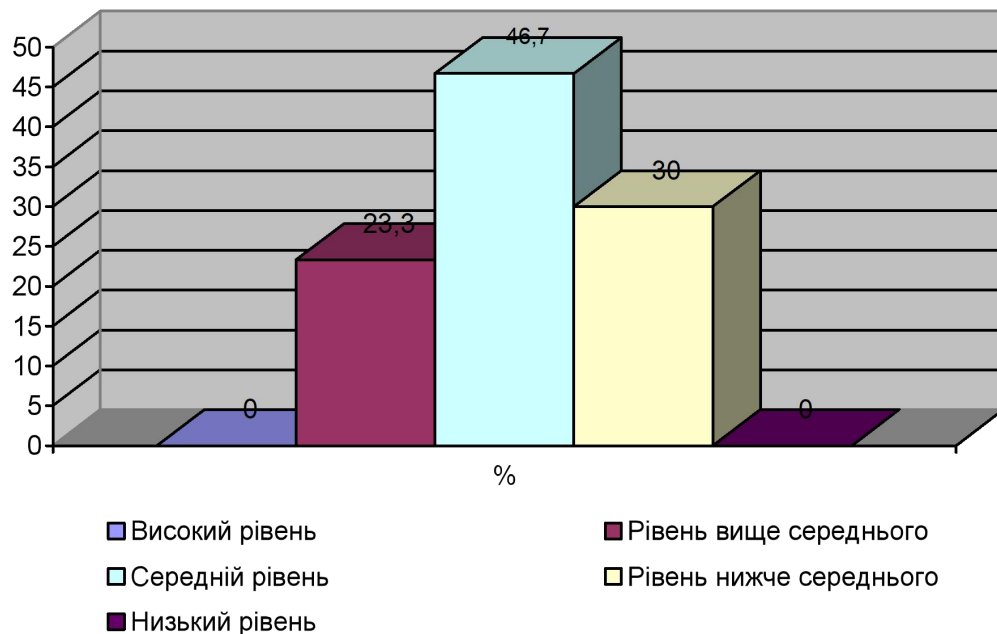


Рис. 2.19. Результати визначення у студентів рівня оцінки, %

З рис. 2.19. стає зрозуміло, що за рівнем оцінки студенти розділилися наступним чином: у 7-ми осіб (23,3%) виявлено рівень оцінки вище середнього; у 14 осіб (46,7%) ми відзначили середній рівень оцінки; у 9 осіб (30%) констатовано рівень оцінки нижче середнього. Таким чином, у студентів переважає середній рівень оцінки своєї діяльності.

Останній етап емпіричного дослідження – це опитування студентів за методикою «Ступінь виразності процесів метамислення». Результати опитування наведено на рис. 2.20.

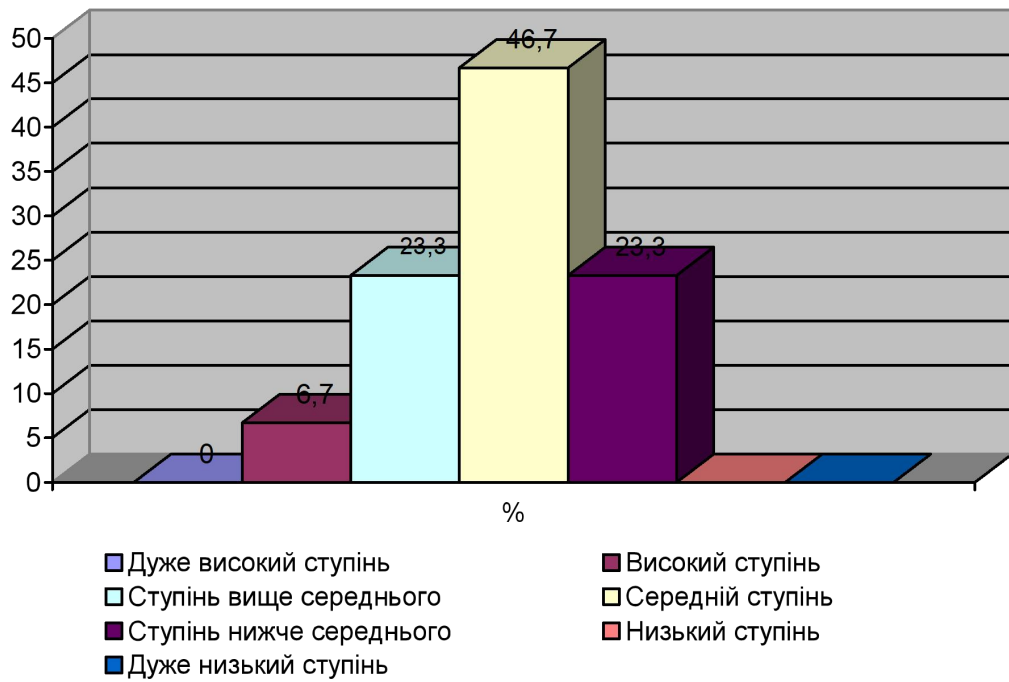


Рис. 2.20. Результати ступеня виразності процесів метамислення у студентів, %

Так, за ступенем виразності процесів метамислення студенти розділилися наступним чином: у 2-х осіб (6,7%) констатовано високий ступінь виразності процесів метамислення; у 7-ми осіб (23,3%) виявлено ступінь виразності процесів метамислення вище середнього; у 14 осіб (46,7%) ми відзначили середній ступінь виразності процесів метамислення; у 7 осіб (23,3%) констатовано ступінь виразності процесів метамислення нижче середнього. Таким чином, у студентів переважає середній ступінь виразності процесів мета мислення, і це означає, що вони здатні усвідомлювати і контролювати свої мисленнєві процеси на достатньому рівні, але ці процеси не завжди проявляються систематично або глибоко. Ці студенти можуть розуміти, що існують різні стратегії для вирішення проблем чи виконання завдань, але зазвичай вони використовують їх на інтуїтивному рівні, не завжди свідомо рефлектуючи про свої мисленнєві кроки. Вони здатні здійснювати базову оцінку своїх рішень, але не завжди заглиблюються в аналіз причин своїх помилок чи вибору стратегії. Такий рівень метамислення

дозволяє студентам адекватно реагувати на більшість стандартних завдань, однак при більш складних або нових ситуаціях вони можуть не вистачати чіткої стратегії або метакогнітивного аналізу, що може призвести до менш ефективного вирішення проблем.

Проаналізовані вище показники – рівень стресу, рівень метакогнітивних знань, рівень метакогнітивної активності, рівень метакогнітивної включеності та ступінь виразності процесів метамислення – опрацюємо засобами математичної статистики, виконавши однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA.

Процедура проведення.

Розрахунок дисперсійного аналізу проводиться для перевірки, чи є значущі відмінності між групами.

Спершу висуваються гіпотези – нульова (H_0) та альтернативна (H_1).

Для проведення однофакторного дисперсійного аналізу потрібно порівняти варіацію між групами та варіацію всередині груп. Робимо ми це наступним чином:

1. Визначаємо міжгрупову варіацію. Вона показує, наскільки середні значення групи відрізняються від загального середнього значення (всього набору даних). Обчислюється за допомогою середніх значень кожної групи та загального середнього. Це відображає, наскільки відрізняються середні значення між групами.

2. Визначаємо варіацію всередині груп. Вона вимірює, наскільки дані в середині кожної групи варіюються від її середнього значення. Це дозволяє оцінити, як сильно варіюються значення в середині кожної групи. Для кожної групи ми розраховуємо середнє квадратів відхилень від середнього значення групи.

3. F-статистика. Розраховується співвідношення між міжгруповою варіацією та варіацією всередині груп. Формула для F-статистики:

$$F = \text{Міжгрупова варіація} / \text{Варіація всередині груп.}$$

4. Р-значення. Воно показує ймовірність того, що відмінності між групами є випадковими. Якщо $p < 0,05$, ми відкидаємо нульову гіпотезу, що означає, що є статистично значущі відмінності між групами.

Рівень стресу. Нами виділено наступні рівні стресу у студентів: високий, середній, низький. Так, високий рівень стресу має значно вищі середні значення (80,12), що вказує на сильніші стресові реакції. Середній рівень стресу має середні значення, що перебувають на рівні 55,20, що є проміжним показником. Низький рівень стресу має найнижчі середні значення (34,00), що підтверджує, що ці студенти відчувають найменший стрес.

Таблиця 2.1

Показники точності моніторингу у розрізі рівня стресу у студентів

	№	Середнє значення	Стандартне відхилення	Мін. значення	Макс. значення
Високий рівень	17	80.12	5.22	70	88
Середній рівень	10	55.20	3.05	50	59
Низький рівень	3	34.00	6.08	30	41

За допомогою однофакторного дисперсійного аналізу ANOVA було встановлено, що $F = 172,543$; $p = 0,002$. Тобто, значення F є досить високим, що вказує на значні відмінності між середніми значеннями в групах. Щодо р-значення, то аналіз показав дуже мале його значення, яке значно менше за порогове значення 0,05. Це означає, що відмінності між групами є статистично значущими, а тому ми можемо відхилити нульову гіпотезу, стверджуючи, що рівень стресу дійсно впливає на результати студентів.

Метакогнітивні знання. Нами виділено наступні рівні метакогнітивних знань у студентів: високий, середній, низький. Так, високий рівень метакогнітивних знань значно перевищує середній і низький рівні, із середнім балом 72,00 (діапазон: 65-79). Однак ця група дуже мала (лише 2 особи), що може впливати на достовірність порівняння. Середній рівень

метакогнітивних знань має середній бал 49,41 (діапазон: 40-59) і демонструє значну варіативність (стандартне відхилення 6,38). Низький рівень метакогнітивних знань має найнижчий середній бал 30,00 (діапазон: 23-39), із найменшою.

Таблиця 2.2

Показники точності моніторингу у розрізі рівня розвитку
метакогнітивних знань у студентів

	№	Середнє значення	Стандартне відхилення	Мін. значення	Макс. значення
Низький рівень	11	30.00	5.10	23	39
Середній рівень	17	49.41	6.38	40	59
Високий рівень	2	72.00	9.90	54	79

За допомогою однофакторного дисперсійного аналізу ANOVA було встановлено, що $F = 56,414$; $p = 0,007$. Таким чином, $p < 0,05$, тому можна стверджувати, що існують статистично значущі відмінності у середніх значеннях між групами (низький, середній, високий рівні метакогнітивних знань), і ми можемо відхилити нульову гіпотезу, стверджуючи, що рівень метакогнітивних знань справді впливає на успішність студентів.

Метакогнітивна активність. Нами виділено наступні рівні метакогнітивної активності у студентів: високий, середній, низький. Результат за високим рівнем – у 2-х осіб середнє значення метакогнітивної активності становить 85, з мінімумом 80 і максимумом 90; стандартне відхилення невелике (4,424), що свідчить про меншу варіацію серед результатів. Результат за середнім рівнем – у 15 осіб середнє значення метакогнітивної активності 60, з мінімумом 50 і максимумом 70; стандартне відхилення 8,00, що свідчить про більшу різноманітність результатів у порівнянні з високим рівнем. Результат за низьким рівнем – у 13 осіб середнє значення 40, з мінімумом 30 і максимумом 50; стандартне відхилення 6,00 також показує певну варіативність результатів у цій групі.

Показники точності моніторингу у розрізі рівня розвитку
метакогнітивної активності у студентів

	№	Середнє значення	Стандартне відхилення	Мін. значення	Макс. значення
Низький рівень	13	40.00	6.00	30	50
Середній рівень	15	60.00	8.00	50	70
Високий рівень	2	85.00	4.24	80	90

За допомогою однофакторного дисперсійного аналізу ANOVA було встановлено, що $F = 10,327$; $p = 0,001$. Тобто, існують значні відмінності між групами ($p < 0,05$), і ми можемо відхилити нульову гіпотезу, стверджуючи, що рівень метакогнітивної активності суттєво різниться серед студентів з високим, середнім і низьким рівнями. Тому студенти з високим рівнем метакогнітивної активності мають значно кращі результати навчальної діяльності порівняно з тими, хто має низький рівень.

Метакогнітивна включеність у діяльність. Нами виділено наступні рівні розвитку метакогнітивної включеності у діяльність серед студентів: середній, вищий за середній та нижчий за середній. Так, результат за середнім рівнем – у 13 осіб середнє значення метакогнітивної включеності 60, з мінімальним значенням 50 і максимальним значенням 70; стандартне відхилення 5,0 вказує на середню варіативність у групі. Результат за рівнем вище середнього – у 9 осіб середнє значення 75, з мінімальним значенням 70 і максимальним значенням 85; стандартне відхилення 6,0 вказує на більш широку варіацію у групі порівняно з середнім рівнем. Результат за рівнем нижче середнього – у 8 осіб середнє значення 45, з мінімальним значенням 40 і максимальним значенням 50; стандартне відхилення 4,0 вказує на меншу варіативність у групі порівняно з іншими групами.

Показники точності моніторингу у розрізі рівня розвитку
метакогнітивної включеності у діяльність студентів

	№	Середнє значення	Стандартне відхилення	Мін. значення	Макс. значення
Нижчий за середній	8	45	4.0	40	50
Середній	13	60	5.0	50	70
Вищий за середній	9	75	6.0	70	85

За допомогою однофакторного дисперсійного аналізу ANOVA було встановлено, що $F = 5,361$; $p = 0,009$. Отже, існують значні відмінності між групами ($p < 0,05$), і ми можемо відхилити нульову гіпотезу, стверджуючи, що рівень метакогнітивної включеності відрізняється між групами. Це означає, що студенти з вищим рівнем метакогнітивної включеності мають кращі результати або відмінні підходи до навчання, порівняно з тими, хто має середній або нижчий рівень.

Процеси метамислення. Нами виділено наступні ступені виразності процесів метамислення: високий, вищий за середній, середній та нижчий за середній. Результат за середнім ступенем виразності – у 14 осіб середнє значення виразності процесів мета мислення 60, з мінімальним значенням 50 і максимальним значенням 70; стандартне відхилення 8,0 вказує на середню варіативність у групі. Результат за ступенем виразності вище середнього – у 7 осіб середнє значення 75, з мінімальним значенням 70 і максимальним значенням 80; стандартне відхилення 6,0 вказує на більш широку варіацію у групі порівняно з середнім рівнем. Результат за високим ступенем виразності - у 2 осіб середнє значення 85, з мінімальним значенням 80 і максимальним значенням 90; стандартне відхилення 4,5 вказує на найширшу варіацію у групі порівняно з середнім рівнем. Результат ступенем нижче середнього – у 7 осіб середнє значення 45, з мінімальним значенням 40 і максимальним значенням 50; стандартне відхилення 5,0 вказує на меншу варіативність у групі порівняно з іншими групами.

Показники точності моніторингу у розрізі ступеня виразності процесів
метамислення у студентів

	№	Середнє значення	Стандартне відхилення	Мін. значення	Макс. значення
Високий ступінь	2	85.0	4.5	80	90
Вищий за середній	7	75.0	6.0	70	80
Середній	14	60.0	8.0	50	70
Нижчий за середній	7	45.0	5.0	40	50

За допомогою однофакторного дисперсійного аналізу ANOVA було встановлено, що $F = 4,493$; $p = 0,01$. Тобто, $p < 0,05$ і ми відкидаємо нульову гіпотезу, що означає, що різниця між групами статистично значуща. Це свідчить про те, що студенти з різними рівнями виразності метамислення (високий, вище середнього, середній, нижче середнього) мають істотні відмінності у своєму рівні метамислення.

Висновки до 2 розділу

У практичній частині кваліфікаційної роботи ми провели емпіричне дослідження впливу навчання під час війни на метакогнітивної компетентності студентів. Для діагностичного дослідження нами було сформовано вибірку – це 30 студентів обох статей віком від 17 до 28 років. Базою дослідження став Національний університет «Острозька академія».

Інструментарій дослідження включав методи спостереження, бесіди, тестування за методиками («Шкала психологічного стресу PSM25», «Методика самооцінки метакогнітивних знань і метакогнітивної активності», «Методика діагностики усвідомленості (метакогнітивної включеності у діяльність)», методика «Ступінь виразності процесів метамислення») та методи математичного обрахунку даних.

Результати емпіричного дослідження виявили наступне:

- у 60% студентів було констатовано високий рівень стресу; середній рівень стресу було виявлено у 30% студентів, а низький рівень стресу констатовано у 10% студентів;

- у 56,7% студентів було констатовано середній рівень метакогнітивних знань; у 36,6% – констатовано низький рівень, а високий рівень констатовано лише у 6,7%; при цьому у 50% студентів було констатовано середній рівень метакогнітивної активності; у 43,3% – низький рівень, а високий рівень констатовано у 6,7%;

- за рівнем метакогнітивної включеності у діяльність у 43,3% студентів було констатовано середній її рівень; у 30% – рівень вище середнього, а у 26,7% студентів – рівень нижче середнього.

- у 46,7% студентів ми відзначили середній ступінь виразності процесів метамислення; у 6,7% – цей ступінь високий; у 23,3% студентів – ступінь як вище середнього, так і нижче середнього.

Зважаючи на отримані дані, робимо висновок, що високий рівень стресу впливає на компоненти, яку формують метакогнітивну компетентність, і хоча у студентів констатовано переважання середнього рівня метакогнітивних знань, метакогнітивної активності, метакогнітивної включеності у діяльність та ступеня виразності процесів метамислення, все ж досить високими є показники низького рівня – від 30 до 40%.

Проведений статистичний аналіз показав, що метакогнітивні чинники (активність, включеність, метамислення) та рівень стресу мають значний вплив на результати навчання студентів. Студенти з вищими рівнями метакогнітивної активності та включеності, а також з оптимальним рівнем стресу – демонструють кращі результати.

РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ

3.1. Профілактика стресового стану як фактор підвищення метакогнітивної компетентності студентів

Події, що відбуваються у нашій країні (війна), призвели до того, що практично кожен українець знаходиться у стані хронічного стресу. Постійне переживання страху, тривоги, гніву, апатії, знаходження у стані довготривалого стресу, перевтоми та інших негативних переживань ведуть до емоційного виснаження, а це, своєю чергою, – впливає на когнітивні функції людини.

Тривалий період стресового стану може мати серйозні наслідки для когнітивного здоров'я, а саме:

1. Зниження когнітивних здібностей: тривалий стрес може привести до зниження рівня когнітивних здібностей, таких як увага, пам'ять, швидкість мислення й розумова гнучкість.

2. Погіршення пам'яті: під дією тривалого стресового періоду людина може зазнавати труднощів із запам'ятовуванням і відтворенням інформації, а це може привести до проблем у повсякденному житті й навчанні/роботі.

3. Утруднення із прийняттям рішень: стрес може позначитися на здатності приймати зважені рішення й реагувати на зміни в навколишньому середовищі.

4. Підвищена уразливість до когнітивних розладів: тривалий стресовий стан може збільшити ризик розвитку когнітивних розладів, таких як депресія, тривожні розлади й деменція [2, с. 80].

Стрес впливає і на метакогніцію людини – на свідоме управління нею своїми пізнавальними процесами, спостереження за собою в процесі

прийняття рішень, її самокорекцію, адже саме за допомогою метакогніції людина рефлексує своє мислення, цінності, характеристики та виправляє в них те, що заважає її щасливому індивідуальному буттю. Своєю чергою, стрес впливає і на навчальну діяльність студентів, і тому може знижуватися їх метакогнітивна активність, метакогнітивна включеність у діяльність, ступінь виразності їх процесів метамислення, – все те, що формує метакогнітивну компетентність. Ми це підтвердили у попередньому розділі своїм дослідженням.

Зважаючи на те, що стрес гальмує формування метакогнітивної компетентності студентів, їм слід якнайскоріше розпочати профілактичні кроки, які можуть послабити це стресовий стан.

М. Мельниченко моментами, які знижують стресові реакції, називає наступні [32]:

1. Шукати заспокоєння у простих речах. Спілкуватися з близькими, слухати улюблену музику чи насолоджуватися переглядом хорошого фільму, зануритися в читання цікавої книги. Намагатися помічати красу в простих речах – смак ранкової кави, прогулянка на свіжому повітрі, споглядання неба, річки чи лісу, насолода від тиші. Варто повернутися до звичних занять: зайнятися спортом, повернутися до роботи, побалувати себе візитом до салону краси або вирушити на риболовлю. Те, що раніше здавалося звичайним і буденним, сьогодні може стати справжнім даром, який наповнить життя новим змістом і радістю.

2. Підтримувати стосунки з близькими, рідними та друзями.

3. Присвятити час корисним справам і допомозі іншим. Для одних це може бути волонтерська підтримка ЗСУ, для інших – турбота про безпритульних тварин. Це також може включати розвиток власної справи або підприємства, а також дбайливе виховання дітей.

Д. Писаренко пропонує такі шляхи зниження стресу [39]:

1. Проживати момент усвідомлено – означає бути тут і зараз, спостерігати за тим, що відбувається навколо, помічати всі деталі та нюанси. Це один із найважливіших шляхів до емоційної стабільності та внутрішнього балансу. У теперішньому моменті людина рідко переживає справжній дискомфорт – зазвичай тривога виникає через занурення в минулі події або через хвилювання про можливе майбутнє. Усвідомлене проживання допомагає уникнути зайвих переживань і залишатися в гармонії із собою.

Невміння зосередитися на теперішньому здатне затьмарити найщасливіші миті життя. Наприклад, під час пікніка у чудову погоду людина може роздумувати про ймовірність загрози; під час святкування важливої перемоги – переживати через наслідки війни; на романтичному побаченні – прокручувати кадри новин у голові. Зовсім уникнути подібних думок неможливо, але важливо навчитися обмежувати час, який їм присвячується. Варто усвідомлено зупиняти себе й фокусувати увагу на тому, що відбувається тут і зараз, щоб не втрачати цінних моментів життя.

2. Дбати про себе – це надзвичайно важливо, навіть у найважчі часи. Проблеми та переживання часто забирають увагу, через що людина перестає приділяти собі належну увагу. Нестача сну, незбалансоване харчування, надмірне навантаження та стрес можуть призвести до відчуття повної виснаженості та нещастя. У будь-якій ситуації потрібно знаходити можливість дбати про себе, адже це основа для відновлення сил і гарного самопочуття.

Залежно від своїх вподобань і обставин, людині слід спробувати знайти невеличкі заняття, які дарують радість і дозволяють відновитися. Це може бути 10 хвилин з чашкою кави в тиші, 20 хвилин перегляду улюбленого серіалу чи кілька хвилин танців під улюблену музику. Головне – робити це регулярно й усвідомлено, навіть коли здається, що часу зовсім немає. Такі

короткі моменти допомагають переключитися, відволіктися від негативу та подарувати собі краплинку щастя.

3. Зменшити подразники. Багато хто навіть не помічає, скільки факторів навколо нас постійно негативно впливають на нашу нервову систему. Це можуть бути різкі звуки, неприємні запахи, незручні або агресивні люди, а також небезпечні ситуації, які неможливо уникнути. Проте є багато подразників, яких можна позбутися. Наприклад, варто переглянути список каналів і месенджерів у телефоні, залишивши тільки найнеобхідніші, та виявити ті фактори, які найбільше дратують, щоб змінити або обмежити їхній вплив на вас.

4. Працювати з тривожністю. Тривожність у багатьох формах може суттєво ускладнювати життя. Вона часто є наслідком пережитих травм, негативного досвіду війни або постійного стресу, а також загального погіршення інформаційного фону. Часом саме тривожність заважає людині визнати, що в цілому все добре, і що вона має право на короткі моменти щастя. Спорт, медитації та відпочинок на свіжому повітрі можуть істотно знизити рівень тривожності та допомогти налаштуватися на позитивні емоції.

5. Відчувати вдячність. Часто ми схильні шукати недоліки в собі, оточуючих або у своєму житті, при цьому не помічаючи радощів і досягнень. Важливо дякувати собі за досягнуті успіхи, світу – за гарну погоду, друзям – за підтримку. Проблеми, звісно, будуть завжди, але деякі з них можна вирішити, змінивши обставини або своє ставлення до них. Проте найпростіший спосіб відчути вдячність і щастя прямо зараз – це знайти кілька причин, щоб подякувати собі та своєму життю за все хороше, що є в цей момент. Це допоможе відчути себе більш значущою та щасливою.

Л. Лисичкіною пропонується стимулювати «гормони щастя» у важкі життєві моменти [30].

Так, ендорфіни – це природні знеболювальні організму, які допомагають зменшити фізичний біль і виділяються під час фізичних навантажень. Після тренування, пробіжки або тривалої прогулянки можна відчувати приємну втому, що є ознакою їхнього впливу. Однак важливо не перевантажувати організм, інакше буде виділятися гормон стресу – кортизол.

Окситоцин – гормон, що часто асоціюється з обіймами та любов'ю. Він стимулює відчуття близькості та довіри між людьми, знижуючи рівень кортизолу та тестостерону. Цей гормон підвищує емпатію і відчуття захищеності, тому важливо підтримувати зв'язок із тими, кого любиш, спілкуватися з ними навіть по телефону, обійматися і проводити час разом.

Серотонін – один з основних гормонів, що відповідають за гарне самопочуття. Багато антидепресантів спрямовані на підвищення рівня серотоніну, оскільки він допомагає зменшити біль та негативні емоції. Його рівень підвищується завдяки фізичній активності, перебуванню на свіжому повітрі та сонці, а також позитивному мисленню, похвалі і досягненням у житті.

Дофамін – гормон, який відповідає за винагороду, досягнення цілей та планування. Він зростає під час виконання будь-якої діяльності, що приносить задоволення, наприклад, їжі, розваг, позитивного мислення чи фізичних навантажень. Дофамін також виробляється, коли людина досягає успіху або робить кроки до реалізації своїх мрій. Крім того, він стимулюється допомогою іншим, підтримкою людей у потребі, а також здійсненням маленьких перемог і досягнень.

Л. Савельєва пропонує наступні способи самопомоги при стресових станах [43, с. 12-13]:

1. Рух. Фізичні вправи допомагають зняти психоемоційне напруження. Також важливо знайти саме той вид фізичної активності або спорту, що підходить саме цій людині, робить приємність і приносить почуття задоволення. Рух повинен бути в радість, він дозволяє відчувати себе сильним і

здатним на багато чого. Людське тіло створене для руху й насолоди навколишнім світом через дії й тактильні відчуття.

2. Турбота про себе. Людині слід вибирати те, що безпечно й комфортно для неї. Знайти те заняття й захоплення, що стане джерелом задоволення. Спробувати себе в новому творчому занятті, будь то малювання, фотографія або музика.

3. Прийняття себе. У кожного з людей є ті або інші фізичні обмеження. Важливо приймати себе такими, якими ми є. Прийняття – перший крок на шляху до екологічних заходів з покращення себе і світу навколо.

4. Здорові способи роботи з емоціями. Для когось таким способом стане спорт або читання, а для когось – робота з психологом.

5. Підтримуюче оточення. Людині важливо оточувати себе людьми, які розуміють її проблему. Це може бути психотерапевтична група, включаючи онлайн-співтовариства. Це може бути друг зі схожою проблемою. Важливо ділитися з оточуючими тим, що хвилює. Це один зі способів відчути себе краще й знайти конструктивне рішення проблеми.

6. Доброта до самого себе. У процесі внутрішнього діалогу із собою людині слід звертатися до себе так, як вона зверталася б до близького друга або до дитини. Можливо, спочатку співпереживання самому собі здасться чимось чужорідним, але цю навичку можна розвинути згодом.

О.В. Тімченко при стресових станах пропонує застосовувати когнітивно-поведінкову терапію (КПТ), як добре досліджений і перевірений на практиці різновид розмовної психотерапії. Вона дає змогу змінювати проблемні моделі поведінки, зосереджуючись на переконаннях, які їх спричиняють [48, с. 186].

Корекційний процес з використанням когнітивно-поведінкової терапії включає такі кроки:

1. *Самомоніторинг*. Перший крок – це чітко усвідомити, що відбувається, що людина переживає стрес.

2. *Стратегії подолання.* Щоб нормалізувати свій психоемоційний стан, доведеться докласти істотних зусиль. Успішно впоратися з цим завданням допоможуть нові стратегічні підходи. До стратегій подолання належать [58, с. 77-78]:

- *відволікання уваги.* Наприклад, якщо виникають негативні емоції та відчуття, то можна спробувати відвернути від цього свою увагу, переключившись на щось цікаве, що може поглинути увагу, наприклад, на телефонну розмову з приятелем, прогулянку на свіжому повітрі чи спробувати перенестися уявою в місце, де людина почувається спокійно й безпечно;

- *створення безпечного оточення.* Визначити, які аспекти щоденного життя становлять ризик та як його мінімізувати;

- *самозаспокоєння.* Способів заспокоїти себе існує багато, а саме: співчутлива розмова з самим собою, слухання релаксаційної музики, погладжування улюбленої домашньої тваринки, повільне глибоке дихання, читання улюбленого вірша чи релігійного тексту або перегляд улюблених фотографій в альбомі. Важливо виявити, що найкраще допомагає;

- *підтримка інших.* У тяжкі часи особливо важливою є підтримка близького друга чи рідної людини. Теплі обійми або підбадьорливі слова – саме те, чого кожен найбільше потребує, щоб продовжити свій нелегкий рух уперед.

3. *Блокування негативних думок і переконань.* Є різні способи подолати ці думки та переконання. Наприклад, можна застосувати метод *децентрування*. Суть його полягає в тому, що коли у людини з'являється думка, яка лякає її, вона повинна сприймати її не як правдивий факт, а як голос її страху.

Ще один добрий метод – *дистанціювати дії від думок*. Ідея цього методу в тому, щоб створити дистанцію між думками та діями, які зазвичай ішли за ними. На практиці це означає не дозволити, щоб діями керували думки і заклопотаність своїми страхами [14, с. 114].

4. *Управління настроєм.* Давати собі раду з сильними емоціями важко кожному. Тому керувати сильними емоціями допоможуть стратегії подолання (відволікання уваги, відкладення, створення безпечного оточення, самозаспокоєння, підтримка інших). Водночас оволодіння цими стратегіями, як і будь-яким новим навиком, вимагає тривалого вправлення. Але кінцевий результат – звільнення від страху, тривожності, депресивності, стресового стану – цих зусиль вартує [48, с. 187].

У підсумку відзначимо, що незалежно від того, яким чином людина знімає у себе гострий стресовий стан, головне, щоб вона це робила постійно.

3.2. Модель формування метакогнітивних навичок та стратегій студентів як важливих складових їх метакогнітивної компетентності

Завдяки використанню метакогнітивних навичок та стратегій в освіті підвищується ефективність самого освітнього процесу, у студентів удосконалюється здатність вчитися самостійно вчитися та підвищується прагнення до безперервної освіти.

Для опису педагогічного процесу багато дослідників використовують один із методів вивчення об'єктів, явищ, процесів – моделювання. Моделювання припускає побудову ідеальної або реальної моделі досліджуваного об'єкта й дослідження його на основі побудованої моделі [26, с. 55]. Уявлення про ті або інші властивості об'єктів, їх взаємозв'язки формуються дослідником у вигляді опису цих об'єктів звичайною мовою, у вигляді малюнків, графіків, формул або реалізуються у вигляді макеті.

Так, М.М. Кулеша-Любінець вважає, що «модель – це подумки представлена й матеріально реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [26, с. 55].

За словами Р. Колінза, освітня модель – це «логічно побудована система відповідних елементів, які включають цілі освіти, її зміст, педагогічні технології й технології управління освітнім процесом» [60, с. 357].

Розробляючи модель формування метакогнітивних навичок та стратегій студентів, ми спиралися на вимоги нормативних документів у галузі вищої освіти та теоретичні положення про особливості формування метакогнітивних навичок та стратегій у студентської молоді.

Запропонована нами модель формування метакогнітивних навичок та стратегій відбиває мету, завдання, принципи, види навчальних дій, компоненти навчальної діяльності, критерії й показники результативності (рис. 3.1.).

Так, компонентами моделі формування метакогнітивних навичок та стратегій є:

- концептуально-цільовий компонент;
- змістовно-організаційний;
- аналітико-результативний.

Концептуально-цільовий компонент включає в себе опис мети й завдань. Мета формування метакогнітивних навичок та стратегій визначається соціальним замовленням, суть якого полягає в становленні особистості, яка володіє вмінням учитися та здатної до організації власної навчальної діяльності.

Для цього необхідно вирішити ряд завдань:

- сформувати контрольну-оцінну самостійність, як потребу та здатність оцінювати й контролювати свою діяльність, що є умовою навчальної самостійності;
- сформувати вміння визначати межі знань та умінь;
- сформувати вміння ставити цілі навчальної діяльності по виходу за межі власних знань й умінь;

- сформувати вміння здійснювати пошук помилок у своїй роботі та виправляти їх.

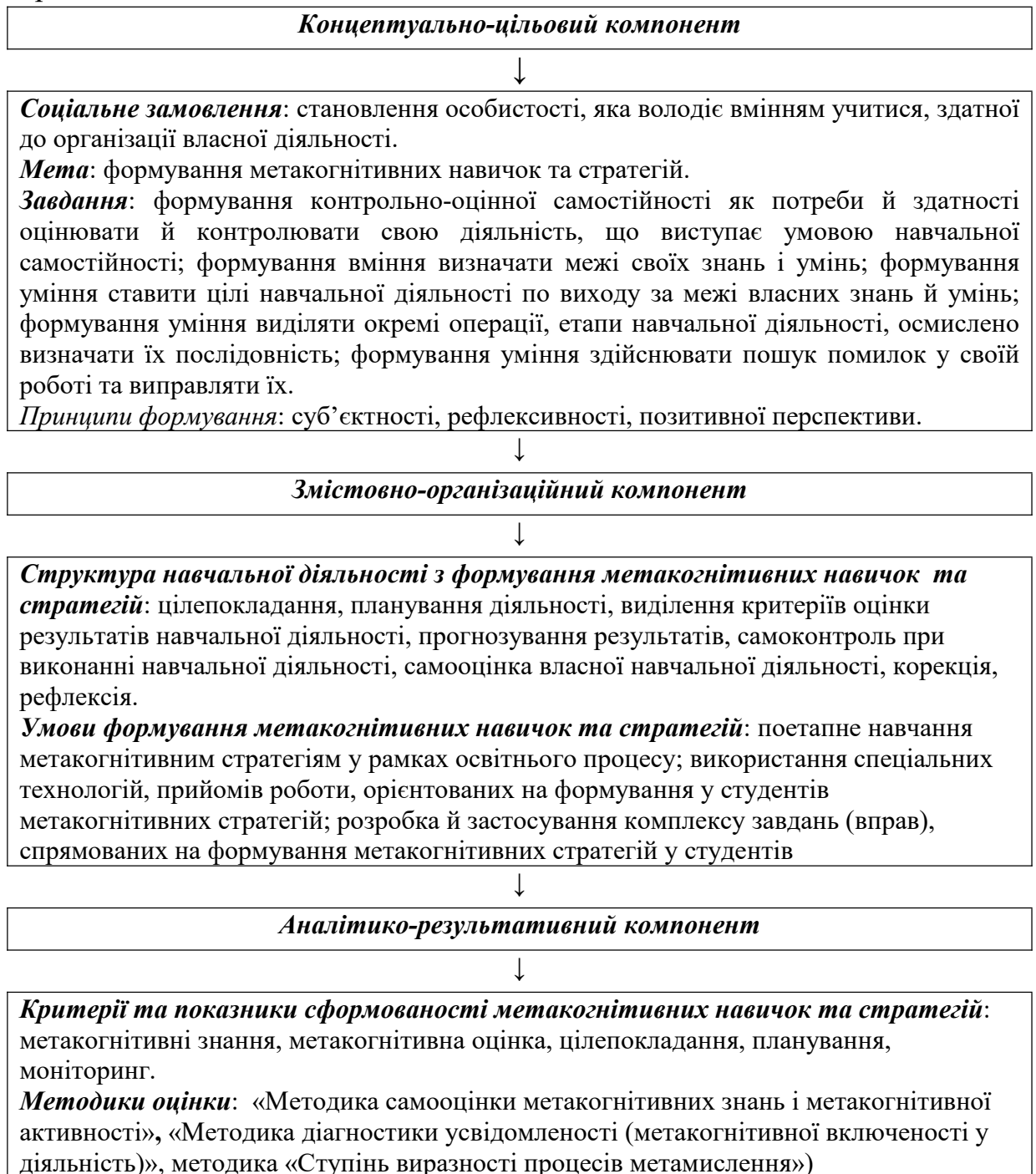


Рис. 3.1. Модель процесу формування метакогнітивних навичок та стратегій у студентів

Вирішуючи ці завдання, необхідно спиратися на принципи формування метакогнітивних стратегій. Визначення принципів здійснювалося на основі аналізу різних джерел, й у результаті були виділені принципи суб'єктності,

рефлексивності, позитивної перспективи та диференціації.

Принцип суб'єктності. Обираючи цей принцип для нашої моделі, ми спиралися на роботи О. Бондаренко, К. Войтила, В. Таненко, В. Галузьяк та ін. Становлення студента як суб'єкта навчальної діяльності вивчали також О.Галян, С. Дьяков, З. Карпенко, О. Савченко, В. Ягулов та ін. Принцип суб'єктності заснований на теорії, згідно з якою студент є суб'єктом навчальної діяльності, припускає оцінювання ним своїх дій з виконання начальних завдань, передбачення їх наслідків, створення умов для саморозвитку.

Принцип рефлексивності припускає осмислення, коректування власної навчальної діяльності, що забезпечує саморозвиток і самовиховання.

Принцип позитивної перспективи передбачає опору на позитив та вибір оптимістичної стратегії для виконання навчального завдання. Цей принцип має на увазі, що суб'єкти супроводу освітньої діяльності студента розглядають його розвиток з урахуванням його досягнень, позитивних змін у його навчальній діяльності.

Перераховані нами принципи взаємозалежні, доповнюють один одного при формуванні у студентів метакогнітивних навичок та стратегій.

Змістовно-організаційний компонент моделі розкривається через структуру формування метакогнітивних навичок та стратегій й умови їх формування.

Розробляючи зміст процесу формування метакогнітивних навичок та стратегій, ми спиралися на дослідження Ю.А. Гусак, О.В. Лазарева, Т.Б. Хомуленко, І.Д. Пасічника, О.В. Савченко, К.В. Сєдих, Т.В. Сергєєвої та інших, де аналізуються особливості формування цих компонентів метакогнітивної компетентності.

Сутність процесу формування метакогнітивних навичок та стратегій полягає в оволодінні студентами окремими операціями. На основі аналізу умов формування метакогнітивних навичок та стратегій нами був виділений операційний склад дій (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Операції в складі формування метакогнітивних навичок та стратегій

Метакогнітивні стратегії	Операції
Цілепокладання	<ul style="list-style-type: none"> - визначати межі знання і незнання (співвідносити, що вже відомо, а що невідомо); - розуміти мету діяльності; - обґрунтовувати вибір мети діяльності та її значення для вирішення практичних і життєвих завдань і проблем; - формулювати мету діяльності; - утримувати мету діяльності у фокусі своєї уваги; - конкретизувати мету до комплексу завдань; - враховувати умови досягнення мети; - виділяти способи, засоби досягнення мети; - аналізувати ступінь досягнення мети (співвідносити мету й результат)
Планування	<ul style="list-style-type: none"> - складати план дій; - планувати витрати часу на виконання кожної дії, розділу, плану; - співвідносити власні дії та план; - аналізувати виконання плану; - вносити корективи в план у випадку зміни умов.
Прогнозування	<ul style="list-style-type: none"> - прогнозувати результат роботи; - прогнозувати рівень вирішення навчального завдання або можливість виконання завдання; - прогнозувати витрати часу; - прогнозувати можливі труднощі при виконанні завдання.
Контроль	<ul style="list-style-type: none"> - зіставляти власні дії зі зразком або уявленням про зразок; - зіставляти отриманий результат зі зразком; - аналізувати та враховувати умови виконання дії

Виділення цих прийомів та операцій дозволяє визначити зміст процесу формування метакогнітивних навичок та стратегій і зробити цей процес послідовним і технологічним. Зміст педагогічної роботи з формування метакогнітивних навичок та стратегій може бути представлений як включення студентів у різні види діяльності:

- а) аудиторну, позааудиторну;
- б) індивідуальну, групову, спільну;
- в) дослідницьку, проектну.

Досягнення мети формування метакогнітивних навичок та стратегій на основі реалізації принципів суб'єктності, рефлексивності, позитивної перспективи вимагає створення у вищому навалльному закладі педагогічних

умов.

Перша умова – поетапне навчання метакогнітивним навичкам та стратегіям у рамках освітнього процесу (вибір стратегій з урахуванням вікових особливостей студентів та особливостей курсу, який вони вивчають; вивчення індивідуальних пізнавальних стратегій студентів; виділення істотних елементів стратегії; моделювання стратегії у вигляді універсальної алгоритму, пам'ятки; здійснення діяльності на основі стратегії; коментування кожної дії в процесі пізнавальної діяльності; аналіз результатів і рефлексія студентом успішності застосування стратегії).

Розглянемо більш докладно послідовність введення в освітній процес вищого навчального закладу тих або інших засобів формування метакогнітивних навичок та стратегій. На рис. 3.2 показані критерії виділення етапів процесу формування навичок та стратегій, самі етапи, цілі й результати кожного з них.

Критерії виділення етапів формування метакогнітивних навичок та стратегій:

- ступінь самостійності виконання дії (наприклад, спочатку ця дія виконується разом з викладачем та іншими студентами, потім самостійно);
- характер взаємодії викладача та студентів;
- ускладнення характеру самої дії (наприклад, спочатку студент пробує виконати завдання сам, і якщо він не може цього зробити, усвідомлюючи недостатність своїх знань (ситуація «розриву» у знаннях), він просить про допомогу; далі він уже може спрогнозувати сам, чи виконає він завдання заявленої складності; потім осмислює логіку просування в навчальному матеріалі і діє відповідно).

На підставі цих критеріїв були виділені етапи формування метакогнітивних навичок та стратегій у студентів.

На першому етапі виконання навчальних дій здійснюється у спільній і колективно-розподіленій діяльності з іншим студентами однак з переважанням вказівок викладача.

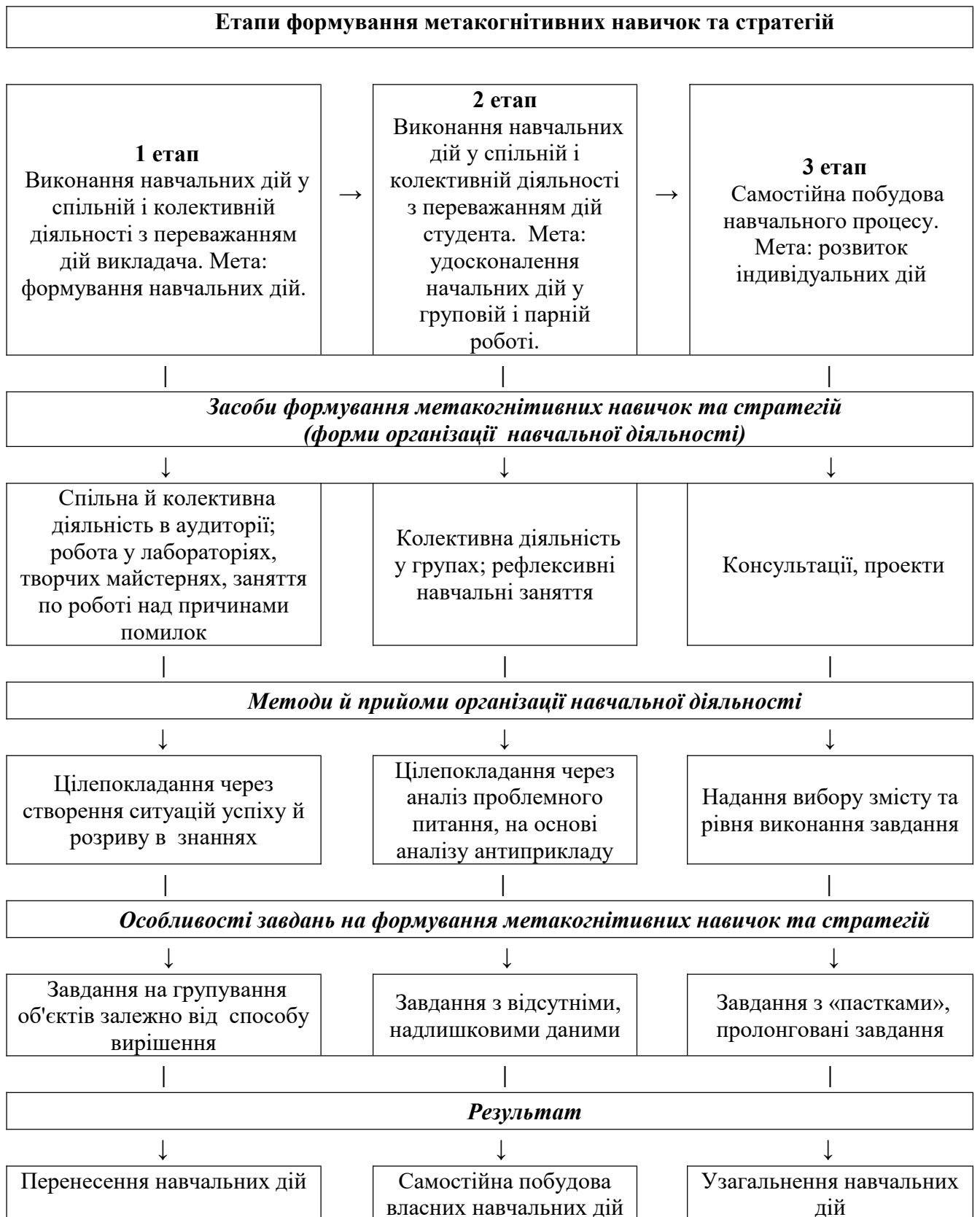


Рис. 3.2. Етапи формування метакогнітивних навичок та стратегій

Засобами організації навчальної діяльності виступає спільна й колективно-розподілена діяльність викладача та студентів. Викладач розподіляє функції між студентами, здійснює організацію й контроль виконання завдань. На цьому етапі дії цілепокладання, планування, контролю й оцінки здійснюються не за формальними ознаками, а на основі аналізу того, що вже було вивчено й має бути вивчено.

Результат цього етапу – це сформованість умінь студентів виконувати навчальні дії під керівництвом викладача.

Другий етап характеризується виконанням навчальних дій у спільній і колективно-розподіленій діяльності з переважанням діяльності студентів. Метою виступає удосконалення навчальних дій у груповій і парній роботі.

Результатом цього етапу є самостійне виконання навчальних дій.

Третім, заключним етапом, є самостійне виконання навчального завдання через самостійну побудову плану навчальних дій. Його мета (і результат) – розвиток умінь здійснювати індивідуальну навчальну діяльність. На цьому етапі використовуються педагогічні засоби та завдання, які спираються на високий рівень самостійності студентів.

Таким чином, розглянуті етапи відбивають логіку процесу формування метакогнітивних навичок та стратегій.

Друга умова – використання спеціальних технологій, прийомів роботи, орієнтованих на формування у студентів метакогнітивних навичок та стратегій:

1) спонукальні запитання. Вони стимулюють студентів до самостійного пошуку варіантів рішень, вибору найбільш підходящих. Цей вид запитань дозволяє здійснювати навчальну діяльність на основі власного досвіду студентів, а також вивчення соціального досвіду. Максимально ефективним цей прийом буде при вирішенні нестандартних ситуацій, а також тих, де потрібне використання отриманих раніше знань;

2) метакогнітивна підтримка припускає сумісну діяльність студента й викладача, яка припускає розробку індивідуальної освітньої траєкторії, а

також допомагає перебороти труднощі в навчанні, якщо вони виникають. Крім того, підтримка педагога в контексті становлення метакогнітивних навичок важлива при здійсненні індивідуальної й групової проектної діяльності, яка є невід'ємним компонентом пізнавальної активності студентів та й відбиттям їх навчальних і наукових інтересів;

3) моделювання. Побудова моделей поведінки у стандартних та нестандартних навчальних ситуаціях дозволяє виробити ефективні стратегії взаємодії викладачів та студентів, а також показати корисність отриманих знань для застосування їх на практиці. У цьому випадку однією з найпопулярніших методик можна назвати case-study, яка допомагає студентам зрозуміти специфіку конкретної ситуації, визначити проблему й вирішити її, працюючи в команді. Метакогнітивні навички при цьому є найважливішою частиною розвитку пізнавальної сфери, коли при нестачі знань важливим стає пошук нової інформації, а також вони сприяють розвитку особистісної сфери, у якій основними напрямками удосконалення є самопізнання й самоаналіз;

4) рефлексивні запитання допомагають студентам краще зрозуміти себе, проблеми, які не дозволяють досягти успіху в навчанні, а також виявити власні особистісні ресурси. Задаючи подібні запитання самим собі, студенти вчаться правильно виявляти проблему, шукати потенційні шляхи її вирішення й необхідні освітні й особистісні ресурси;

5) міркування вголос сприяє не тільки формуванню грамотного мовлення, але також і тих умінь, які дозволяють виявити причинно-наслідкові зв'язки між предметами і явищами в навчальній діяльності, краще зрозуміти навчальні завдання, їх умови, а також знайти різні варіанти їх вирішення. Міркування вголос може бути звернене до самого себе й відбивати в більшій мірі рефлексивні навички, а може проводитися при однокласниках, викладачах, які допоможуть розібратися в думках, скоригувати напрями діяльності;

б) самоконтроль здійснюється за допомогою виконання різних завдань: тестів, опитувальників, вирішення навчальних завдань, що дозволяють оцінити рівень отриманих знань, а також можливості їх практичного застосування. Самоконтроль є однією з найважливіших метакогнітивних навичок не тільки в плані перевірки досягнення освітніх результатів, але також у контексті можливості здійснення самоконтролю своєї поведінки, розвитку навичок адекватного реагування на проблемні та конфліктні ситуації;

7) робота з різними видами освітніх ресурсів (онлайн та офлайн, використання електронних і паперових підручників) дозволяє студентам акумулювати всі види пізнавальної діяльності з метою формування науково-дослідної компетенції й навичок пошукової діяльності.

Зазначені інструменти та прийоми досить ефективні у навчанні метакогнітивним навичкам та стратегіям студентів, тому що допускають їх активну участь у навчальному процесі. Крім того, важливою є правильна постановка навчальних завдань, які передбачають не тільки готові варіанти відповідей, але в основному відбивають необхідність нестандартного підходу до рішень, використання додаткових освітніх ресурсів, інтеграцію знань із різних навчальних дисциплін.

Вирішення навчальних завдань є невід'ємною частиною навчальної діяльності і ці завдання орієнтують студентів на досягнення успіху, тобто створюють ситуації, при вирішенні яких студент відчуває успішність не тільки в академічному, але й соціальному контексті, переборюючи навчальні й особистісні труднощі.

Третя умова – розробка й використання комплексу завдань (вправ), спрямованих на формування метакогнітивних навичок та стратегій студентів. Тут доцільно створити методичну розробку, яка виступатиме багатофункціональним дидактичним засобом організації занять у вищому навчальному закладі з формування метакогнітивних навичок та стратегій.

Таким чином, формування метакогнітивних навичок та стратегій здійснюється на основі педагогічних умов. Ці умови забезпечують реалізацію основних принципів, представлених у моделі.

Аналітико-результативний компонент моделі включає в себе критерії, показники й методики вивчення результативності педагогічної діяльності з формування метакогнітивних навичок та стратегій у студентів.

Критерії й показники сформованості метакогнітивних навичок та стратегій результативності визначені на підставі вимог нормативних документів у галузі вищої освіти до предметних, метапредметних та особистісних результатів. Критерії й показники сформованості метакогнітивних навичок та стратегій представлені в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Компоненти й показники сформованості метакогнітивних навичок та стратегій

Компонент	Показники (дії)	
Метакогнітивні стратегії	Когнітивний	Метакогнітивні знання
	Оціночний	Метакогнітивна оцінка
	Регулятивно-поведінковий	Цілепокладання Планування Моніторинг

Для оцінки сформованості метакогнітивних навичок та стратегій можна використовувати «Методика самооцінки метакогнітивних знань і метакогнітивної активності», «Методика діагностики усвідомленості (метакогнітивної включеності у діяльність)», методика «Ступінь виразності процесів метамислення» та інші.

Представлена модель формування метакогнітивних навичок та стратегій студентів у процесі навчання характеризується наступними якостями:

1. Цілісність, тому що модель взаємозалежна між собою блоками, які несуть певне значення навантаження й працюють на кінцевий результат (підвищення рівня сформованості метакогнітивних навичок та стратегій).

2. Відкритість, тому що модель відноситься до системи вищої освіти, має багато зв'язків і відносин з навколишнім середовищем.

3. Динамічність, тому що показує динаміку процесу формування метакогнітивних навичок та стратегій.

Таким чином, запропонована нами модель формування метакогнітивних навичок та стратегій включає в себе концептуально-цільовий, змістовно-організаційний та аналітико-результативний компоненти. Представлена модель розвиваюча, тому що може доповнюватися, удосконалюватися новими методами, формами й прийомами формування метакогнітивних навичок та стратегій, а також засобами фіксації досягнень і труднощів студентів у процесі навчання.

Висновки до 3 розділу

Нами відзначено, що стрес впливає і на метакогніцію людини – на свідоме управління нею своїми пізнавальними процесами, спостереження за собою в процесі прийняття рішень, її самокорекцію, адже саме за допомогою метакогніції людина рефлексує своє мислення, цінності, характеристики та виправляє в них те, що заважає її щасливому індивідуальному буттю. Також стрес впливає і на навчальну діяльність студентів, і тому може знижуватися їх метакогнітивна активність, метакогнітивна включеність у діяльність, ступінь виразності їх процесів метамислення, – все те, що формує метакогнітивну компетентність.

Напрямами зниження стресу можуть стати такі кроки: самомоніторинг; використання стратегій подолання (відволікання уваги, створення безпечного оточення, самозаспокоєння, підтримка інших); блокування негативних думок і переконань; управління настроєм. Також відзначимо, що незалежно від

того, яким чином людина зніматиме у себе гострий стресовий стан, головне, щоб вона це робила постійно.

Для підвищення ефективності освітнього процесу та формування у студентів метакогнітивної компетентності ми пропонуємо звернути більше уваги на їх метакогнітивні навички та стратегії. Нами запропоновано модель формування метакогнітивних навичок та стратегій, яка відбиває мету, завдання, принципи, види навчальних дій, компоненти навчальної діяльності, критерії й показники результативності. Компонентами моделі визначено концептуально-цільовий, змістовно-організаційний та аналітико-результативний. Запропонована модель доволі гнучка і може доповнюватися, удосконалюватися новими методами, формами й прийомами формування метакогнітивних навичок та стратегій, а також засобами фіксації досягнень і труднощів студентів у процесі навчання.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі розглянуто теоретичні аспекти формування метакогнітивної компетентності особистості та практично досліджено рівні сформованості метакогнітивної компетентності студентів-психологів в умовах навчання під час війни. У підсумку відзначимо наступне:

1. Розглядаючи сутнісний зміст метакогнітивної компетентності особистості, ми дійшли розуміння, що під нею мається на увазі вмотивована система здібностей (метапам'ять, мета мислення, мета креативність та металінгвістичні здібності), втілена у метакогнітивному досвіді (метакогнітивні знання, метакогнітивна активність метакогнітивна усвідомленість).

Метакогнітивна компетентність, яка передбачає знання закономірностей процесу саморозвитку, пізнання, навчання, комунікації, управління (регулювання) та на основі якої будується вся подальша діяльність з розвитку особистісної, соціальної та професійної компетентності студента дозволяє суттєво підвищити ефективність цих процесів і, як результат, ефективність особистісного та когнітивного розвитку.

2. Психічне напруження, зумовлене переживанням стану війни, призводить до появи тривожності; психічної апатії; депресивних станів; страху; агресії; фрустрації тощо. Вплив стресу та негативних психічних станів, як його наслідок, може позначатися на різних сферах особистості студента. На психофізіологічному рівні – це погіршення самопочуття, стану здоров'я, поява психосоматичних та психоневрологічних захворювань. На особистісному рівні – це формування неадекватної самооцінки, емоційної вразливості, невпевненості у собі, дезадаптованості, поява захисних форм поведінки (агресивна, конфліктна, маніпулятивна, девіантна тощо), розвиток неефективних патернів поведінки, небажаних особистісних якостей тощо. У когнітивній сфері – це зменшення включеності пізнавальних процесів у навчальну діяльність студентів.

3. У практичній частині кваліфікаційної роботи ми провели емпіричне дослідження впливу навчання під час війни на метакогнітивної компетентності студентів. Для діагностичного дослідження нами було сформовано вибірку – це 30 студентів обох статей віком від 17 до 28 років. Базою дослідження став Національний університет «Острозька академія».

Результати емпіричного дослідження виявили наступне:

- за «Шкалою психологічного стресу PSM25» у 60% студентів було констатовано високий рівень стресу; середній рівень стресу було виявлено у 30% студентів, а низький рівень стресу констатовано у 10% студентів;

- за «Методикою самооцінки метакогнітивних знань і метакогнітивної активності» у 56,7% студентів було констатовано середній рівень метакогнітивних знань; у 36,6% – констатовано низький рівень, а високий рівень констатовано лише у 6,7%; при цьому у 50% студентів було констатовано середній рівень метакогнітивної активності; у 43,3% – низький рівень, а високий рівень констатовано у 6,7%;

- за «Методикою діагностики усвідомленості (метакогнітивної включеності у діяльність)» виявлено, що у 43,3% студентів середній рівень метакогнітивної включеності у діяльність; у 30% – рівень вище середнього, а у 26,7% студентів – рівень нижче середнього.

- за методикою «Ступінь виразності процесів метамислення» у 46,7% студентів ми відзначили середній ступінь виразності процесів метамислення; у 6,7% – цей ступінь високий; у 23,3% студентів – ступінь як вище середнього, так і нижче середнього.

Ми дійшли висновку, що високий рівень стресу впливає на компоненти, яку формують метакогнітивну компетентність, і хоча у студентів констатовано переважання середнього рівня метакогнітивних знань, метакогнітивної активності, метакогнітивної включеності у діяльність та ступеня виразності процесів мета мислення, все ж досить високими є показники низького рівня – від 30 до 40%.

4. Підвищення ефективності освітнього процесу у вищому навчальному закладі можливе тоді, коли студенти зможуть подолати стресовий стан. Напрямами зниження стресу можуть стати такі кроки: самомоніторинг; використання стратегій подолання (відволікання уваги, створення безпечного оточення, самозаспокоєння, підтримка інших); блокування негативних думок і переконань; управління настроєм. Також відзначимо, що незалежно від того, яким чином людина знімає у себе гострий стресовий стан, головне, щоб вона це робила постійно.

Для формування у студентів метакогнітивної компетентності ми пропонуємо студентам звернути більше уваги на їх метакогнітивні навички та стратегії. Нами запропоновано модель формування метакогнітивних навичок та стратегій, яка відбиває мету, завдання, принципи, види навчальних дій, компоненти навчальної діяльності, критерії й показники результативності. Компонентами моделі визначено концептуально-цільовий, змістовно-організаційний та аналітико-результативний. Запропонована модель доволі гнучка і може доповнюватися, удосконалюватися новими методами, формами й прийомами формування метакогнітивних навичок та стратегій, а також засобами фіксації досягнень і труднощів студентів у процесі навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Аршава І. Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика. Донецьк: Видавництво ДНУ, 2009. 336 с.
2. Баєва О.Л. Стрес як необхідна умова життєдіяльності організму. *Персонал*. 2014. Т.1. С.78-84.
3. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За заг. ред. О.В. Овчарук (2-ге перевид). Київ: «К.І.С.», 2012. С. 47-53.
4. Білявський І.Г. Соціальна перцепція: навчальний посібник до спецкурсу. 3-тє вид. Одеса: Астропринт, 2016. 116 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. 1440 с.
6. Ватан Ю. П. Структура та сутність метакогнітивної активності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2021. № 3. С.10-15
7. Галицька М.М. Складові комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 2 (10). С. 39-49
8. Демидович О.М. Особливості формування метакогнітивної компетентності у студентів немовних спеціальностей у процесі вивчення іноземної мови. *Psychological journal*. Vol. 5. P. 220-233
9. Дорожевець А. Когнітивні механізми адаптації до кризових подій. *Психолог*. 2014. №27. С.20-29.
10. Дороніна М.Л. Когнітивна компетентність: діагностика, розвиток. *Молодий учений*. 2019. № 6. С. 99-113.
11. Доцевич Т.І. Метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі: проблеми та перспективи дослідження. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди*. 2016. Вип. 54. С. 38-44

12. Доцевич Т.І. Метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі : дис. ... д-ра психол. наук.: 19.00.07. Київ, 2016. 447с.
13. Дудик О.Л. Метакогнітивна компетентність особистості майбутнього педагога та динаміка її формування. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 2. С. 63-67.
14. Жиманов Н. І. Психокорекція негативних станів. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди*. 2015. №5. С. 105-117.
15. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / За ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2013. 273 с.
16. Зайцева О.О. Мотиваційні чинники розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів : дис. ... канд. психол наук : 19.00.07. Київ, 2021. 228 с.
17. Ігумнова О.Б. Генеза негативних психічних станів молоді: монографія. Хмельницький, 2016. 275 с.
18. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі : монографія / М.Л. Смульсон, Ю.М.Лотоцька, М.М.Назар, П.П.Дітюк, І.Г.Коваленко-Кобилянська та ін.; за ред. М.Л. Смульсон. Київ: Педагогічна думка, 2015. 221 с.
19. Кавар М. К. Ключові компетентності особистості у світі інформаційних технологій. *Проблеми сучасних трансформацій*. 2020. №5. С. 39-49.
20. Карпов А.В. Зміна нейропсихологічних механізмів за хронічного стресу. *Психологічний часопис*. 2019. № 35. С. 17-21.
21. Климова К.Я. Інновації у світовій педагогіці: нові компетентності та особистість *Вісник Бердянського державного педагогічного університету*. 2017. № 9. С. 193-197.
22. Коли світ на межі змін: стратегії адаптації. Психологічна підтримка вчителів та дітей у часи війни / За заг. редакцією Л. Залюбовської. Київ, 2022. 52 с.

23. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За заг. ред. О.В. Овчарук (2-ге перевид). Київ: «К.І.С.», 2012. 112 с.
24. Консультування в системі психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій / За заг. ред. В. Г. Панок, І. І. Ткачук. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2019. 144 с.
25. Кудрявцева О.І. Когнітивна компетентність та її компоненти. *Журнал сучасної психології*. 2017. № 16. С. 66-69
26. Кулеша-Любінець М.М. Техніки психологічної допомоги та самопомоги особі у екстремальній ситуації: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: Кушнір Г. М., 2017. 72 с.
27. Курінева З.І., Петровська Л.Д. Компетентність та компетенція як мовленнєві синоніми. *Філологічний часопис*. 2018. №5. С. 29-32
28. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 420 с.
29. Лапіна В. О. Питання мовленнєвої компетентності в науковій літературі. *Українська мова*. 2016. № 11. С.57-60
30. Лисичкіна Л. Як у війну стимулювати «гормони щастя». URL: <https://bigkyiv.com.ua/gormon-shhastyu>
31. Макаренко С.С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2001.180 с.
32. Мельниченко М. На фоні страху, тривоги та апатії. Де шукати радість під час війни. URL: <https://life.nv.ua/ukr/blogs/emociji-de-shukati-radist-pid-chas-viyni-psihologiya-50242679.html>
33. Морсанов М.Г. Саморегуляція та індивідуальність людини. *Проблеми сучасної психології*. 2019. №8. С. 89-96
34. Москаленко В.В. Соціальна психологія: підручник. 2-ге вид. Київ: Знання, 2013. 624 с.

35. Напреєнко О.К., Петров К.О. Психічна саморегуляція. Київ: Здоров'я, 2005. 238 с.
36. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики*. 5-те вид. Київ: «К. І. С.», 2016. 296 с.
37. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи: навч. посібник / За заг. ред. Л. Царенко. Том 2. Київ, 2018. 240 с.
38. Петрова Н.І. Формування мовленнєвої компетентності студентів на основі комунікативно-діяльнісного підходу до процесу навчання. *Мовознавство*. 2019. №7. С. 12-14
39. Писаренко Д. Звички, що роблять нас щасливішими. URL: <https://uniqa.ua/blog/privychki-kotorye-pomogayut-chuvstvovat-sebya-schastli>
40. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За заг. ред. О.В. Овчарук (2-ге перевид). Київ: «К.І.С.», 2012. С. 66-72.
41. Прокопова О.П. Мовленнєво-комунікативна компетентність як одна зі складових професійного становлення фахівця. *Вісник ПДАТУ*. 2014. № 4. С. 54-57.
42. Родигіна І. В. Компетентнісно-орієнтований підхід до навчання. 2-ге перевид. Харків: Основа, 2016. 96 с.
43. Савельєва Л. Самодопомога при стані стресу. *Лікар*. 2017. № 12. С. 12-14.
44. Седих К.В., Лавріненко В.А. Формування метакогнітивної компетентності у практичних психологів системи. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди*. 2016. №52. С. 124-133.
45. Сипович О.С. Вплив стресу на когнітивні функції людини. *Journal of Psychology Research*. 2020. № 8. С. 76-87.

46. Сігінішина А. С. Метакогнітивні судження як засіб моніторингу пам'яті. *Наукові записки НУ «Острозька академія»*, 2012. Вип. 20. С. 254-263.
47. Технології психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій (з досвіду роботи) / За наук. ред. В. Г. Панка, І. І. Ткачук. Київ : Ніка-Центр, 2021. 118 с.
48. Тімченко О.В. Психологічні основи саморегуляції негативних станів. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди*. 2016. Вип. 7. С. 183-188.
49. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.
50. Ткачук О. В. Психолого-педагогічні чинники ілюзії знань студентів ВНЗ в навчальній діяльності: дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Острог, 2020. 258 с.
51. Фоменко І.Д. Теорія і практика метакогнітивного навчання. *Габітус*. 2019. №7. С. 87-143.
52. Хомуленко Т.Б., Гордиенко-Митрофанова І.В. До проблеми компонентного складу ігротехнічної компетентності суб'єкта активності. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. статей*. Ялта, 2014. Вип. 45. С. 298-306
53. Хомуленко Т.Б., Моргунова Н.С. Психологічні передумови самостійної роботи студентів. Харків: ХНПУ, 2014. 192 с.
54. Черезова І.О. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості. *Науковий вісник ХДУ*. 2014. Вип. 1. С. 103-107
55. Черних І.О. Поняття «мовленнєва компетентність» у сучасній лінгвістичній науці. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2014. №12. С. 38-44.
56. Черканова О.Д. Метапізнання: проблема структури. *Проблеми сучасної психології*. 2018. №6. С. 29-35

57. Duncan T.G. Metacognition in Learning. *Educational Psychologist*. 2016. № 32. P. 77-88.
58. Basco M.R. *Never Good Enough: How to Use Perfectionism to Your Advantage without Letting it Ruin Your Life*. Touchstone, 2019. 198 p.
59. Byars-Winston A. M., & Fouad N. A. Metacognition and multicultural competence: Expanding the culturally appropriate career counseling model. *The Career Development Quarterly*. 2006. №54 (3). P. 187-201.
60. Collins R. *The Sociology of Philosophies: A Global Theory of Intellectual Change*. Belknap Press, 2002. 1120 p.
61. Efklides A. Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational psychologist*. 2011. № 46 (1). P. 6-25.
62. Efklides A. Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self- and co-regulation. *European Psychologist*. 2008. № 13. P. 277-287.
63. Efklides A. Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*. 2009. № 1. P. 3-14.
64. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive developmental Inquiry. *American Psychologist*. 1999. № 34 (10). P. 906-911.
65. Jones L. Metacognitive experiences in high school. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 2018. Vol. 20. P. 528-541.
66. Kluwe R. H. Executive decisions and regulation of problem solving behavior. *Metacognition, motivation, and understanding*. 1997. №6. P. 31-64.
67. Lyons K.E. Metacognition and executive function. *Advances in Child Development and Behavior*. 2017. Vol. 32. P. 221-238.
68. Martinez M. E. What is metacognition? *Phi delta kappan*. 2015. №5. P. 696-699

69. Metcalf J. Metacognitive judgments and control of study. *Current Directions of Psychological Science*. 2009. № 18(3). P. 159-163
70. Schraw G., Dennison R. S. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*. 2002. № 7. P. 460-475.

	стискаю кулаки)								
14*	Я спокійний і безтурботний								
15	Мені важко дихати й/або в мене раптово перехоплює дихання								
16	Я маю проблеми із травленням і з ШКТ(болі, кольки, розлади або запори)								
17	Я схвилюваний, стурбований, збуджений								
18	Я легко лякаюся; шум або шерех змушують мене здригатися								
19	Мені необхідно більш ніж півгодини для того, щоб заснути								
20	Я збитий з пантелику; мої думки поплутані; мені не вистачає зосередженості і я не можу сконцентрувати увагу								
21	У мене втомлений вигляд; мішки або круги під очима								
22	Я почуваю вагу на своїх плечах								
23	Я стривожений, мені необхідно постійно рухатися; я не можу стояти або сидіти на одному місці								
24	Мені важко контролювати свої вчинки, емоції, настрої або жести								
25	Я відчуваю напруженість								

Примітка. * Зворотне питання.

Обробка й інтерпретація результатів.

Підраховується сума всіх відповідей – інтегральний показник психічної напруженості (ППН). Питання 14 оцінюється у зворотному порядку. Чим більше ППН, тим вищий рівень стресу.

ППН більше 155 балів – високий рівень стресу, свідчить про стан дезадаптації й психічного дискомфорту, необхідності застосування широкого спектру засобів і методів для зниження нервово-психічної напруги, психологічного розвантаження, зміни стилю мислення й життя.

ППН в інтервалі 154-100 балів – середній рівень стресу.

Низький рівень стресу – ППН менше 100 балів – свідчить про стан психологічної адаптованості до робочих навантажень.

Методика самооцінки метакогнітивних знань і метакогнітивної активності

(автори М.М. Кашапов, Ю.В. Скворцова, у адаптації Т.І.Доцевич)

Інструкція: «Вам пропонується відповісти на твердження цього опитувальника. Якщо Ви згодні із твердженням, поставте знак «+» на бланку поруч із номером твердження, якщо не згодні – «-».

№ п/п	Твердження / бали	+/-
1	На мою думку, у цілому мої знання можна охарактеризувати як глибокі.	
2	Досить часто при прочитанні нового матеріалу в мене виникають питання по змісту.	
3	Звичайно я вивчаю матеріал досить ґрунтовно.	
4	Якщо в матеріалі викладені подробиці, що не стосуються прямо завдання, то мені буває важко відокремити головне від другорядного.	
5	Я можу зосередитися, незважаючи на перешкоди.	
6	Звичайно я готуюся до заняття в останній момент.	
7	Я володію, щонайменше, декількома способами завчання матеріалу.	
8	Для кращого розуміння матеріалу я нерідко складаю схеми, графіки, таблиці й т.д.	
9	Вивчаючи новий матеріал, я досить часто про себе полемізую з автором.	
10	Я вчуся стихійно, нерегулярно.	
11	Часто я починаю діяти, не дочитавши (або не дослухавши) інструкцію до кінця.	
12	Для того, щоб засвоїти новий матеріал, мені потрібно занадто багато часу.	
13	При прочитанні складного для розуміння матеріалу мене звичайно починає хилити в сон.	
14	У складному науковому тексті мені важко виділити головну думку.	
15	Я можу вчитися довго, без перерв, не відволікаючись.	
16	Я лягаю спати, лише впевнившись, що в мене все готово на завтрашній день.	
17	Читаючи складний текст, я мимоволі починаю думати про сторонні речі.	
18	Мої конспекти звичайно складаються із суцільного тексту.	
19	Про мене цілком можна сказати, що я - наполеглива людина.	
20	Я вмю відключатися від усього, крім завдання, яке стоїть переді мною.	

21	Звичайно в бібліотеці мені буває важко сконцентруватися.	
22	Якщо мені потрібно вивчити матеріал, який я не зрозумів з першого разу, то я скоріше його визубрю, чим буду гаяти час на спроби його зрозуміти.	
23	Слухаючи новини, я досить важко вникаю в те, що говорить диктор.	
24	На мій погляд, мені не вистачає самодисципліни.	
25	Я звик виділяти головну думку глави або параграфу.	
26	Я не люблю писати конспекти, тому що доводиться переписувати занадто великий обсяг інформації.	
27	Щоб запам'ятати значеннєвий матеріал, я механічно читаю його кілька разів підряд.	
28	У цілому, я можу затверджувати, що я впевнений у своїх силах.	
29	Я використовую прийоми мнемотехніки (наприклад, запам'ятовування за першими буквами і т.д.).	
30	Я регулярно удосконалюю (або здобуваю) професійні навички.	
31	Мої знання в основному являють собою цілісну, упорядковану, зрозумілу мені систему.	
32	Читаючи науковий текст, я пропускаю в ньому незрозумілі мені місця.	
33	Я працюю більш ефективно, коли мені точно говорять, що я повинен зробити, ніж коли я планую свою діяльність самостійно.	
34	Часто під час лекції я не можу вникнути в те, про що говорить лектор.	
35	Я не дуже люблю розбиратися в новому матеріалі, хоча знання його мені необхідне.	
36	Я з нетерпінням чекав того моменту, коли я стану кваліфікованим фахівцем, щоб перестати, нарешті, учитися.	
37	На мій погляд, більшість студентів учиться тільки для того, щоб не «завалити» іспити.	
38	Я ефективно використовую свій час для отримання нових знань.	
39	Звичайно я планую кожний наступний день.	

Ключ:

Шкала «метакогнітивні знання» (МЗ):

- прямі твердження: 1, 5, 7, 15, 16, 20, 25, 28, 29, 30, 31, 38, 39;
- зворотні твердження: 2, 4, 10, 12, 14, 18, 21, 24, 33.

Шкала «метакогнітивна активність» (МА):

- прямі твердження: 3, 8, 9, 19;
- зворотні твердження: 6, 11, 13, 17, 22, 23, 26, 27, 32, 34, 35, 36, 37.

Орієнтовні норми:

- низькі значення оцінок за шкалою МЗ для чоловіків перебувають у

діапазоні від 0 до 10, середні – від 10 до 15, а високі – від 15 до 22; у жінок – від 0 до 9, від 9 до 14 і від 14 до 22;

- низькі значення оцінок по шкалі МА як для чоловіків, так і для жінок перебувають у діапазоні від 0 до 7, середні – від 7 до 11, високі – від 11 до 17.

У межах уже зазначених двох шкал ця методика дозволяє оцінити наступні метакогнітивні характеристики (знаки відповідей див. відповідно до ключа):

1) концентрація (питання 5, 13, 15, 17, 20, 21) – уміння управляти власною увагою, концентруватися на завданні, зменшувати вплив відволікаючих стимулів на процес виконання завдання;

5+, 13-, 15+, 17-, 20+, 21-

2) набуття інформації (питання 1, 2, 3, 7, 8, 9, 12, 27, 29, 31, 36, 37) – набуття й збереження знань, використання опорних матеріалів, складання власних графіків, схем і т.д.;

1+, 2-, 3+, 7+, 8+, 9+, 12-, 27-, 29+, 31+, 36-, 37-

3) вибір головних ідей (питання 4, 14, 18, 22, 23, 25, 26, 32, 34, 35) – навички визначення інформації, важливої для подальшого вивчення, здатність відокремити більше важливе від другорядного;

4-, 14-, 18-, 22-, 23-, 25+, 26+, 32-, 34-, 35-

4) управління часом (питання 6, 10, 11, 16, 24, 30, 33, 38, 39) – організація й розподіл власного часу.

6-, 10-, 11-, 16+, 24-, 30+, 33-, 38+, 39+

Діагностика усвідомленості (метакогнітивної включеності у діяльність)

(автори G. Schraw та R. S. Dennison, в адаптації А. В. Карпова)

Інструкція: «Вам пропонується відповісти на твердження цього опитувальника. Оцініть твердження за допомогою 5-бальної шкали. Для цього на бланку опитувальника, поряд із кожним твердженням, поставку галочку у відповідному квадраті:

1 – Взагалі не згодний

2 – Не згодний

3 – Не знаю

4 – Згодний

5 – Повністю згодний

№ п/п	Твердження / бали	1	2	3	4	5
1	Періодично я запитую себе, чи досягаю я своїх життєвих цілей.					
2	Я розглядаю кілька альтернатив вирішення проблеми перед тим, як обрати остаточний варіант.					
3	Я намагаюся при вирішенні завдань використати ті способи й методи, які спрацьовували раніше.					
4	Я вибираю такий темп вирішення завдання, щоб мати досить часу.					
5	Я усвідомлюю свої інтелектуальні переваги й обмеження.					
6	Я думаю про те, яка інформація мені знадобиться, перед тим як приступити до виконання завдання.					
7	Я можу оцінити, наскільки добре я виконав роботу, у той момент, коли вона закінчена.					
8	Перш ніж почати виконувати ту або іншу роботу, я чітко визначаю її мету.					
9	Я сповільнюю темп роботи, коли я зіштовхуюся з важливою для себе інформацією.					
10	Я знаю, яка саме інформація особливо важлива в моїй роботі.					
11	Працюючи над проблемою, я час від часу запитую себе, чи розглянув я всі альтернативи її вирішення.					
12	Я здатний добре структурувати інформацію.					
13	Я свідомо концентруюся на важливій для мене інформації.					
14	Я точно знаю, з якою метою використовую різні стратегії					

	вирішення проблем.					
15	Я краще засвоюю інформацію (навчаюся), коли я знаю щось із теми.					
16	Я знаю, що очікує від мене мій керівник.					
17	Я добре запам'ятовую нову інформацію.					
18	Я використовую різні стратегії залежно від ситуації.					
19	Я запитую себе, чи був більш легкий шлях зробити завдання після того, як воно було виконано.					
20	Я здатний контролювати якість прийнятих мною рішень.					
21	Час від часу я «оглядаюся назад», що допомагає мені краще зрозуміти значимі для мене відносини.					
22	Я задаю собі запитання щодо того, наскільки добре ухвалене рішення, перед тим як почати його виконання.					
23	Я обмірковую кілька способів вирішення проблеми й вибираю найбільш оптимальний.					
24	Закінчивши роботу (виконавши завдання), я підбиваю підсумок тому, що я зробив.					
25	Коли я в чомусь не можу розібратися, я звертаюся по допомогу до інших людей.					
26	Я можу замотивувати себе вчитися, коли мені це необхідно.					
27	Я усвідомлю, які стратегії використовую, коли приймаю рішення.					
28	Приймаючи важливе рішення, я схильний аналізувати ефективність використовуваних мною стратегій.					
29	Я використовую свої інтелектуальні переваги для компенсації своїх слабкостей.					
30	Я зосереджую увагу на значенні й практичній цінності нової інформації.					
31	Я створюю свої власні приклади, щоб краще осмислити інформацію.					
32	Я можу точно оцінити ступінь своєї компетентності в тій або іншій сфері.					
33	Я автоматично застосовую ефективні стратегії вирішення завдань.					
34	Вивчаючи щось нове, я час від часу роблю паузу й запитую себе, наскільки добре я розумію матеріал.					
35	Я знаю, у якому випадку кожна з використовуваних мною стратегій буде найбільш ефективна.					
36	Коли вирішення завдання закінчене, я запитую себе, чи досягнуті всі поставлені цілі.					
37	Я роблю малюнки й діаграми, що допомагають мені краще зрозуміти проблему, над якою я працюю.					
38	Після того, завдання вирішене, я запитую себе, чи врахував я інші можливі варіанти її вирішення.					
39	Я намагаюся перевести нову інформацію в доступну для мене форму.					
40	Коли мені не вдається що-небудь зрозуміти, я змінюю спосіб роботи з інформацією.					
41	Я спираюся на відомі мені знання та стратегії, коли вирішуючи нові завдання.					

42	Я уважно читаю інструкцію перед тим, як почати виконувати завдання.					
43	Коли я читаю про щось нове, я співвідношу це з тим, що мені вже відомо в цій сфері.					
44	Я переглядаю свої припущення, коли маю труднощі у вирішенні проблеми.					
45	Я організую свій час так, щоб домогтися своїх цілей щонайкраще .					
46	Я краще навчаюся, коли тема мені цікава.					
47	Я намагаюся розбити роботу на деяку кількість окремих завдань.					
48	Я концентруюся на загальному змісті роботи більшою мірою, ніж на її деталях.					
49	Я схильний запитувати себе, наскільки успішно я просуюся, коли вивчаю щось нове.					
50	Коли завдання вже вирішене, я схильний запитувати себе, чи навчився я чому-небудь корисному в процесі його вирішення.					
51	Якщо нова інформація недостатньо зрозуміла для мене, я схильний повертатися до неї для того, щоб іще раз переосмислити.					
52	Читаючи новий текст, я кілька разів перечитую складні для мого розуміння абзаци.					

Ключ:

Підраховується сума всіх балів і тим самим ми визначаємо рівні метакогнітивної включеності у діяльність.

Рівні метакогнітивної включеності у діяльність:

менше 52 – низький

53-104 – нижче середнього

105-156 – середній

157-208 – вище середнього

209-260 – високий

Шкала «Метакогнітивні знання» (МЗ). Твердження: 3, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 39, 42, 45, 46, 51, 52. Рівні:

менше 25 – низький

26-50 – нижче середнього

51-75 – середній

76-100 – вище середнього

101-125 – високий

У межах цієї шкали методика дозволяє оцінити наступні метакогнітивні характеристики:

а) декларативні знання – це будь-які знання про світ, до якого людина має усвідомлений доступ і які вона може декларувати (викласти за допомогою мовних засобів). Твердження: 5, 10, 12, 16,17, 20, 32, 46. Рівні:

менше 8 – низький
 9-16 – нижче середнього
 17-24 – середній
 25-32 – вище середнього
 33-40 – високий

б) процедурні знання – це знання операційні, практичні, вони знаходяться поза сферою усвідомлення і виявляються через певні дії. Твердження: 3,14, 27,33.

менше 4 – низький
 5-8 – нижче середнього
 9-12 – середній
 13-16 – вище середнього
 17-20 – високий

в) умовні знання – це знання розуміння стратегій, які можна використовувати для міркування та вирішення проблем. Твердження: 15, 18, 26, 29, 35. Рівні:

менше 5 – низький
 6-10 – нижче середнього
 11-15 – середній
 16-20 – вище середнього
 21-25 – високий

Шкала «Метакогнітивне регулювання» (МР). Твердження: 1, 2, 4, 6, 8, 11, 14, 19, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 47, 48, 49, 50. Рівні:

менше 27 – низький
 28-54 – нижче середнього
 55-81 – середній
 82-108 – вище середнього
 109-135 – високий

У межах цієї шкали методика дозволяє оцінити наступні метакогнітивні характеристики:

а) планування. Твердження: 4, 6, 8, 22, 23, 42, 45. Рівні:

менше 7 – низький
8-14 – нижче середнього
15-21 – середній
22-28 – вище середнього
29-35 – високий

б) стратегії управління інформацією. Твердження: 9, 13, 30, 31, 37, 39, 41, 43, 47, 48. Рівні:

менше 10 – низький
11-20 – нижче середнього
21-30 – середній
31-40 – вище середнього
41-50 – високий

в) контроль компонентів. Твердження: 1, 2, 11, 21, 28, 34, 49. Рівні:

менше 7 – низький
8-14 – нижче середнього
15-21 – середній
22-28 – вище середнього
29-35 – високий

г) структура виправлення помилок. Твердження: 25, 40, 44, 51, 52. Рівні:

менше 5 – низький
6-10 – нижче середнього
11-15 – середній
16-20 – вище середнього
21-25 – високий

д) оцінка. Твердження: 7, 19, 24, 36, 38, 50. Рівні:

менше 6 – дуже низький
7-12 – низький
13-18 – середній
19-24 – вище середнього
25-30 – високий

Методика «Ступінь виразності процесів метамислення»

(автор А.А. Карпов, у адаптації Т.І.Доцевич)

Інструкція: «Вам пропонується відповісти на твердження цього опитувальника. Оцініть твердження за допомогою 7-бальної шкали. Для цього на бланку опитувальника, поряд із кожним твердженням, поставте галочку у відповідному квадраті:

- 1 – Взагалі не підходить
- 2 – Майже впевнений, що не підходить
- 3 – Скоріше не підходить, ніж підходить
- 4 – Не знаю точно
- 5 – Скоріше підходить, ніж не підходить
- 6 – Майже впевнений, що підходить
- 7 – Повністю підходить

№ п/п	Твердження / бали	1	2	3	4	5	6	7
1	Я розглядаю кілька альтернатив вирішення проблеми перед тим, як вибрати остаточний варіант.							
2	Я здатний контролювати якість прийнятих мною рішень.							
3	Я роблю малюнки, діаграми й інші додаткові засоби, що допомагають мені краще зрозуміти проблему, над якою я працюю.							
4	Коли я вивчаю щось нове, я співвідношу це з тим, що мені вже відомо в цій сфері.							
5	Перед тим, як приступити до вирішення проблеми, я визначаю, що повинно вийти в результаті рішення.							
6	Вирішуючи важке завдання, я міркую над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.							
7	Часто корисно зупинитися, щоб краще зрозуміти ситуацію в цілому.							
8	Я розумію, які стратегії використовую, коли приймаю рішення.							
9	У ситуації вибору, я схильний аналізувати ефективність використовуваних мною стратегій.							
10	Я перевіряю ще раз і коректую, якщо це необхідно, прийняте мною рішення.							
11	Перед тим, як прийняти рішення, я завжди намагаюся все обміркувати й зважити.							

12	Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючі деталі, розглядаючи всі варіанти.								
13	Найчастіше я приймаю обмірковані й зважені рішення, що дозволяють одержати бажані результати.								
14	Коли вирішення завдання закінчене, я запитую себе, чи досягнуті всі поставлені цілі.								
15	Я перевіряю, чи правильно я зрозумів завдання, перед тим як приступитися до його вирішення.								
16	Я звик виділяти головну думку в розв'язуваному завданні.								
17	Як правило, я краще розумію матеріал, якщо застосовую його на практиці.								
18	Я усвідомлюю свої інтелектуальні переваги й обмеження.								
19	Я свідомо концентруюся на важливій для мене інформації.								
20	Я здатний добре структурувати інформацію.								
21	Звичайно я планую весь хід вирішення якого-небудь завдання.								
22	Я думаю, про те, яка інформація мені знадобиться, перед тим як приступити до виконання завдання.								
23	Я використовую різні стратегії залежно від ситуації.								
24	Я намагаюся прогнозувати можливі результати розв'язуваного завдання.								
25	Я знаю, у якому випадку кожна з використовуваних мною стратегій буде найбільш ефективна.								
26	Коли мені не вдається що-небудь зрозуміти, я змінюю спосіб роботи з інформацією.								
27	Спочатку я визначаю загальний принцип вирішення завдання.								
28	Я намагаюся при вирішенні завдань використовувати ті способи й методи, які спрацьовували раніше.								
29	Звичайно я аналізую проміжні результати своєї роботи.								
30	Я стежу за ходом своїх думок під час виконання роботи.								
31	Звичайно я перевіряю іще раз, наскільки правильно зрозумів, що саме і як треба робити в кожному завданні.								

Ключ:

Підраховується сума всіх балів і тим самим ми визначаємо ступінь виразності процесів метамислення. Ступінь:

- менше 31 – дуже низький ступінь
- 32-62 – низький ступінь
- 63-93 – ступінь вище середнього
- 94-124 – середній ступінь
- 125-155 – ступінь вище середнього
- 156-186 – високий ступінь
- 187-217 – дуже високий ступінь