

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

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня бакалавра/магістра на тему:
«Точність метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності осіб в
юнацькому віці»

Виконала студентка
4 курсу, групи ЗП-с 4 спеціальності 053 «Психологія»
Зацерковна Наталія Іванівна
Керівник – к.п.н., старший викладач кафедри психології та педагогіки,
Ткачук Ольга Володимирівна
Рецензент – д.п.н., доц. Августюк М. М.

Острог 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	9
1.1. Поняття метакогнітивного моніторингу: сутність та основні характеристики.....	9
1.2. Особливості метакогнітивного моніторингу у юнацькому віці.....	16
1.3. Психологічні особливості метакогнітивного моніторингу у навчальній діяльності студентів.....	19
<i>Висновки до розділу 1</i>	<i>24</i>
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСІБ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	26
2.1. Діагностика метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності осіб в юнацькому віці.....	26
2.2. Результати емпіричного дослідження.....	31
<i>Висновки до розділу 2</i>	<i>42</i>
РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ТА РОЗРОБКА ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ ПІДВИЩЕННЯ ТОЧНОСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	44
3.1. Психологічні шляхи підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності.....	44
<i>Висновки до розділу 3</i>	<i>53</i>
ВИСНОВКИ.....	54
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	60
ДОДАТКИ.....	68

ВСТУП

Актуальність. У сучасному освітньому просторі зростає значення здатності студентів до самостійного, усвідомленого й ефективного навчання. В умовах інформаційного перевантаження, швидких змін у суспільстві та високих вимог до професійної компетентності особливо важливою стає не лише наявність знань, а й уміння керувати власними пізнавальними процесами. Одним із ключових психологічних механізмів такого управління є метакогнітивний моніторинг – здатність особистості спостерігати, оцінювати та коригувати власне мислення й навчальні дії.

Особливої уваги потребує дослідження точності метакогнітивного моніторингу, яка визначає ефективність рефлексивного контролю за навчанням. Недостатній рівень точності цього моніторингу може призводити до помилок в оцінці власних можливостей, неадекватного вибору стратегій та зниження академічної успішності. Це особливо актуально для юнацького віку – періоду, коли формуються навички автономного навчання, саморефлексії та відповідальності за власний розвиток.

Питання структурної організації та особливостей функціонування метакогнітивного моніторингу в контексті навчальної діяльності привертає увагу багатьох науковців як за кордоном, так і в Україні. До вивчення цього феномену долучилися провідні дослідники у галузі когнітивної та освітньої психології, які розкривають різні аспекти механізмів дії та ролі метакогнітивного моніторингу в навчанні. Серед зарубіжних науковців, чії праці мають вагоме значення для розуміння цього поняття, варто згадати: А. Браун вивчала розвиток метакогнітивних стратегій у дітей та їх вплив на навчання; Дж. Данлоскі – досліджував ефективність самоконтролю та самоперевірки в процесі навчання; Р. Деннісон зосереджувався на ролі метакогніції у вирішенні завдань та формуванні навичок саморегуляції; Ф. Джонссон аналізував вплив метакогнітивної обізнаності на розуміння тексту; Г. Евресон займався питаннями оцінки точності самоспостереження студентів; А.

Коріат аналізував впевненість у пізнавальних судженнях як форму метакогнітивної оцінки; Дж. Меткалф – вивчала феномен «почуття знання» (feeling of knowing) як складову метакогнітивного моніторингу; Д. Мошман займався теоретичними аспектами розвитку метакогнітивного мислення; Л. Наренс спільно з Нельсоном запропонував модель рівнів метакогніції; Т. Нельсон – розробив підходи до оцінки метакогнітивного моніторингу, зокрема судження про навчання (judgments of learning); С. Тобіас аналізував вплив метакогнітивної обізнаності на академічну успішність; Дж. Флейвелл увів поняття метакогніції та досліджував її роль у навчальному процесі; Г. Шро займався емпіричними дослідженнями метакогнітивного моніторингу у різних вікових групах.

Вагомий внесок у дослідження метакогнітивного моніторингу також зробили вітчизняні вчені, серед яких: Е. Балашов, Г. Гандзілевська, Т. Доцевич – досліджували взаємозв'язок метакогнітивного моніторингу з навчальною мотивацією та саморегуляцією; Р. Каламаж вивчала психологічні механізми метакогнітивного супроводу навчання; С. Максименко розглядав метакогніцію у контексті розвитку особистості; О. В. Матласевич – досліджувала рівні сформованості метакогнітивного моніторингу в учнів; М. Августюк, І. Аршава, В. Волошина аналізували особливості прояву метакогнітивних процесів у різних вікових групах; Т. Довгалюк та А. Коваленко займалися емпіричним вимірюванням метакогнітивного моніторингу; Е. Носенко, І. Пасічник, М. Смульсон розробляли методики розвитку метакогнітивної рефлексії у школярів; О. Ткачук, Т. Хомуленко досліджували динаміку розвитку метакогнітивних умінь у студентів; Н. Чепелева – вивчала метакогнітивну регуляцію як компонент навчальної діяльності.

Теоретичне осмислення наукових джерел, присвячених проблематиці метакогнітивного моніторингу, свідчить про багатогранність підходів до його розуміння у сфері навчальної діяльності. У ряді досліджень (А. Valdez, J. Dunlosky, А. Koriat, J. Metcalfe, D. Moshman, L. Narens, T. O. Nelson, M. J. Serra, G. Schraw, Р. В. Каламаж, С. Д. Максименко І. Д. Пасічник, та ін.)

метакогнітивний моніторинг трактується як здатність особи оцінювати рівень власних знань, володіння когнітивними стратегіями та усвідомлювати зовнішні й внутрішні чинники, що впливають на процес засвоєння інформації. Поряд із цим, у працях І. Д. Пасічник, О. Д. Шовкової та інших авторів акцент робиться на функції метакогнітивного моніторингу як інструменту аналізу й оцінювання пізнавальної діяльності студентів, зокрема щодо того, як результати такого оцінювання допомагають у розв'язанні різнопланових навчальних завдань – від підготовки до іспитів до роботи з навчальними текстами чи тестами. Крім того, деякі науковці (зокрема, Е. М. Балашов, Г. Б. Гандзілевська) розглядають метакогнітивний моніторинг як динамічний процес і результат виконання будь-якого когнітивного завдання в межах саморегульованої навчальної діяльності, наголошуючи на його ролі у забезпеченні ефективного самонавчання.

Попри наявність значного масиву наукових досліджень, присвячених вивченню метакогнітивного моніторингу як важливого чинника навчальної діяльності, низка питань залишається недостатньо з'ясованою. Зокрема, у вітчизняному та зарубіжному науковому просторі ще не сформовано цілісного уявлення про теоретико-методологічні основи цього феномена, а також про механізми його впливу на успішність навчання в юнацькому віці. Потребує подальшого аналізу і точність метакогнітивного моніторингу, яка безпосередньо пов'язана зі здатністю особистості адекватно оцінювати рівень власного знання, приймати обґрунтовані рішення в освітньому середовищі та коригувати стратегії пізнавальної діяльності.

Особливої значущості ця проблема набуває в юнацькому віці – періоді інтенсивного когнітивного розвитку, професійного самовизначення та становлення навичок самостійного навчання. Саме в цьому віці формуються і закріплюються метакогнітивні стратегії, які в подальшому впливають на академічну успішність, психологічну адаптацію та здатність до самонавчання. Тому вивчення рівня точності метакогнітивного моніторингу в юнацтві є актуальним як у теоретичному, так і в прикладному аспектах – для розробки

ефективних освітніх підходів, психодіагностичних методик, спрямованих на підтримку розвитку саморегулятивних здібностей студентської молоді.

Об'єкт дослідження: метакогнітивний моніторинг.

Предмет дослідження: точність метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності осіб юнацького віку.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні про те, що існує взаємозв'язок між точністю метакогнітивного моніторингу та особливостями навчальної діяльності юнаків, зокрема, вищий рівень точності метакогнітивного моніторингу пов'язаний із більшою навчальною мотивацією, вищим рівнем саморегуляції та успішністю навчання.

Мета: здійснити теоретичне та практичне дослідження психологічних особливостей точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності осіб в юнацькому віці.

Поставлена мета передбачає вирішення наступних **завдань**:

- всебічне вивчення поняття метакогнітивного моніторингу: сутність та основні характеристики;
- дослідження особливостей метакогнітивного моніторингу у юнацькому віці;
- аналіз та обґрунтування психологічних особливостей метакогнітивного моніторингу у навчальній діяльності студентів;
- емпіричне дослідження метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності осіб в юнацькому віці;
- обґрунтування системи заходів щодо психологічних шляхів підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності.

Методи дослідження: *теоретичні методи:* аналіз (вивчення наукових джерел і узагальнення підходів до визначення метакогнітивного моніторингу та його ролі в навчальній діяльності) синтез (поєднання окремих теоретичних уявлень у цілісну концептуальну модель досліджуваного явища); порівняння (зіставлення різних наукових підходів до розуміння структури та механізмів метакогнітивного моніторингу); узагальнення (формування висновків щодо

основних характеристик метакогнітивного моніторингу в юнацькому віці; *емпіричні*: опитувальник Metacognitive Awareness Inventory (MAI) (див. додаток А) – для оцінки усвідомлення людиною власних розумових процесів, концепція, відома як метакогніція; опитувальник «Академічна саморегуляція» Causal Dimension Scale II SRQA (Р. Райан, Д. Коннелл, адаптація М. Томчук, М. Яцюк) для діагностики рівнів академічної саморегуляції студентів; шкала академічної мотивації (AMS) Р. Валеранда – для дослідження мотивації студентів до навчання на основі їхньої самооцінки та внутрішніх і зовнішніх причин займатися навчальною діяльністю. Вибірка дослідження становила 60 студентів 1-3 курсів НаУ «Острозька академія» спеціальностей «Психологія», «Громадське здоров'я», «Журналістика» та «Українська філологія». Вибірка було сформована серед 30 хлопців і 30 дівчат; *методи статистичної обробки даних*: кореляційний аналіз Спірмена для виявлення взаємозв'язку між показниками метакогнітивного моніторингу (знання про пізнання та регулювання пізнання) і особливостями навчальної діяльності студентів (зовнішнє регулювання, власне спонукання, зовнішня та внутрішня мотивація до навчання).

Теоретичне значення дослідження полягає в уточненні психологічного змісту поняття метакогнітивного моніторингу, його структури, функцій та ролі у навчальній діяльності осіб юнацького віку. У дослідженні поглиблено уявлення про точність як характеристику метакогнітивного моніторингу, що визначає адекватність самооцінки навчального процесу та результатів. Проаналізовано взаємозв'язок між точністю метакогнітивного моніторингу, навчальною мотивацією та рівнем академічної саморегуляції, що дає змогу розглядати ці компоненти як взаємопов'язані механізми навчальної ефективності. Одержані результати розширюють наукові уявлення про умови формування навчальної автономії та саморефлексії у юнацькому віці.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання отриманих результатів для психолого-педагогічної підтримки студентської молоді. Зокрема, результати можуть бути застосовані в освітній практиці для:

- розробки тренінгових програм і корекційних методик, спрямованих на розвиток точності метакогнітивного моніторингу;
- підвищення рівня навчальної саморегуляції та усвідомленості пізнавальної діяльності;
- створення умов для формування внутрішньої навчальної мотивації;
- роботи практичних психологів у закладах освіти щодо підтримки студентів із низьким рівнем метакогнітивної ефективності.

Матеріали дослідження можуть бути також використані у викладанні курсів із педагогічної, вікової та когнітивної психології, а також у подальших наукових розвідках із теми саморегульованого навчання.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури та джерел, який нараховує 60 позицій та додатків. Текстова частина роботи становить 80 ст., з них 59 ст. основного тексту.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Поняття метакогнітивного моніторингу: сутність та основні характеристики

У сучасних умовах розвитку освітніх технологій та зростаючої ролі самостійного навчання особливого значення набуває здатність особистості до саморегуляції пізнавальної діяльності. Одним із ключових компонентів цієї саморегуляції виступає метакогнітивний моніторинг – складова метакогніції, що забезпечує усвідомлення, контроль та оцінювання власних пізнавальних процесів [4]. Поняття метакогнітивного моніторингу активно вивчається у межах когнітивної та освітньої психології, адже воно дозволяє глибше зрозуміти, як людина оцінює ефективність власної діяльності, виявляє помилки та коригує поведінку для досягнення кращих результатів.

На думку Дж. Раналлі, метакогнітивний моніторинг – це процес, у якому формується усвідомлення поточного рівня знань і очікуваного результату. Він підкреслює, що тісний зв'язок між моніторингом і контролем проявляється в тому, що результати моніторингу стають основою для прийняття рішень про збереження, коригування чи повну зміну обраної стратегії навчання. Якщо ж моніторинг є неточним, то контроль здійснюється на основі хибної інформації, що може негативно вплинути на досягнення цілей у навчальній діяльності [52]. Багато дослідників наголошують на процесуальному характері метакогнітивного моніторингу. Зокрема, М. Серра та Дж. Меткалф розглядають його як динамічний процес оцінювання ходу когнітивної діяльності, в якому активно бере участь сам суб'єкт пізнання [54].

У моделі метапізнання, запропонованій Т. Нельсоном і Л. Наренсом, метакогнітивний моніторинг трактується як передача інформації від об'єктного рівня – тобто безпосередньої когнітивної діяльності, включаючи специфіку завдання, характеристики інформації, часові та ситуаційні умови до метарівня, що охоплює знання особи про власні пізнавальні процеси [50].

А. Валдез розглядає метакогнітивний моніторинг як процес, у межах якого індивід оцінює власні знання, необхідні для ефективного застосування пізнавальних стратегій і умов. Така оцінка дозволяє людині своєчасно виявити та змінити стратегії, які можуть негативно впливати на навчальний процес або заважати досягненню поставлених цілей [58].

Е. Балашов розглядає метакогнітивний моніторинг як важливу інтелектуальну здатність, що полягає у вмінні студентів свідомо відслідковувати не лише хід виконання пізнавального завдання, але й його кінцевий результат. Цей процес передбачає оцінювання власних знань, розуміння навчального матеріалу, а також здатність аналізувати ефективність застосованих стратегій для досягнення поставленої мети. Інакше кажучи, метакогнітивний моніторинг за Балашовим – це активна розумова діяльність, спрямована на осмислення того, що саме студент знає, наскільки глибоко він це розуміє, які труднощі виникають у процесі пізнання і як їх можна подолати. Така здатність виступає необхідною умовою для ефективного самостійного навчання, адже дозволяє своєчасно виявляти помилки, вносити корективи у власну навчальну діяльність і підвищувати її результативність [9].

У свою чергу, І. Пасічник, Р. Каламаж і М. Августюк трактують метакогнітивний моніторинг як здатність особистості аналізувати поточний стан власної пізнавальної діяльності. Цей процес орієнтований на спостереження за правильністю виконання навчального завдання чи розв’язання проблеми, а також на визначення ступеня засвоєння навчального матеріалу. Метакогнітивний контроль, згідно з позицією науковців, слугує механізмом регуляції когнітивної діяльності, зокрема у ситуаціях, коли виникає потреба змінити підхід до вирішення складного інтелектуального завдання [31].

Результати дослідження А. Браун [41], Р. Ключе [46] дозволяють виділити ключові етапи метакогнітивної регуляції, що формують структуру метапізнання та моніторингу. До них вона відносить визначення цілей, побудову уявлення про значущі умови виконання навчального завдання, планування власної

пізнавальної діяльності, а також здійснення самоконтролю над процесом і результатами розумової роботи.

Спираючись на результати теоретичного аналізу, М. Августюк [1] пропонує класифікацію метакогнітивного моніторингу за кількома ключовими ознаками:

- за рівнем достовірності – як такий, що є точним або містить помилки у процесі оцінювання [57];
- за масштабом охоплення – локальний (що стосується окремих аспектів пізнавальної діяльності) та глобальний (загальна оцінка діяльності);
- за часовим параметром здійснення – миттєвий (у процесі виконання завдання) та відстрочений (після його завершення) [43];
- за рівнем узагальненості – загальний (стосується загальної академічної успішності) і предметно-специфічний (пов'язаний із конкретною навчальною дисципліною);
- за рівнем усвідомлення – аналітичний (експліцитний) або неусвідомлений (імпліцитний);
- за етапом когнітивного процесу – пов'язаний із розумінням, особистим досвідом, метапам'яттю або виконанням завдань;
- за джерелом формування суджень – на основі зовнішніх стимулів та мотивації або метакогнітивного досвіду [1].

Поняття метакогнітивного моніторингу зазвичай розглядається у тісному взаємозв'язку з метакогнітивним контролем. Так, на думку Дж. Данлоскі та Дж. Меткалф, метакогнітивний моніторинг передбачає оцінювання людиною власної пізнавальної діяльності в поточний момент, тоді як метакогнітивний контроль відповідає за регулювання цієї діяльності. Дослідники підкреслюють, що ефективний контроль мислення неможливий без попереднього моніторингу ментальних процесів [43].

Е. Балашов пояснює, що метакогнітивний досвід охоплює внутрішні, суб'єктивні реакції особистості, які виникають у зв'язку з використанням метакогнітивних знань, стратегій або цілей. Такі переживання можуть мати як

короткочасний, так і тривалий характер та проявлятися до початку, під час або після завершення розумової діяльності. У процесі моніторингу ці внутрішні стани виконують роль зворотного зв'язку, інформуючи про:

- поточний рівень виконання завдання;
- очікування щодо подальшого перебігу або завершення розв'язання задачі;
- глибину розуміння навчального матеріалу або проблеми [9, с. 97].

У своїх дослідженнях Дж. Флейвелл звертав увагу на спільну природу метакогнітивних знань і метакогнітивних переживань. Зокрема, він підкреслював, що метакогнітивні переживання є своєрідною емоційно-когнітивною реакцією особистості на навчальну ситуацію або конкретне пізнавальне завдання. Такі переживання можуть виявлятися через відчуття нерозуміння, інтелектуального утруднення, фрустрації, невдачі, а також, навпаки – через задоволення, відчуття успіху та впевненості у своїх силах. Ці суб'єктивні реакції не лише супроводжують когнітивну активність, а й безпосередньо впливають на її результативність [44].

Р. Штайнмайр та Б. Спінат наголошують, що важливим компонентом у структурі метакогнітивної регуляції виступають і метакогнітивні цілі уявлення про бажані результати пізнавальної діяльності. Вони відображають прагнення суб'єкта до досягнення повного контролю над власними когнітивними процесами, ефективного застосування вже сформованих стратегій або розробки нових, а також здатність до планування та коригування навчальної поведінки.

Т. Нельсон і Л. Наренс розглядають метакогнітивні стратегії як систематизовані ментальні дії, які особистість застосовує для управління власною пізнавальною діяльністю з метою досягнення певних когнітивних результатів. Люди, які володіють розвиненими метакогнітивними навичками, здатні ефективно регулювати процес розв'язання завдань, здійснювати планування, спостереження за ходом мислення та коригувати власні дії відповідно до зовнішніх вимог і стандартів [55].

Р. Ключе зробив значний внесок у розвиток теоретичних уявлень про метапізнання. У межах його концепції було запропоновано розмежування між

двома типами пам'яті: декларативною та процедурною. Декларативна пам'ять містить знання про власні когнітивні можливості, збережені у довготривалій пам'яті, тоді як процедурна охоплює автоматизовані ментальні дії, що регулюють вибір, реалізацію й коригування стратегій у процесі вирішення завдань [46]. Саме ці так звані виконавчі або контрольні процеси спрямовані на подолання конкретних пізнавальних труднощів і виступають ядром моніторингу та контролю когнітивної діяльності. У такому трактуванні вони корелюють із метакогнітивними стратегіями, як їх тлумачив Дж. Флейвелл [44], і з метакогнітивними навичками у розумінні Р. Стенберга [56].

Р. Стернберг виділяє чотири ключові метакогнітивні процеси, які відіграють вирішальну роль у процесі ефективного розв'язання завдань. До них належать:

- усвідомлення та постановка проблеми;
- створення ментальної моделі або внутрішнього образу проблемної ситуації;
- розроблення плану дій для її подолання;
- оцінювання власних ресурсів і засобів, необхідних для вирішення завдання [56].

Схожий підхід до трактування метакогнітивних процесів пропонує Е. Балашов. Він акцентує увагу на початковому етапі – ідентифікації проблеми, що передбачає усвідомлення факту її існування, уточнення умов і формулювання цілей майбутнього розв'язання. Наступний етап – репрезентація – пов'язаний із глибинним розумінням сутності самої проблемної ситуації. Особливої складності, за словами автора, набуває фаза планування: вона залежить від обсягу наявних знань про задачу, шляхів отримання необхідної інформації (з пам'яті або зовнішніх джерел) та ефективного розподілу ментальних ресурсів. Завершальним етапом виступає вибір і реалізація найбільш прийнятної стратегії для досягнення розв'язку. Люди з високим рівнем розвитку метакогнітивних умінь володіють широким арсеналом

способів вирішення і здатні обрати найдоцільніший варіант з огляду на умови конкретної ситуації [9, с. 101-102].

Таким чином, метакогнітивні процеси є унікальним і самостійним психічним феноменом, який слід враховувати при дослідженні здатностей у контексті функціонально-генетичної парадигми. У цьому зв'язку вчені виокремлюють особливу категорію особистісних здібностей – метаздібності. Механізми функціонування метакогнітивних процесів розвиваються разом із формуванням особистості та залежать від її психофізіологічних характеристик.

Загалом, як у підході Р. Стернберга, так і в концепції Е. Башова метакогнітивні процеси розглядаються як послідовна й цілісна система, що забезпечує свідоме управління пізнавальною діяльністю.

На основі наукової літератури ми розробили базову модель визначень основних підходів до розуміння поняття метакогнітивного моніторингу (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1.

Основні підходи до тлумачення метакогнітивного моніторингу

Автор(и)	Визначення метакогнітивного моніторингу	Ключові характеристики
Е. Балашов [9]	Вміння свідомо відслідковувати хід виконання завдання і його результат.	Активна розумова діяльність, що передбачає аналіз, корекцію та підвищення результативності.
І. Пасічник, Р. Каламаж, М. Августюк [31]	Здатність аналізувати поточний стан пізнавальної діяльності, спостерігати правильність виконання завдань.	Метакогнітивний контроль як регулятор зміни підходів у складних ситуаціях.
М. Августюк [1]	Класифікація за рівнем достовірності, масштабом, часом, узагальненістю, усвідомленням, етапом і джерелом суджень.	Детальна типологія моніторингу з різними параметрами.
Дж. Раналлі [52]	Процес усвідомлення поточного рівня знань і очікуваного результату.	Тісний зв'язок моніторингу з контролем; основа для прийняття рішень щодо стратегії.

М. Серра, Дж. Меткалф [54]	Динамічний процес оцінювання ходу когнітивної діяльності з участю суб'єкта пізнання.	Процесуальний характер; активна участь особистості в моніторингу.
Т. Нельсон, Л. Наренс [50]	Передача інформації від когнітивної діяльності (об'єктного рівня) до метарівня (знання про пізнавальні процеси).	Рівні метапізнання: об'єктний і метарівень.
А. Валдез [58]	Оцінка власних знань для ефективного застосування пізнавальних стратегій.	Виявлення і зміна неефективних стратегій для покращення навчання.
А. Браун [41], Р. Ключеве [46]	Визначення цілей, планування, уявлення умов, самоконтроль у пізнавальній діяльності.	Ключові етапи метакогнітивної регуляції.
Дж. Данлоскі, Дж. Меткалф [43]	Оцінювання пізнавальної діяльності в момент її виконання (моніторинг) і регулювання цієї діяльності (контроль).	Взаємозв'язок моніторингу і контролю; ефективний контроль неможливий без моніторингу.
Дж. Флейвелл [44]	Метакогнітивні переживання як емоційно-когнітивна реакція на навчальну ситуацію.	Вплив суб'єктивних реакцій на результативність пізнавальної діяльності.
Р. Штайнмайр, Б. Спінат [55]	Метакогнітивні цілі – уявлення про бажані результати пізнавальної діяльності.	Прагнення до контролю, застосування та розробки стратегій, планування навчальної поведінки.
Р. Стернберг [56]	Чотири метакогнітивні процеси: усвідомлення проблеми, створення моделі, розробка плану, оцінювання ресурсів.	Послідовність етапів для ефективного розв'язання завдань.

Таким чином, метакогнітивний моніторинг постає як складна інтегративна функція, що охоплює і когнітивні знання, і емоційно-переживальний досвід, і регуляторні цілі. Його сутність полягає у постійному відстеженні, оцінюванні й усвідомленні власного пізнавального процесу з метою оптимізації навчальної діяльності. Основними характеристиками метакогнітивного моніторингу є:

- свідома оцінка рівня власного розуміння та знань,
- виявлення помилок і труднощів у навчанні,

- прогнозування результатів своєї діяльності,
- здатність до самокорекції,
- використання внутрішнього зворотного зв'язку як індикатора ефективності обраної стратегії.

1.2. Особливості метакогнітивного моніторингу у юнацькому віці

Юнацький вік є періодом активного формування і становлення особистості, який супроводжується значними змінами в когнітивній, емоційній та соціальній сферах. Особливо важливою у цей час стає здатність до саморегуляції пізнавальної діяльності, що забезпечує ефективне навчання та адаптацію до нових життєвих викликів. Метакогнітивний моніторинг, як складова метакогніції, відіграє ключову роль у формуванні навичок усвідомлення, контролю і оцінювання власних пізнавальних процесів. Розуміння особливостей метакогнітивного моніторингу у юнацькому віці має важливе значення для розвитку навчальних стратегій і психологічної підтримки підлітків, сприяючи підвищенню їхньої академічної успішності та особистісного зростання [38].

М. Авгусюк зазначає, що метакогнітивний моніторинг у період юнацтва являє собою складний психічний процес, який включає спостереження, оцінку та коригування власної пізнавальної діяльності під час навчання та розв'язання різноманітних завдань. У цей час інтенсивно формується самосвідомість, здатність до саморефлексії та саморегуляції, що суттєво впливає на якість і ефективність метакогнітивного моніторингу [2].

Особливості розвитку самосвідомості та саморегуляції у юнацькому віці створюють основу для формування ключових характеристик метакогнітивного моніторингу. Саме тому важливо детальніше розглянути, які саме риси і механізми визначають цей процес у період активного становлення особистості;

- Самооцінка та рефлексія: у юнацькому віці молоді люди починають більш усвідомлено та критично оцінювати власний рівень розуміння матеріалу та хід виконання навчальних завдань. Ця здатність до самоаналізу і рефлексії

дозволяє їм точніше визначати свої сильні та слабкі сторони, що є важливим для своєчасного виявлення помилок і внесення необхідних коректив у процес навчання. Таким чином, формування адекватної самооцінки сприяє більш ефективному навчанню та підвищенню особистісної відповідальності за результати діяльності [9].

- Зв'язок із саморегуляцією: метакогнітивний моніторинг виступає одним із центральних компонентів саморегуляції в навчанні. Він дає змогу юнакам і дівчатам планувати свої дії, контролювати їх виконання і коригувати поведінку відповідно до поставлених цілей. Саме через постійний моніторинг і оцінку власної пізнавальної діяльності забезпечується успішне досягнення навчальних завдань та розвиток особистості в цілому [9].

- Вплив емоційного інтелекту: Розвиток емоційного інтелекту у юнацькому віці тісно пов'язаний із метакогнітивними процесами. Усвідомлення власних емоцій, здатність керувати ними та розуміти їхній вплив на процес мислення і навчання значно покращують якість моніторингу. Емоційна обізнаність допомагає уникати імпульсивних помилок, підтримує мотивацію і сприяє більш усвідомленому контролю над пізнавальною діяльністю [1].

- Точність моніторингу: якість і точність метакогнітивного моніторингу безпосередньо впливають на ефективність навчального процесу. Високий рівень точності дозволяє своєчасно виявляти прогалини у знаннях і коригувати навчальні стратегії, що сприяє досягненню кращих академічних результатів та підвищенню рівня навчальної мотивації [1].

- Вікові особливості: юнацький вік характеризується інтенсивним розвитком як когнітивних, так і метакогнітивних здібностей. Це зумовлено не лише біологічним дозріванням мозку, а й зростаючими вимогами до самостійності у навчанні та прийнятті рішень. Саме цей період є критичним для формування ефективних стратегій самоконтролю і рефлексії, які будуть необхідними у подальшому житті [17].

Метакогнітивний моніторинг, як складний процес усвідомлення та регуляції власної пізнавальної діяльності, залежить від низки внутрішніх та

зовнішніх чинників. У юнацькому віці ці фактори мають особливе значення, оскільки саме в цей період формується здатність до самоконтролю та саморефлексії.

- Рівень емоційного інтелекту: здатність розпізнавати власні емоції, а також емоції інших людей, є важливою передумовою ефективного метакогнітивного моніторингу. Вміння керувати своїми емоційними станами дозволяє юнакам більш об'єктивно оцінювати свої знання, а також адекватно реагувати на труднощі у навчанні. Наприклад, вміння зменшувати тривогу або роздратування під час виконання складних завдань сприяє збереженню уваги і підвищенню точності самооцінки. Таким чином, розвиток емоційного інтелекту безпосередньо впливає на якість контролю та корекції власної пізнавальної діяльності [24].

- Мотивація та самостійність: внутрішня мотивація виступає рушієм активної пізнавальної діяльності. Юнаки, які мають високий рівень зацікавленості у навчанні, більш відповідально ставляться до процесу планування, контролю та аналізу своїх дій. Вони здатні самостійно ставити цілі, організовувати навчальний процес і вносити необхідні корективи. Самостійність у прийнятті рішень і виконанні завдань сприяє формуванню навичок ефективного моніторингу, оскільки юнаки беруть на себе відповідальність за результати своєї роботи та здатні критично оцінювати власні досягнення [9].

- Особистісні та когнітивні характеристики: високий рівень розвитку когнітивних функцій уваги, пам'яті, мислення, а також здатність до глибокої рефлексії значно покращують якість метакогнітивного моніторингу. Зосередженість уваги дозволяє відслідковувати деталі пізнавального процесу, пам'ять забезпечує збереження і актуалізацію необхідної інформації, а розвинене мислення дає змогу аналізувати та оцінювати хід діяльності. Особистісні риси, такі як наполегливість, відповідальність і реалістичність самооцінки, також підтримують ефективність метакогнітивних процесів,

допомагаючи юнакам адекватно сприймати свої сильні та слабкі сторони і відповідно коригувати стратегії навчання [23].

Узагальнюючи, можна сказати, що метакогнітивний моніторинг у юнацькому віці є важливим механізмом саморегуляції пізнавальної діяльності, що активно формується в цей період. Він включає усвідомлення, оцінку і корекцію власних навчальних процесів, що сприяє підвищенню ефективності навчання та особистісного розвитку. Особливу роль у цьому відіграють самооцінка, рефлексія, емоційний інтелект, мотивація та когнітивні здібності, які разом забезпечують точність і якість моніторингу. Розуміння цих особливостей є важливим для створення ефективних освітніх стратегій і підтримки юнаків у період їхнього становлення.

1.3. Психологічні особливості метакогнітивного моніторингу у навчальній діяльності студентів

У контексті навчального процесу метакогнітивний моніторинг розглядається як здатність студентів усвідомлювати та оцінювати власні навчальні ресурси й обмеження. Особлива увага приділяється тому, як вони виконують пізнавальні завдання, а також як визначають ефективність обраних навчальних стратегій і здійснюють контроль над своєю навчально-пізнавальною діяльністю.

І. Пасічник, Р. Каламаж і М. Августюк розглядають метакогнітивний моніторинг як динамічний процес, під час якого студент оцінює власну пізнавальну активність і її результати у ході розв'язання конкретного інтелектуального завдання. Вони акцентують увагу на тому, що точність метакогнітивного моніторингу визначається здатністю особи адекватно співвідносити наявні знання, навички, можливості пам'яті, характеристики виконання завдання з особистісними, когнітивними, метапізнавальними властивостями, а також індивідуально-психологічними особливостями [31].

Е. Балашов підкреслює, що студент, виступаючи як активний учасник навчального процесу, самостійно управляє своїм рівнем успішності через усвідомлене застосування пізнавальних процесів. Саме особиста активність у пізнавальній діяльності є ключовим фактором ефективного засвоєння нових знань у вищому навчальному закладі [9, с. 88].

Н. Захаревич підкреслює, що метакогнітивні процеси у навчальній діяльності охоплюють три основні компоненти: знання про метакогніцію, її моніторинг та регуляцію. Без точного метакогнітивного моніторингу неможливо ефективно здійснювати контроль над навчальним процесом. Якщо студент не в змозі чітко розрізняти, що йому відомо, а що ні, важко очікувати, що він зможе адекватно керувати своєю навчальною діяльністю або обирати відповідні стратегії для досягнення поставлених цілей [24].

А. Валдез зазначає, що процеси метакогнітивного моніторингу виступають ключовими показниками ефективності навчальної діяльності. Вони охоплюють різноманітні «індикатори» знань, які допомагають студентам активно залучатися до саморегуляції, що є важливою як для засвоєння нової інформації, так і для контролю над нею. Ці показники відомі як «метакогнітивні судження» (metacognitive judgments) – оцінки, які особистість формує під час виконання навчальних завдань. До них належать судження про рівень впевненості, легкість засвоєння матеріалу, процес навчання та відчуття власних знань [58]. Особливо наголошує на значущості метакогнітивного підходу у навчанні дослідниця К. Сіеде, яка зазначає, що під час опрацювання матеріалу студент має можливість контролювати ступінь його засвоєння. Отримані результати моніторингу слугують базою для подальшої регуляції навчального процесу [57].

Після визначення поняття метакогнітивного моніторингу у навчальній діяльності студентів важливо звернутися до основоположних понять, які лежать в основі цього процесу. Одним із таких є метапізнання – концепція, що широко застосовується у психології для опису усвідомлення та контролю власних пізнавальних процесів. Термін «метапізнання» вперше був запропонований

психологами-дослідниками когнітивного напрямку наприкінці 1970-х років. Спочатку значна увага приділялася вивченню метакогнітивних знань учнів про різні види пам'яті та пізнавальних стратегій, а згодом – дослідженню процесів контролю та регуляції пізнавальної діяльності [45]. Першочергово метапізнання розуміли як знання про управління пізнавальними процесами у навчанні. З часом у науковій літературі з'явилася низка пов'язаних термінів, які описують різні аспекти метакогнітивної діяльності і тісно пов'язані з метапізнанням. Серед них – «метакогнітивні знання», «метакогнітивне усвідомлення», «метакогнітивні переживання», «відчуття знання», «судження про вивчене», «теорія розуму», «метапам'ять», «метакогнітивні навички», «виконавчі навички», «навички високого рівня», «метаконпоненти», «моніторинг розуміння», «метакогнітивний моніторинг», «стратегії навчання», «евристичні стратегії» та «саморегуляція» [42]. Таким чином, поняття метапізнання охоплює широкий спектр процесів, пов'язаних із усвідомленням і контролем власної пізнавальної діяльності.

К. Маккорнік виділяє такі ключові компоненти метапізнання та метамоніторингу у навчальній діяльності особистості:

- загальні уявлення про пізнавальні процеси (тобто роздуми про хід мислення), які охоплюють метакогнітивні знання про пам'ять, навички читання і письма, а також процеси розв'язання навчальних завдань у вищій освіті;
- усвідомлення студентом власного рівня знань і розуміння матеріалу, що часто називають моніторингом розуміння, особливо в контексті читання текстів;
- знання про ступінь засвоєння навчального предмету;
- оцінка виконання навчальних завдань;
- розуміння навичок і стратегій, які можна застосувати для покращення когнітивної діяльності, що включає декларативні знання про стратегії, процедурні знання щодо їх використання та умовні знання про те, коли ці стратегії слід застосовувати [49].

Т. Нельсон і Л. Наренс у своїй структурній моделі визначають метапізнання як процеси моніторингу та контролю когнітивної діяльності під час навчання. У цій моделі метарівень виконує функцію отримання інформації від об'єктного рівня, а в ході контролю метарівень коригує діяльність об'єктного рівня. Автори акцентують, що їхня модель охоплює саме ті метакогнітивні процеси, які мають ключове значення для навчального процесу учнів. Вони також підкреслюють, що метапізнання підвищує ефективність навчання, впливаючи на поведінкові реакції на різних стадіях засвоєння інформації – від початкової активації стимулу до глибокого розуміння матеріалу [50].

Метакогнітивний моніторинг є однією з найважливіших навичок метакогнітивної сфери, яка дає змогу учасникам навчального процесу усвідомлено оцінювати свої пізнавальні дії, виявляти помилки чи недоліки у виконанні завдань і, відповідно, вчасно коригувати власну поведінку або стратегії навчання. Ця здатність є ключовою для ефективного навчання, адже лише усвідомлюючи власні слабкі сторони та прогалини у знаннях, студент може змінити підхід до опанування матеріалу, вибрати більш ефективні методи та інструменти для подальшого засвоєння інформації [53].

Метакогнітивний контроль доповнює моніторинг і включає управління власними знаннями та регуляцію навчальної діяльності в цілому. Ця здатність означає не лише фіксацію помилок, а й активне втручання в процес навчання через планування, коригування та адаптацію стратегій, що сприяє більш об'єктивному та усвідомленому функціонуванню когнітивних процесів. Контроль над пізнавальною діяльністю допомагає студенту підтримувати оптимальний рівень зусиль, уникати імпульсивних дій та спрямовувати свою увагу на найважливіші аспекти завдання [43].

П. Вінн у своїх дослідженнях розглядає метакогнітивний моніторинг і метакогнітивний контроль як два взаємопов'язані, але водночас окремі компоненти саморегульованого навчального процесу. За його моделлю, успішне саморегулювання в навчанні базується на постійному циклі

моніторингу власної діяльності та відповідної корекції поведінки або стратегії, що дозволяє студенту ефективно досягати навчальних цілей і вдосконалювати свої пізнавальні можливості [50]. Таким чином, розвиток метакогнітивного моніторингу і контролю є необхідною умовою для формування автономії в навчанні та підвищення академічної успішності.

І. Пасічник, Р. Каламаж та М. Августюк підкреслюють, що метакогнітивні знання впливають на ефективність навчального процесу, оскільки вони спрямовують старшокласника у виборі, оцінці, коригуванні або припиненні виконання когнітивних завдань, цілей і стратегій. Вивчення метапізнавальної діяльності студентів у широкому сенсі охоплює аналіз мислення, пам'яті, метапам'яті та контролю над власними пізнавальними процесами. Цей напрям можна розділити на два ключові аспекти: метакогнітивний моніторинг і метакогнітивний контроль. Метакогнітивний моніторинг передбачає усвідомлене відстеження студентом власних мисленнєвих процесів і засвоєння знань. Емпіричні дослідження переважно зосереджуються на аналізі інформації про власну пам'ять учнів і їх розумінні завдань, що стоять перед ними. Метакогнітивний контроль, у свою чергу, розглядається як сукупність вольових зусиль, які особистість докладає для регуляції власних пізнавальних процесів і пам'яті [31].

Е. Балашов [9], посилаючись на дослідження інших авторів, підкреслює, що ефективне управління метакогнітивними процесами, разом із застосуванням метакогнітивного моніторингу, наприклад, оцінки адекватності власного рівня знань, впливає на планування навчального часу [56], вибір і використання відповідних навчальних стратегій [50], а також на тривалість, необхідну для опрацювання конкретного навчального завдання [51].

Е. Балашов зазначає, що для ефективного навчання студентам необхідно володіти метакогнітивними навичками, що включають планування вивчення матеріалу, рефлексивний моніторинг навчального процесу та коригування своїх дій відповідно до поставлених цілей, тобто саморегуляцію. Отже, метапізнання і метакогнітивний моніторинг становлять фундамент саморегульованого

навчання, яке передбачає здатність учнів усвідомлювати та контролювати власний навчальний процес. Для цього важливо вміти ставити цілі, обирати оптимальні стратегії навчання, реалізовувати їх та відстежувати прогрес у їх досягненні [9].

Загалом, підвищення мотивації до навчання, формування адекватної самооцінки, розвиток рефлексивності та здатності до зворотного зв'язку є ключовими чинниками для формування ефективних навичок метакогнітивного моніторингу у студентів.

Теоретичний аналіз джерел свідчить про важливу роль метакогнітивного моніторингу як регулятивного механізму метапізнання в навчальній діяльності. Він визначає рівень ефективності засвоєння знань, оскільки дозволяє студентам не лише отримувати інформацію, а й оцінювати й коригувати сам процес пізнавальної активності.

Висновки до розділу 1

У першому розділі було проаналізовано поняття, сутність та основні характеристики метакогнітивного моніторингу; досліджено особливості метакогнітивного моніторингу у юнацькому віці та визначено психологічні особливості метакогнітивного моніторингу у навчальній діяльності студентів на основі теоретичного аналізу.

Теоретичний аналіз довів, що метакогнітивний моніторинг є важливою складовою саморегуляції пізнавальної діяльності, що забезпечує усвідомлення, контроль і оцінювання власних знань та процесів мислення. Він має динамічний характер і тісно пов'язаний із метакогнітивним контролем, допомагаючи своєчасно коригувати стратегії навчання. Різні наукові підходи підкреслюють важливість як когнітивних, так і емоційно-мотиваційних аспектів моніторингу.

Нами було з'ясовано, що метакогнітивний моніторинг у період юнацького віку відіграє ключову роль у ефективному навчанні, саморегуляції та адаптації до нових вимог. Основними рисами метакогнітивного моніторингу

є розвиток самооцінки та рефлексії, емоційного інтелекту, самостійності, когнітивних і особистісних характеристик, які разом забезпечують ефективний контроль і регуляцію пізнавальної діяльності. Точність моніторингу визначає успішність навчання, оскільки допомагає вчасно виявляти прогалини і коригувати стратегії.

На основі теоретичного аналізу ми визначили, що метакогнітивний моніторинг у навчальній діяльності студентів виступає важливим психологічним механізмом, який забезпечує усвідомлення та оцінку власних пізнавальних процесів і навчальних дій. Ця здатність дозволяє студентам відслідковувати, наскільки ефективно вони засвоюють матеріал, а також регулювати свої стратегії навчання відповідно до поставлених цілей. Метакогнітивний моніторинг є динамічним і складним процесом, що включає в себе не тільки оцінку власних знань і навичок, а й врахування індивідуальних психологічних особливостей та когнітивних ресурсів. У структурних моделях метакогнітивної діяльності виділяють тісний зв'язок між моніторингом і контролем, які взаємодіють у безперервному циклі саморегуляції. Такий підхід дозволяє студентам не лише відстежувати свій навчальний прогрес, а й вносити необхідні корективи для досягнення поставлених цілей і підвищення результативності навчання. Отже, метакогнітивний моніторинг навчальної діяльності – це усвідомлений процес відстеження, оцінки та аналізу власних пізнавальних дій і знань під час навчання, що дозволяє студенту контролювати ефективність засвоєння матеріалу, виявляти помилки та своєчасно коригувати стратегії навчання для досягнення поставлених освітніх цілей.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСІБ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

2.1. Діагностика метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності осіб в юнацькому віці

Практичну частину дослідження нами було спрямовано на виявлення впливу метакогнітивного моніторингу на навчальну діяльність студентів (осіб юнацького віку) . Отже, метою еміричного дослідження є – аналіз метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності осіб в юнацькому віці.

Під метакогнітивним моніторингом ми розуміємо компонент метакогнітивної регуляції, що полягає у здатності особи усвідомлювати, відстежувати та оцінювати власні когнітивні процеси, зокрема під час виконання навчальних завдань. Це включає спостереження за розумінням, контролем за перебігом розумової діяльності, оцінюванням правильності виконаних дій, а також виявленням труднощів у навчанні. Метакогнітивний моніторинг забезпечує зворотний зв'язок, необхідний для своєчасного коригування стратегії мислення, що сприяє підвищенню ефективності навчання та розвитку саморегуляції. Під метакогнітивним моніторингом навчальної діяльності ми розуміємо усвідомлений процес спостереження, оцінювання та контролю за власними пізнавальними діями під час навчання, який дозволяє особі своєчасно виявляти помилки, оцінювати рівень розуміння матеріалу, ефективність обраних стратегій та вносити необхідні корективи у хід навчальної діяльності. Такий моніторинг є ключовою складовою метакогнітивної регуляції й сприяє розвитку самостійності, навчальної успішності та здатності до самонавчання.

Вибір методів дослідження ґрунтується на необхідності комплексного аналізу метакогнітивної обізнаності, академічної саморегуляції та мотиваційних чинників навчальної діяльності осіб юнацького віку.

Отже, методологічна база нашого дослідження становить:

1) *Опитувальник Metacognitive Awareness Inventory (MAI)* [30] (див. додаток А) – це спеціалізований інструмент, розроблений для оцінки усвідомлення людиною власних розумових процесів, концепція, відома як метакогніція. Метакогніція стосується здатності розмірковувати, розуміти та регулювати когнітивну діяльність, таку як навчання, вирішення проблем та прийняття рішень. MAI розроблений, щоб допомогти оцінити, наскільки добре людина здатна керувати власним мисленням та процесами навчання. Його можна використовувати для оцінки ефективності різних втручань, а також він може дати уявлення про те, як метакогнітивні стратегії можна використовувати для покращення результатів навчання.

Опитувальник метакогнітивної обізнаності – це структурований опитувальник, розроблений для вимірювання двох фундаментальних аспектів метакогніції: знання про когнітивні функції та регуляція когнітивних функцій. Простіше кажучи, він оцінює, наскільки добре люди розуміють власні процеси мислення та наскільки ефективно вони можуть керувати цими процесами та адаптувати їх для досягнення конкретних цілей.

Цей опитувальник широко використовується як в освітніх, так і в медичних установах для оцінки метакогнітивних навичок та визначення областей для покращення.

MAI складається із 53 тверджень та поділяється на два основні блоки:

1. Knowledge about Cognition (Знання про пізнання)

Включає три підкатегорії:

- Declarative Knowledge (декларативні знання)–знання про власні здібності, факти, що потрібно знати;
- Procedural Knowledge (процедурні знання)–знання про те, як виконувати завдання або використовувати стратегії;
- Conditional Knowledge (умовні знання)– знання про те, коли і чому застосовувати певні стратегії.

2. Regulation of Cognition (Регуляція пізнання)

Включає такі процеси:

- Planning (планування)– постановка цілей, організація часу;
- Information Management Strategies (стратегії управління інформацією)– фокусування, структурування, узагальнення;
- Comprehension Monitoring (моніторинг розуміння)– самооцінка під час навчання;
- Debugging Strategies (виправлення помилок)– виправлення помилок у розумінні;
- Evaluation (оцінка результатів) – аналіз власної навчальної діяльності після її завершення.

2) Опитувальник «Академічна саморегуляція» *Causal Dimension Scale II SRQA* (Р. Райан, Д. Коннелл, адаптація М. Томчук, М. Яцюк 2009) [37] (див. додаток Б) для діагностики рівнів академічної саморегуляції студентів. Інструмент для діагностики академічної саморегуляції містить чотири тематичні блоки, кожен з яких включає запитання, що розкривають ставлення студентів до різних аспектів навчального процесу. У сумі опитувальник містить 32 запитання. До кожного запитання пропонуються кілька варіантів відповідей, які респонденти оцінюють за 4-бальною шкалою: «дуже важливо», «важливо», «не дуже важливо», «не важливо»

Опитувальник ґрунтується на концепції наступних рівнів саморегуляції:

- Зовнішня регуляція передбачає контроль, що здійснюється ззовні через інструкції, вказівки, настанови або навіювання з боку інших осіб.
- Інтроектована регуляція виникає внаслідок засвоєння соціальних норм, вимог та правил, які ще не стали глибоко особистісними переконаннями, а функціонують як внутрішній тиск.
- Ідентифікована регуляція базується на усвідомленому ототожненні себе з важливою особою або зразком поведінки, з подальшим добровільним прийняттям цього зразка.
- Внутрішнє (автономне) спонування є найвищим рівнем саморегуляції, за якого особа самостійно визначає цілі, організовує навчальну діяльність, контролює її перебіг та результати.

Окремим важливим показником є відносний індекс автономії, який демонструє, наскільки особистість здатна до свідомої самоорганізації, автономного прийняття рішень та реалізації власного вибору з урахуванням як внутрішніх прагнень, так і зовнішніх умов.

3) *Шкала академічної мотивації (AMS) Р. Валеранда* – [59] (див. додаток В) це методика, яка досліджує мотивацію студентів до навчання на основі їхньої самооцінки та внутрішніх і зовнішніх причин займатися навчальною діяльністю.

Шкала мотивації в освіті (ЕМЕ) базується на принципах теорії самовизначення та складається з 28 пунктів, поділених на 7 підшкел, що оцінюють три типи внутрішньої мотивації:

Внутрішня мотивація:

- до знання – навчаюся, бо це цікаво, подобається дізнаватися нове.
- до досягнення – навчаюся, щоб досягати успіхів, відчувати задоволення від результатів.
- до отримання стимуляції – навчаюся, бо подобається процес, відчуваю емоційне задоволення.

Зовнішня мотивація:

- ідентифікована регуляція – навчаюся, бо це важливо для мене, я сам цього хочу.
- інтроектівана регуляція – навчаюся, бо відчуваю обов'язок, сором, вину.
- зовнішня регуляція – навчаюся через нагороди, покарання, зовнішній тиск.

Амотивація – відсутність мотивації, відчуття безцільності чи байдужості до навчання.

Таким чином, AMS-C 28 дозволяє визначити, чим саме керуються студенти у своїй навчальній діяльності, і які мотиви для них є найбільш значущими.

У дослідженні взяли участь 60 студентів 1–3 курсів Національного університету «Острозька академія» віком від 17 до 21 років, що відповідає

віковій категорії юнацького віку спеціальностей «Психологія», «Громадське здоров'я», «Журналістика» та «Українська філологія».

Гендерна структура вибірки була збалансованою: 30 дівчат та 30 хлопців. Вибірка формувалася за принципом цілеспрямованого добору респондентів з урахуванням вікових, статевих та спеціалізаційних характеристик, що забезпечує репрезентативність щодо досліджуваної проблематики.

Організація емпіричного етапу дослідження передбачала кілька послідовних етапів:

1. Підготовчий етап:

- розробка інструкцій до методик;
- узгодження з керівництвом факультетів та отримання дозволу на проведення опитування серед студентів;
- інформування учасників про мету дослідження, а також забезпечення добровільності та анонімності участі відповідно до етичних норм психологічного дослідження.

2. Основний етап:

- проведення психодіагностичного обстеження із використанням трьох валідизованих методик;
- опитування проводилося онлайном за допомогою Google forms. Усі учасники заповнювали методики індивідуально, у середньому тривалість проходження усіх трьох опитувальників складала 35–45 хвилин.

3. Обробка результатів:

- дані було введено у електронні таблиці з подальшою статистичною обробкою (описова статистика, кореляційний аналіз, порівняння за статтю тощо).
- було сформовано узагальнені показники для кожної шкали та підшкали відповідно до ключів опитувальників.

Таким чином, дослідження дозволило виявити рівні метакогнітивного моніторингу, саморегуляції та академічної мотивації у студентської молоді в

юнацькому віці, а також вивчити взаємозв'язки між цими психічними феноменами.

2.2. Результати емпіричного дослідження

З метою виявлення рівня метакогнітивної обізнаності студентів було використано опитувальник Metacognitive Awareness Inventory MAI [30], який охоплює два основні блоки: «Знання про пізнання» (Knowledge of Cognition) та «Регулювання пізнання» (Regulation of Cognition). У межах кожного блоку розглядалися окремі структурні компоненти, які дозволили більш точно виявити сильні та слабкі сторони метакогнітивного функціонування студентів.

У межах блоку «Знання про пізнання» було отримано такі результати:

- Декларативне знання: середній бал склав 5,9 із 8 можливих, що становить 73,8%. Це свідчить про достатній рівень усвідомлення студентами своїх інтелектуальних особливостей, уміння виокремлювати важливу інформацію, пам'ятати навчальний матеріал та орієнтуватися в очікуваннях викладачів.
- Процедурне знання: середній результат склав 3,8 із 5, або 76,0%, що вказує на добре сформовані знання щодо навчальних стратегій та здатність до їх практичного застосування.
- Умовне знання: учасники набрали 3,2 бала із 4 можливих, що становить 80,0%, – високий показник, який свідчить про вміння обирати відповідні стратегії залежно від умов і навчальних завдань.

Загальний підсумок за блоком «Знання про пізнання» склав 12,9 бала із 17 можливих, що становить 75,9% від максимальної кількості. Такий результат свідчить про високий рівень усвідомлення студентами власних когнітивних процесів. Зокрема, опитані демонструють достатньо розвинену здатність розуміти, що саме вони знають (декларативне знання), як саме здійснюється процес навчання та засвоєння інформації (процедурне знання), а також чітко усвідомлюють, коли і чому слід застосовувати певні навчальні стратегії (умовне знання). Це означає, що більшість студентів вміють аналізувати власні інтелектуальні ресурси, визначати змістовні орієнтири навчання, свідомо добирати стратегії залежно від навчального контексту та усвідомлюють свій

рівень розуміння матеріалу. Подібна структура метакогнітивної обізнаності є основою для формування рефлексивної позиції у навчальній діяльності, що в майбутньому сприятиме академічній автономії та ефективнішій самореалізації в освітньому середовищі. У блоці «Регулювання пізнання», який оцінює активне управління навчальною діяльністю, отримано такі результати:

- Планування: середній бал 5,6 із 7, або 80,0%, що свідчить про наявність навичок організації навчального процесу, постановки цілей, розподілу часу та ресурсів.
- Керування інформацією: студенти набрали в середньому 8,3 бала із 10 можливих, що дорівнює 83,0%, – найвищий показник серед усіх компонентів, що свідчить про ефективне структурування, осмислення та обробку інформації.
- Моніторинг розуміння: середній бал 5,2 із 7, що становить 74,3%, – дещо нижчий показник у порівнянні з іншими шкалами, що може вказувати на потребу в розвитку навичок поточного контролю за глибиною власного розуміння в процесі навчання.
- Корекційні стратегії: студенти набрали 3,7 із 5, або 74,0%, що свідчить про здатність вчасно змінювати підхід до навчання, звертатися по допомогу або переглядати матеріал у разі непорозуміння.
- Оцінювання: результат склав 4,5 бала із 6 можливих, або 75,0%, що демонструє сформовану здатність оцінювати результати навчання та ефективність застосованих стратегій після завершення діяльності.

Узагальнений результат за блоком «Регулювання пізнання» становить 27,3 бала із 35, або 78,0%, що дозволяє говорити про високий рівень розвитку саморегулятивних навичок у студентів.

Загальний показник метакогнітивної обізнаності студентів становить 40,2 бала із 52 можливих, що відповідає 77,3% від максимальної кількості балів. Такий результат дозволяє класифікувати рівень метакогнітивної обізнаності як високий, що є позитивною характеристикою сформованості пізнавальної рефлексії та навчальної саморегуляції. Це означає, що більшість студентів не лише володіють знаннями про власні пізнавальні процеси (що, як і коли

вивчати), але й уміють цілеспрямовано керувати ними в навчальній діяльності. Вони здатні планувати й організовувати власну навчальну діяльність, усвідомлено добирати й адаптувати стратегії засвоєння матеріалу, контролювати процес розуміння інформації та вчасно реагувати на труднощі, що виникають. Крім того, студенти демонструють вміння критично оцінювати ефективність своїх навчальних дій після завершення завдань, що є важливою умовою для формування стійких навичок рефлексивного мислення.

Високий загальний рівень метакогнітивної обізнаності свідчить про наявність у студентів інструментів для ефективного самонавчання, що є надзвичайно важливим в умовах зростаючих вимог до академічної самостійності, мобільності та постійного оновлення знань. Це також підвищує ймовірність успішного професійного становлення майбутніх фахівців у різних галузях, оскільки метакогнітивні вміння є однією з ключових складових загальної навчальної компетентності (див. Табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Результати дослідження рівнів метакогнітивної обізнаності студентів (за опитувальником метакогнітивної усвідомленості (MAI) [30])

Компонент	Макс. бал	Сер. бал	% виконання	Інтерпретація
I. Знання про пізнання (Knowledge of Cognition)				
Декларативне знання <i>Declarative Knowledge</i>	8	5,9	73,8 %	Добре усвідомлюють свої навчальні особливості
Процедурне знання <i>Procedural Knowledge</i>	5	3,8	76,0 %	Орієнтуються у власних навчальних стратегіях
Умовне знання <i>Conditional Knowledge</i>	4	3,2	80,0 %	Розуміють, коли і чому застосовувати стратегії
Результат	17	12,9	75,9 %	Високий рівень усвідомлення власного навчання
II. Регулювання пізнання (Regulation of Cognition)				

Планування <i>Planning</i>	7	5,6	80,0 %	Вміють організовувати навчальну діяльність
Стратегії керування інформацією <i>Information Management Strategies</i>	10	8,3	83,0 %	Ефективно обробляють та осмислюють інформацію
Моніторинг розуміння <i>Comprehension Monitoring</i>	7	5,2	74,3 %	Помірно контролюють розуміння під час навчання
Корекційні стратегії <i>Debugging Strategies</i>	5	3,7	74,0 %	Уміють виправляти помилки у процесі навчання
Оцінювання <i>Evaluation</i>	6	4,5	75,0 %	Аналізують результати навчальної діяльності
Результат	35	27,3	78,0 %	Високий рівень саморегуляції в навчальному процесі
Загальний результат	52	40,2	77,3 %	Високий рівень метакогнітивної обізнаності

Таким чином, результати дослідження демонструють, що студенти володіють добре сформованими знаннями про власну пізнавальну діяльність і здатні ефективно нею управляти. Особливо виразними є навички планування, опрацювання інформації та адаптації навчальних стратегій. Водночас дещо нижчий рівень моніторингу розуміння під час навчального процесу може вказувати на потребу в додатковому розвитку навичок усвідомленої самоперевірки в реальному часі. Загалом високий рівень метакогнітивної обізнаності є позитивним прогностичним показником академічної успішності, самостійності в навчанні та потенціалу до професійного зростання.

Згідно результатів вивчення провідних типів регуляції навчальної діяльності та визначення рівня сформованості саморегуляції студентів в академічному контексті за методикою «Академічна саморегуляція» Р.М. Райана

та Д.Р. Коннелла в адаптації М.І. Томчук та М.В. Яцюк [37] зауважимо, що зовнішнє регулювання склало 23% у загальній структурі мотиваційної регуляції студентів. Це означає, що майже чверть респондентів керуються у своїй навчальній діяльності мотивами, пов'язаними з впливом зовнішніх обставин – вимогами викладачів, страхом перед покаранням, необхідністю виконувати завдання, щоб уникнути негативних наслідків. Така форма мотивації є найменш автономною і характеризується залежністю від контролю, оцінювання, інструкцій або соціального тиску. Хоча цей відсоток не є критично високим, його наявність свідчить про те, що частина студентів усе ще діє за принципом зовнішнього примусу, а не внутрішнього бажання або переконання.

Інтроектоване регулювання виявилось домінуючим типом у структурі навчальної мотивації і становило 27%. Цей результат свідчить про те, що значна частина студентів відчуває внутрішній тиск діяти згідно з соціальними очікуваннями та нормами, які були засвоєні, але ще не повністю інтеріоризовані. Такі студенти прагнуть уникнути почуття провини, сорому або страху виглядати неуспішними в очах інших, зокрема викладачів або одногрупників. Це проміжна форма мотивації, яка вже не є суто зовнішньою, але ще не стала автономною. Вона супроводжується емоційним напруженням, оскільки діяльність не завжди сприймається як особисто значуща, а радше як вимога або зобов'язання, яке «треба» виконувати.

На противагу цьому, ідентифіковане регулювання продемонструвало 25% від загального мотиваційного профілю студентів. Цей тип регуляції є значно більш автономним, оскільки свідчить про усвідомлене прийняття цілей навчання як особисто важливих. Студенти, які діють на основі ідентифікованого регулювання, чітко розуміють, навіщо вони вчаться, яку користь приносить засвоєння знань і як це допомагає в реалізації їхніх життєвих або професійних планів. Мотивація такого типу тісно пов'язана із самовизначенням та інтеріоризацією навчальної діяльності. Важливо, що цей результат свідчить про здатність студентів будувати зв'язок між навчанням і

власними цінностями та цілями, що є одним із головних індикаторів сформованої внутрішньої мотивації.

Також 25% у структурі мотивації зайняло власне спонукання, що є найвищою формою автономної регуляції. Це означає, що чверть студентів навчається тому, що їм це дійсно цікаво, приємно й внутрішньо важливо. Такий тип мотивації базується на інтересі, задоволенні від пізнання, потребі у саморозвитку та самореалізації. Ці студенти виконують навчальні завдання не з примусу чи обов'язку, а з внутрішнього переконання, що це має цінність. Наявність такої частки власного спонукання свідчить про наявність здорової академічної мотивації, пов'язаної із задоволенням базових психологічних потреб: у компетентності, автономії та соціальній залученості (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2.

Результати дослідження провідних типів регуляції навчальної діяльності (за методикою «Академічна саморегуляція» Р.М. Райана та Д.Р. Коннелла в адаптації М.І. Томчук та М.В. Яцюк [37])

Тип регуляції	Кількісне значення, %	Інтерпретація
<i>Зовнішнє регулювання (ЗР)</i>	23 %	Мотивація, зумовлена зовнішнім контролем, вимогами, санкціями, очікуваннями інших
<i>Інтроектоване регулювання (ІнР)</i>	27 %	Мотивація, зумовлена почуттям обов'язку, сорому, потребою відповідати нормам
<i>Ідентифіковане регулювання (ІдР)</i>	25 %	Усвідомлене прийняття цілей навчання, значущість завдань для особистісного росту
<i>Власне спонукання (ВС)</i>	25 %	Внутрішня автономна мотивація, зацікавленість, задоволення від навчального процесу

Таким чином, внутрішньо орієнтовані типи регуляції (ідентифіковане регулювання і власне спонукання) переважають над зовнішньо обумовленими

(інтросектоване та зовнішнє регулювання), що є позитивною ознакою для студентського середовища. Водночас факт, що інтросектована мотивація залишається найпоширенішою, вказує на потребу у створенні умов для більш глибокої інтеріоризації цінностей навчання. Перехід від дії «бо так треба» до дії «бо мені це важливо» є ключовим завданням як освітнього середовища, так і психолого-педагогічної підтримки студентів.

Отже, результати дослідження демонструють відносну рівновагу між контрольованими та автономними формами регуляції, із вираженою тенденцією до зростання внутрішньої мотивації. Це створює сприятливі умови для формування навчальної самостійності, відповідальності, стійкого інтересу до пізнання та готовності до безперервного самонавчання у професійній діяльності.

За результатами дослідження мотивацію студентів до навчання за шкалою академічної мотивації (AMS) Р. Валеранда Academic Motivation Scale (AMS-C 28) [59] ми встановили, що найвищий результат у структурі академічної мотивації студентів продемонструвала зовнішня мотивація ідентифікованого типу (19 % студентів). Цей показник свідчить про те, що значна частина студентів пов'язує свою навчальну діяльність з особисто важливими та усвідомленими життєвими цілями. Освіта для них є не лише зовнішньою вимогою чи формальністю, а, передусім, засобом самореалізації, інструментом досягнення професійного успіху, матеріального добробуту або особистісного розвитку. Такі студенти чітко розуміють зв'язок між навчанням і своєю майбутньою кар'єрою, що позитивно впливає на їхню мотиваційну стабільність та відповідальне ставлення до навчального процесу. Ідентифікована мотивація є важливою складовою внутрішньої автономії, хоч і формально належить до зовнішньої мотивації.

На другому місці за силою прояву виявилася внутрішня мотивація до пізнання (18 % студентів), що відображає високий рівень когнітивної активності, інтелектуальної зацікавленості та прагнення студентів до пізнання нового. Такий тип мотивації означає, що студенти навчаються не лише заради

результату, а й заради самого процесу— вони отримують задоволення від вивчення матеріалу, відкриття нових понять, побудови логічних зв'язків і глибшого розуміння предметів. Це свідчить про сформовані внутрішні мотиваційні орієнтації, які підтримують пізнавальну ініціативу, інтерес і активність у навчальній діяльності без потреби у зовнішньому контролі.

Третє і четверте місця відповідно займають внутрішня мотивація до досягнення (16 % студентів) і внутрішня мотивація до стимуляції (14 % студентів). У першому випадку мова йде про прагнення студентів самоствердитися через навчальні досягнення, перевершити власні попередні результати, відчути гордість за подолані труднощі та за досягнутий успіх. У другому—навчання приваблює студентів емоційною насиченістю, естетичним і пізнавальним задоволенням, внутрішнім піднесенням, яке виникає під час занурення в інтелектуально цікаву діяльність. Обидва ці типи мотивації демонструють емоційно-позитивне ставлення до навчального процесу та підтверджують, що значна частина студентів здатна переживати навчання як джерело радості, внутрішньої динаміки та натхнення.

Натомість зовнішня мотивація інтроєктованого типу (13 % студентів) та зовнішня регуляція (11 % студентів) вказують на дещо нижчий рівень автономності навчальної мотивації. Студенти з інтроєктованою мотивацією, як правило, діють під впливом внутрішнього тиску: вони прагнуть уникнути сорому, провини або бажають отримати соціальне схвалення. У випадку зовнішньої регуляції поведінка частково зумовлена зовнішніми чинниками: вимогами викладачів, системою оцінювання, перспективою покарання або нагороди. Хоча ці типи мотивації не є провідними, їх наявність свідчить про те, що деяка частина студентів усе ще значною мірою залежить від зовнішнього контролю і не до кінця інтеріоризувала навчальні цілі як власні.

Найменш вираженою серед усіх форм мотивації виявилась амотивація, яка склала лише 9 % студентів від загального профілю. Це є позитивним показником, адже свідчить про низький рівень дезорієнтації, апатії та відсутності інтересу до навчання серед учасників дослідження. Проте навіть ця

незначна частка студентів, які не бачать сенсу у здобутті освіти, вказує на потребу в цілеспрямованій психологічній або педагогічній підтримці. Амотивація може бути пов'язана з втомою, емоційним вигоранням, низьким рівнем самооцінки, сумнівами у виборі професії або труднощами в адаптації до навчального середовища (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3.

Результати дослідження мотивації студентів до навчання (за шкалою академічної мотивації (AMS) Р. Валеранда Academic Motivation Scale (AMS-C 28) [59])

Тип мотивації	Відсоток від загального профілю	Інтерпретація
<i>Внутрішня мотивація – пізнання</i>	18 % (11 студентів)	Мотивація навчатись заради інтересу до знань, дослідження, новизни
<i>Внутрішня мотивація – досягнення</i>	16 % (10 студентів)	Прагнення перевершити себе, здобути особистий академічний успіх
<i>Внутрішня мотивація – стимуляція</i>	14 % (8 студентів)	Навчання заради інтелектуального задоволення та емоційного піднесення
<i>Зовнішня мотивація – ідентифікована</i>	19 % (11 студентів)	Усвідомлення цінності навчання для майбутньої професійної реалізації
<i>Зовнішня мотивація – інтроєкована</i>	13 % (8 студентів)	Мотивація через внутрішній тиск: бажання відповідати очікуванням інших
<i>Зовнішня мотивація – зовнішня регуляція</i>	11 % (7 студентів)	Орієнтація на зовнішні винагороди або уникнення санкцій

<i>Амотивація (відсутність мотивації)</i>	9 % (5 студентів)	Стан втрати сенсу або байдужості щодо навчання
---	-------------------	---

Узагальнюючи, можна стверджувати, що академічна мотивація студентів має збалансовану структуру, з помітним переважанням внутрішніх і особистісно значущих мотивів. Високі показники ідентифікованої та внутрішньої мотивації свідчать про здатність більшості студентів самостійно знаходити сенс у навчальній діяльності, що сприяє стабільності інтересу, високій навчальній активності та сформованості навчальної саморегуляції. Водночас наявність частки менш автономних мотивів (інтроєктованих і зовнішніх) потребує уваги з боку викладачів та освітнього середовища загалом, із метою поступового формування в студентів вищого рівня автономії, пізнавальної самостійності та глибшого внутрішнього залучення до процесу навчання.

У межах дослідження було проведено кореляційний аналіз за методом Спірмена для виявлення взаємозв'язку між показниками метакогнітивного моніторингу (знання про пізнання та регулювання пізнання) і особливостями навчальної діяльності студентів (зовнішнє регулювання, власне спонукання, зовнішня та внутрішня мотивація до навчання).

Результати аналізу показали, що зв'язки між досліджуваними змінними переважно є слабкими, проте деякі з них виявилися інформативними. Зокрема, показник «Знання про пізнання» (Knowledge of Cognition) має слабкий зворотний кореляційний зв'язок з внутрішньою мотивацією до пізнання ($\rho = -0.24$) та зовнішньою мотивацією до навчання ($\rho = -0.11$). Це може свідчити про те, що студенти з вищим рівнем розуміння власних когнітивних процесів меншою мірою орієнтуються на зовнішні стимули або мотивацію, а внутрішній пошук і пізнання можуть відбуватись без явної залежності від внутрішніх

мотивів у звичному розумінні, можливо через вже сформовану пізнавальну самостійність.

Показник «Регулювання пізнання» (Regulation of Cognition) не виявив виражених зв'язків із жодним із показників навчальної діяльності, проте спостерігався слабкий позитивний зв'язок із зовнішнім регулюванням ($\rho = 0.20$) та власним спонуканням ($\rho = 0.13$). Це може свідчити про те, що студенти, які краще володіють навичками контролю й регулювання свого мислення, можуть частково орієнтуватися на зовнішні інструкції чи вимоги, але водночас мають схильність до ініціювання власної навчальної активності.

Внутрішня мотивація до пізнання має помірно зворотний зв'язок із зовнішнім регулюванням ($\rho = -0.29$), що вказує на потенційний конфлікт між зовнішніми обмеженнями або регламентами й внутрішнім прагненням до пізнання. Тобто, студенти з високою внутрішньою мотивацією менш залежні від зовнішніх умов навчання та демонструють автономність у навчальній діяльності (див. табл 2.4).

Таблиця 2.4.

Результати кореляційного аналізу (коефіцієнт Спірмена) (n = 60)

Зв'язок між показниками	ρ (Спірмен)	p- значення	Статистична значущість
Знання про пізнання і внутрішня мотивація	-0.24	$p < 0.05$	значущий
Знання про пізнання і зовнішня мотивація	-0.11	$p > 0.05$	незначущий
Регуляція пізнання і зовнішнє регулювання	0.20	$p > 0.05$	незначущий
Регуляція пізнання і власне спонукання	0.13	$p > 0.05$	незначущий
Внутрішня мотивація і	-0.29	$p < 0.05$	значущий

зовнішнє регулювання			
Інші кореляції (у межах $\rho \pm 0.10$)	$\sim 0.00-0.10$	$p > 0.05$	незначущі

Загалом, результати свідчать про те, що зв'язки між метакогнітивним моніторингом і навчальною мотивацією носять слабкий або помірний характер, проте мають значущі тенденції: студенти з вищим рівнем метакогнітивної усвідомленості демонструють більшу автономію, меншу залежність від зовнішніх чинників і частіше залучають внутрішні ресурси саморегуляції та самостимулювання навчального процесу, що підтверджує гіпотезу про те, існує взаємозв'язок між точністю метакогнітивного моніторингу та особливостями навчальної діяльності юнаків, зокрема, вищий рівень точності метакогнітивного моніторингу пов'язаний із більшою навчальною мотивацією, вищим рівнем саморегуляції та успішністю навчання.

Висновки до розділу 2.

У другому розділі ми здійснили емпіричне дослідження дослідження метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності осіб в юнацькому віці. У межах дослідження було проведено діагностику метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності юнаків за допомогою трьох методик: MAI (оцінка метакогнітивної обізнаності), опитувальника академічної саморегуляції (SRQA) та шкали академічної мотивації (AMS). Результати засвідчили достатньо високий рівень сформованості метакогнітивної усвідомленості, зокрема, знань про власні когнітивні процеси та здатності до їх саморегуляції. Це виявилось у вмінні студентів планувати, аналізувати й контролювати своє навчання. Мотиваційний компонент навчальної діяльності переважно базується на автономних формах – власному спонуканні, ідентифікованому регулюванні та внутрішній мотивації до пізнання. Разом із тим, зафіксовано певний вплив зовнішніх чинників, а також наявність амотивованої групи студентів, що

потребує додаткової підтримки. Кореляційний аналіз виявив переважно слабкі, зв'язки між метакогнітивним моніторингом і показниками навчальної мотивації. Зокрема, вищий рівень метакогнітивної усвідомленості пов'язаний із більшою самостійністю, внутрішньою мотивацією та зниженим впливом зовнішнього регулювання, що підтверджує гіпотезу про наявність взаємозв'язку між точністю метакогнітивного моніторингу та ефективністю навчальної діяльності.

РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ТА РОЗРОБКА ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ ПІДВИЩЕННЯ ТОЧНОСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Психологічні шляхи підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності

Запропоновані шляхи базуються на результатах теоретичного аналізу наукових джерел і емпіричних даних, отриманих у межах дослідження. Як засвідчено в роботах І. Пасічника, М. Августюка [34] та інших вітчизняних і зарубіжних учених, точність метакогнітивного моніторингу залежить не лише від рівня когнітивного розвитку, а й від таких факторів, як:

- розвинена рефлексивність (здатність до аналізу власної діяльності);
- високий рівень саморегуляції, що дозволяє студентам ефективно планувати та оцінювати навчальні кроки;
- мотиваційна сфера, зокрема наявність внутрішніх мотивів і відповідальності за результат;
- емоційна стабільність та емоційний інтелект, які допомагають зберігати об'єктивність у стресових ситуаціях;
- індивідуально-психологічні відмінності, що визначають здатність до самоспостереження й адекватної самооцінки.

Усі запропоновані підходи є психологічно доцільними та педагогічно реалізованими в межах сучасної системи освіти. Вони не лише сприяють підвищенню точності метакогнітивного моніторингу, а й формують більш автономного, свідомого й ефективного учасника навчального процесу.

Отже, метою запропонованих практичних шляхів є підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності осіб юнацького віку шляхом розвитку їхньої рефлексивності, саморегуляції, усвідомленого вибору навчальних стратегій, а також формування сприятливих особистісних і контекстуальних умов навчання.

Завдання:

1. Сприяти розвитку навичок рефлексії та самооцінки як основи метакогнітивного моніторингу.
2. Формувати здатність до усвідомленого планування, контролю й корекції пізнавальної діяльності через спеціальні методики метакогнітивного навчання.
3. Підвищити рівень академічної саморегуляції студентів через навчальні проєкти, самоаналіз результатів та розвиток відповідальності.
4. Створити позитивне емоційне середовище навчання, що підтримує когнітивну активність та знижує рівень тривожності.
5. Враховувати індивідуальні особливості студентів з метою персоналізації освітнього процесу

Підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності є важливою умовою ефективного та усвідомленого навчання, що базується на здатності суб'єкта до точного оцінювання власних знань, розуміння й пізнавальної продуктивності. Цей процес залежить від низки психологічних факторів, які можуть бути враховані як у сфері організованої освіти, так і в процесі індивідуальної самоосвіти. Важливим є не лише розвиток метакогнітивних навичок як таких, а й створення сприятливих умов для формування особистісних ресурсів, що підтримують метакогнітивний моніторинг. До ключових шляхів і чинників, що впливають на його точність, належать:

I. Особистісні та когнітивні чинники, а саме:

- *Інтелектуальні здібності.* Вищий рівень загальних когнітивних можливостей, таких як аналітичне мислення, вербальний інтелект і гнучкість мислення, сприяє точнішій самооцінці знань і результатів діяльності. Дослідження свідчать, що суб'єкти з високим інтелектом менше схильні до когнітивних викривлень, зокрема до ефекту надмірної впевненості (overconfidence), що дозволяє їм більш об'єктивно оцінювати власні пізнавальні дії.

- *Рівень знань.* Достатньо обґрунтований, глибокий і структурований запас знань дає змогу точніше судити про межі власної компетентності. Студенти з вищим рівнем знань краще ідентифікують прогалини у власному розумінні, що підвищує ефективність метакогнітивного контролю [31].
- *Мотивація до пізнання.* Внутрішня мотивація сприяє глибшому зануренню у навчальну діяльність, підвищує готовність до самоспостереження, самокорекції та об'єктивного оцінювання. Особи, орієнтовані на саморозвиток і досягнення, як правило, демонструють вищу точність у метакогнітивному моніторингу, оскільки мають потребу в обґрунтованій самооцінці для подальшого зростання [5].
- *Адекватна самооцінка,* що є важливою передумовою точного метакогнітивного моніторингу, оскільки вона забезпечує реалістичне сприйняття власних можливостей і досягнень. Вона формується завдяки систематичній рефлексії, усвідомленню результатів навчальної діяльності та регулярному отриманню якісного зворотного зв'язку з боку викладачів або однолітків. Особи з адекватною самооцінкою здатні більш об'єктивно зіставляти очікувані та фактичні результати, вчасно виявляти помилки у мисленні та коригувати свої дії. Згідно з підходом М. Августюк, самооцінка є центральним компонентом особистісної регуляції, що безпосередньо впливає на здатність суб'єкта навчання до точного самоспостереження та самоконтролю [5].
- *Упевненість у собі та самоконтроль.* Адекватна самооцінка, емоційна стабільність і здатність до довготривалої концентрації сприяють якісному контролю за навчальними діями, уникненню імпульсивних помилок і переоцінки власних результатів [5].
- *Емоційний інтелект* – це здатність усвідомлювати, розпізнавати та регулювати власні емоції, а також розуміти емоційний стан інших людей. Цей компонент особистості істотно впливає на точність метакогнітивного моніторингу, особливо в умовах стресових або невизначених ситуацій, коли емоції можуть спотворювати сприйняття й оцінку власного розуміння. Особи з

високим рівнем емоційного інтелекту демонструють більшу стресостійкість, менш схильні до імпульсивних суджень, здатні краще керувати фрустрацією та зберігати об'єктивність у самооцінці. Як зазначає М. Августюк, емоційний інтелект є не лише засобом соціальної адаптації, а й критичним чинником саморефлексії, оскільки забезпечує баланс між емоційною реакцією та когнітивним аналізом навчальних ситуацій [3].

На основі сучасних досліджень у сфері когнітивної та освітньої психології можна виділити низку практичних підходів до розвитку метакогнітивної компетентності студентів, які безпосередньо впливають на точність їхнього моніторингу навчальної діяльності. Ці шляхи мають бути інтегровані в навчальний процес як на індивідуальному, так і на системному рівні.

II. Рефлексивна практика

Рефлексивна практика є ключовим елементом у формуванні усвідомленого підходу до навчання і розвитку точності метакогнітивного моніторингу. Рефлексія – це процес усвідомлення та аналізу власних пізнавальних дій, що дозволяє студенту не просто виконувати завдання автоматично, а глибоко розуміти, як і чому відбувається навчальний процес, які помилки та труднощі виникають, а також як їх можна подолати.

Заохочення студентів до систематичного рефлексивного аналізу своєї діяльності сприяє формуванню навичок самоспостереження та самоконтролю, які є основою точного метакогнітивного моніторингу. Зокрема, рефлексія допомагає ідентифікувати слабкі та сильні сторони власного навчання, усвідомлювати ефективність застосованих стратегій, а також планувати подальші дії для покращення результатів.

Як наголошують І. Пасічник і М. Августюк [31], рефлексивна практика перетворює навчальний процес із пасивного виконання завдань у активний, свідомий і цілеспрямований. Це дозволяє студентам не лише краще розуміти навчальний матеріал, а й розвивати здатність самостійно регулювати своє навчання.

Для ефективного впровадження рефлексії у навчальний процес рекомендуються такі форми роботи:

- Щоденники навчання та саморефлексії, в яких студенти регулярно фіксують свої думки, враження, труднощі та досягнення;
- Усні або письмові звіти про власне навчання, що стимулюють аналіз і узагальнення досвіду;
- Обговорення в парах або групах ключових питань, таких як: «Що я дізнався?», «Які труднощі зустрів?», «Що зроблю інакше в майбутньому?» — що сприяє глибшому усвідомленню і взаємному обміну досвідом [34].

III. Метакогнітивне навчання

Метакогнітивне навчання – це процес, спрямований на розвиток у студентів здатності керувати власним мисленням та навчальною діяльністю. Воно охоплює три ключові компоненти: планування, моніторинг і оцінку пізнавальної діяльності. Студенти навчаються усвідомлено ставити цілі, обирати ефективні стратегії для досягнення результатів, відстежувати свій прогрес і вчасно вносити корективи у власні дії.

Такий підхід сприяє глибшому розумінню змісту навчального матеріалу, підвищенню рівня саморегуляції, формуванню академічної самостійності та розвитку критичного мислення. Окрім того, метакогнітивне навчання дозволяє студентам краще пізнати власний стиль навчання, виявити свої сильні й слабкі сторони, а також більш ефективно адаптуватися до нових освітніх ситуацій.

Як показують дослідження, свідома робота над метакогніцією є важливою умовою розвитку точного самоконтролю та відповідального ставлення до навчального процесу.

Ефективні практики метакогнітивного навчання включають:

- Вправи з оцінкою рівня впевненості у правильності відповідей допомагають студентам усвідомлювати не лише самі знання, а й рівень їх впевненості у відповідях, що сприяє розвитку навичок самоперевірки;
- Самооцінювання після виконання завдань – стимулює рефлексію щодо того, що було зроблено добре, а що потребує покращення;

- Метод «передбачення – результат» – студенти прогнозують свою успішність до виконання завдання, а після — порівнюють очікування з фактичним результатом, що дозволяє краще розуміти власні когнітивні можливості;
- Обговорення та порівняння навчальних стратегій у групі– сприяє розширенню репертуару стратегій та розвитку вміння обґрунтовувати свій вибір;
- Ведення метакогнітивного щоденника, у якому студент фіксує, як він виконував завдання, які стратегії використовував, що спрацювало, а що ні, та як це можна врахувати у подальшому навчанні [34].

IV. Підвищення рівня академічної саморегуляції

Академічна саморегуляція–це здатність студента цілеспрямовано керувати власним навчальним процесом: ставити цілі, планувати діяльність, контролювати її хід, оцінювати результати та вносити корективи. Ця здатність тісно пов'язана з точністю метакогнітивного моніторингу, адже ефективне самостійне навчання неможливе без усвідомленого відстеження та оцінки власного пізнання [38].

Розвиток академічної саморегуляції не лише сприяє підвищенню навчальних досягнень, а й формує автономного, мотивованого й відповідального суб'єкта освітньої діяльності. Вона ґрунтується на поєднанні мотиваційних, когнітивних та метакогнітивних механізмів, які реалізуються в конкретних діях і стратегіях.

Ключові напрями формування академічної саморегуляції включають:

Навички планування, де студенти навчаються:

- формулювати чіткі, досяжні коротко- та довгострокові цілі;
- розподіляти навчальний час відповідно до пріоритетів;
- передбачати можливі труднощі та готувати стратегії їх подолання [39].

Самооцінка і самоаналіз, де важливим є формування внутрішньої відповідальності за результати власної діяльності. Студенти повинні вміти:

- оцінювати ефективність використаних стратегій;
- усвідомлювати причини власних успіхів чи невдач;

- виявляти потребу в зміні підходів до навчання [16].

Проектна діяльність, оскільки організація навчального процесу у формі проєктів створює сприятливі умови для розвитку саморегуляції, оскільки студенти самі визначають цілі та етапи виконання, самостійно розподіляють ресурси та час та здійснюють постійний моніторинг і рефлексію результатів. У такий спосіб активізуються як когнітивні, так і метакогнітивні процеси на всіх етапах навчання.

V. Формування позитивного емоційного фону й навчального налаштування

Позитивне емоційне тло та сприятливе ставлення до навчальної діяльності є ключовими факторами, що впливають на ефективність метакогнітивного моніторингу. Як підкреслюють І. Пасічник і М. Августюк [43], саме емоційний тонус визначає, наскільки студент здатен точно оцінювати власне розуміння, виявляти помилки та приймати рішення щодо подальших дій. У стані тривоги, сумнівів чи апатії порушується адекватне сприйняття результатів, що призводить до зниження точності самоконтролю.

Формування позитивного емоційного налаштування створює умови для підвищення навчальної мотивації, зростання впевненості у власних силах і більш об'єктивного самоспостереження. Воно також сприяє розвитку довіри між викладачем і студентом, формує відчуття безпеки, у якому помилки сприймаються не як провал, а як точка зростання [3].

Практичні заходи формування позитивного емоційного клімату включають:

- Створення підтримувального навчального середовища— атмосфера довіри, прийняття, відкритості до діалогу, у якій студент може вільно висловлювати сумніви та помилки, знижує рівень тривоги й сприяє внутрішній мотивації до рефлексії.
- Заохочення ініціативи, помірного ризику та позитивного підкріплення— позитивна оцінка навіть часткового успіху або спроби нестандартного мислення формує стійке відчуття власної ефективності. Це стимулює студентів до активного включення в пізнавальну діяльність і розвитку метакогнітивних навичок.

- Впровадження активних і творчих форм навчання, а саме: робота в групах, навчальні ігри, кейс-метод, мозкові штурми, інтерактивні обговорення викликають інтерес, емоційне залучення й почуття задоволення від процесу навчання. Ці емоції не лише покращують навчальні результати, а й підвищують точність самооцінки.

Таким чином, формування позитивного емоційного фону – не допоміжна умова, а необхідна складова середовища, в якому метакогнітивний моніторинг може розвиватися ефективно й повноцінно. Завдяки позитивному ставленню до навчання студенти стають більш уважними до власних ментальних процесів і вмотивованими до самовдосконалення [3].

VI. Індивідуалізація навчального процесу

Точність метакогнітивного моніторингу суттєво варіюється в залежності від особистісних і когнітивних характеристик студентів. Такі фактори, як тип темпераменту, стиль навчання, рівень емоційного інтелекту, когнітивні уподобання, рівень мотивації та попередній навчальний досвід, формують унікальний пізнавальний профіль кожного. Індивідуалізація навчального процесу – це цілеспрямоване налаштування педагогічного впливу відповідно до цих характеристик, що дозволяє не лише підвищити ефективність навчання, а й розвивати здатність студентів точно оцінювати й коригувати власну навчальну діяльність [13].

Згідно з сучасними підходами до диференціації та персоналізації навчання, саме індивідуалізація дозволяє розкривати сильні сторони кожного студента, знижувати ймовірність перевантаження та помилкової самооцінки, а також формувати реалістичне уявлення про власні пізнавальні можливості.

Практичні аспекти індивідуалізації навчання:

- Врахування вікових та статевих особливостей. Наприклад, молодші студенти можуть потребувати більшої зовнішньої підтримки та структурованості, тоді як старші – автономії та самостійності в організації навчання. Стать також може впливати на емоційні реакції, сприйняття зворотного зв'язку та рівень саморефлексії.

- Використання різних форматів подання інформації – надання матеріалу у вигляді текстів, схем, інфографіки, відео, подкастів чи інтерактивних симуляцій дає можливість кожному студенту обрати найбільш зручний канал сприйняття відповідно до його когнітивного стилю (візуального, аудіального, кінестетичного тощо). Це підвищує розуміння матеріалу й точність оцінки власного рівня знань.
- Адаптація завдань за рівнем складності, темпом виконання та форматом. Одні студенти можуть потребувати більше часу чи проміжних підказок, інші – складніших завдань для збереження мотивації. Гнучкий підхід до розподілу навантаження сприяє уникненню як перевантаження, так і занижених очікувань, що позитивно впливає на самоконтроль і самооцінку [17].
- Персоналізований зворотний зв'язок. Конкретні, конструктивні й емпатійні коментарі, адресовані особисто студенту з урахуванням його індивідуального стилю, підвищують ефективність рефлексії й здатність розпізнавати власні помилки. Персоналізований фідбек сприяє формуванню усвідомленого ставлення до власного пізнання.

Індивідуалізація – це не лише педагогічний прийом, а цілісна стратегія створення умов, у яких студент не просто засвоює знання, а навчається вчитись, поступово оволодіваючи метакогнітивними інструментами самоспостереження, аналізу та управління власною діяльністю [35].

Упровадження наведених шляхів у навчальний процес сприятиме не лише підвищенню точності метакогнітивного моніторингу, а й загальному зростанню якості освіти, формуванню усвідомленого, самостійного та мотивованого суб'єкта навчальної діяльності.

Отже, психологічні шляхи підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності включають роботу з особистісними (інтелект, мотивація, самооцінка, емоційний інтелект) та когнітивними (самоконтроль, пам'ять, мислення) чинниками, а також практичні методи рефлексії, метакогнітивного навчання та індивідуального підходу. Це дозволяє

студентам краще усвідомлювати власні знання, помилки та шляхи їх виправлення, що позитивно впливає на навчальну успішність

Висновки до розділу 3.

У третьому розділі ми на основі наукової літератури та отриманих результатів емпіричного дослідження сформуvalи та розробили психологічні рекомендації підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності.

Отримані дані обґрунтовують доцільність розроблення психологічних рекомендацій для підвищення точності метакогнітивного моніторингу як важливої умови розвитку навчальної автономії. Підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності базується на розвитку рефлексивності, саморегуляції, мотивації та емоційної стабільності. Важливу роль відіграють індивідуальні особливості студентів, які слід враховувати через персоналізований підхід у навчанні. Практичні методи включають рефлексію, метакогнітивне навчання, планування і самооцінку, а також створення підтримуючого емоційного середовища. Ці заходи сприяють формуванню більш усвідомленого та відповідального учня, що покращує якість навчання і підвищує здатність адекватно оцінювати власні знання і помилки.

Отже, комплексний психологічний підхід, що поєднує розвиток когнітивних, мотиваційних і емоційних ресурсів, є ключовим для точного метакогнітивного моніторингу і успішної навчальної діяльності.

ВИСНОВКИ

У дипломній роботі представлені результати теоретичного та практичного дослідження точності метакогнітивного моніторингу у навчальній діяльності осіб юнацького віку (студентів). Теоретичний аналіз проблеми засвідчив, що обрана тема є досить унікальною та актуальною. Зокремо було з'ясовано, що метакогнітивний моніторинг є ключовим компонентом метакогніції, що забезпечує усвідомлення, контроль та оцінювання власних пізнавальних процесів у ході навчальної діяльності. Він виступає важливим механізмом саморегуляції, що дозволяє особистості своєчасно виявляти помилки, коригувати стратегії та підвищувати ефективність пізнавальної діяльності. Різні наукові підходи одноставно підкреслюють процесуальний та динамічний характер метакогнітивного моніторингу, акцентуючи увагу на тісному взаємозв'язку між моніторингом та контролем. Метакогнітивний моніторинг розглядається як систематичне спостереження за власним рівнем знань, розумінням, прогресом у виконанні завдань і результативністю обраних стратегій. Сучасні теоретичні моделі виділяють ключові компоненти метакогнітивного моніторингу, включаючи оцінку, планування, регуляцію та зворотний зв'язок. Водночас у процесі моніторингу відіграють важливу роль як когнітивні, так і емоційно-мотиваційні аспекти, що впливають на продуктивність навчальної діяльності. Класифікація метакогнітивного моніторингу за різними ознаками (рівень достовірності, масштаб, час здійснення, рівень усвідомлення тощо) дозволяє глибше розуміти його функції і механізми реалізації в навчальному процесі.

Ми з'ясували, що юнацький вік є важливим етапом розвитку, під час якого активно формується здатність до усвідомлення, контролю та регуляції власної пізнавальної діяльності. Метакогнітивний моніторинг у цей період набуває особливої ролі, оскільки він забезпечує ефективне навчання, саморегуляцію і адаптацію до нових соціальних та освітніх вимог. Ключовими характеристиками метакогнітивного моніторингу у юнацькому віці є розвинена

самооцінка та рефлексія, які дозволяють юнакам критично оцінювати свої знання і процеси виконання завдань. Ці навички сприяють своєчасному виявленню помилок і корекції навчальної діяльності. Метакогнітивний моніторинг тісно пов'язаний із саморегуляцією, що дозволяє молоді планувати, контролювати та коригувати власну діяльність для досягнення навчальних і особистісних цілей. Важливим фактором є розвиток емоційного інтелекту, що підвищує точність моніторингу завдяки здатності розпізнавати і керувати емоціями, підтримуючи мотивацію і якість пізнавальної діяльності. Точність і ефективність метакогнітивного моніторингу визначають успішність навчального процесу, дозволяючи вчасно виявляти прогалини у знаннях і адаптувати стратегії навчання. Юнацький вік характеризується інтенсивним розвитком когнітивних і метакогнітивних здібностей, що обумовлено як біологічною зрілістю мозку, так і зростаючими вимогами до самостійності у навчанні та прийнятті рішень. Метакогнітивний моніторинг залежить від низки внутрішніх чинників, серед яких рівень емоційного інтелекту, мотивація, самостійність, а також особистісні та когнітивні характеристики, що формують ефективний контроль і корекцію пізнавальної діяльності в період юнацтва.

Було встановлено, що метакогнітивний моніторинг у навчальній діяльності студентів є ключовим психологічним механізмом, що забезпечує усвідомлення і контроль над власними пізнавальними процесами. Він передбачає здатність оцінювати власні знання, ресурси і обмеження, а також визначати ефективність використання навчальних стратегій і коригувати поведінку під час виконання навчальних завдань. Дослідники наголошують, що успішне навчання базується на динамічному процесі метакогнітивного моніторингу, який інтегрує особистісні, когнітивні та метапізнавальні особливості студентів. Активна участь студента у власному навчальному процесі, його здатність самостійно планувати, контролювати і коригувати навчальну діяльність є основою ефективного засвоєння знань. Метакогнітивні процеси, що включають знання про метакогніцію, моніторинг та регуляцію, виступають важливими складовими саморегульованого навчання.

Метою емпіричного дослідження була діагностика метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності осіб в юнацькому віці. Методологічна база дослідження становила: 1) опитувальник Metacognitive Awareness Inventory (MAI) (див. додаток А) – для оцінки усвідомлення людиною власних розумових процесів, концепція, відома як метакогніція; 2) опитувальник «Академічна саморегуляція» Causal Dimension Scale II SRQA (Р. Райан, Д. Коннелл, адаптація М. Томчук, М. Яцюк) для діагностики рівнів академічної саморегуляції студентів; 3) шкала академічної мотивації (AMS) Р. Валеранда – для дослідження мотивації студентів до навчання на основі їхньої самооцінки та внутрішніх і зовнішніх причин займатися навчальною діяльністю.

За результатами емпіричного дослідження метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів юнацького віку, можна констатувати високий рівень сформованості метакогнітивної обізнаності як важливого психолого-педагогічного чинника ефективного навчання. Застосування опитувальника MAI (Metacognitive Awareness Inventory) дало змогу виявити, що більшість студентів володіють добре структурованими знаннями про власні когнітивні процеси, а також здатні здійснювати активне саморегулювання своєї навчальної діяльності. У блоці «Знання про пізнання» студенти продемонстрували достатній рівень усвідомлення особливостей власного мислення, пам'яті та навчальних стратегій, здатність орієнтуватися у доцільності застосування певних стратегій відповідно до умов і завдань та сформоване розуміння того, що, як і чому вони вивчають. Це свідчить про розвиток важливих компонентів навчальної рефлексії та здатність здійснювати змістовну самооцінку пізнавальної діяльності. Відповідно, студенти не просто є пасивними учасниками освітнього процесу, а здатні до осмислення й цілеспрямованого планування власної навчальної траєкторії. У блоці «Регулювання пізнання» було зафіксовано високі показники здатності до ефективного планування, структурованого опрацювання інформації, адаптації стратегій навчання, реагування на труднощі та помилки та самостійного оцінювання результатів. Разом ці дані вказують на достатній розвиток навичок саморегуляції, що

дозволяє студентам здійснювати повний цикл управління навчальною діяльністю – від планування до аналізу результатів. Водночас дещо нижчі показники моніторингу розуміння під час навчання вказують на потенційні зони для подальшого розвитку, зокрема вдосконалення навичок внутрішнього контролю в реальному часі.

Результати дослідження мотиваційного компоненту навчальної діяльності за методикою академічної саморегуляції (Р.М. Райан, Д.Р. Коннелл у адаптації М.І. Томчук і М.В. Яцюк) розкрили переважаючу орієнтацію студентів на автономні форми мотивації. Зокрема, власне спонукання (25%) та ідентифіковане регулювання (25%) засвідчують здатність до самостійного прийняття цілей навчання як особистісно значущих, що є підґрунтям для формування внутрішньої мотивації та академічної відповідальності; інтроектоване регулювання (27%) відображає прагнення відповідати соціальним очікуванням, проте ще з елементами зовнішнього тиску; зовнішнє регулювання (23%) свідчить про наявність залишкових впливів зовнішнього примусу, які можуть заважати академічній автономії.

За результатами дослідження мотивації студентів до навчання за шкалою академічної мотивації Р. Валеранда (AMS-C 28) встановлено, що провідне місце в структурі мотивації займає зовнішня мотивація ідентифікованого типу (19 %), що свідчить про орієнтацію студентів на особисто значущі цілі та усвідомлене ставлення до освіти як засобу самореалізації й досягнення життєвого успіху. На другому місці за рівнем вираженості — внутрішня мотивація до пізнання (18 %), яка демонструє високий рівень когнітивної активності, інтелектуального інтересу та задоволення від самого процесу навчання. Наступні позиції займають внутрішня мотивація до досягнення (16 %) та внутрішня мотивація до стимуляції (14 %), що відображає прагнення студентів до самоствердження через подолання труднощів і емоційного задоволення від інтелектуальної діяльності. Дещо нижчими виявилися показники зовнішньої мотивації інтроектованого типу (13 %) та зовнішньої регуляції (11 %), які вказують на наявність залежності від зовнішнього

контролю та впливу соціальних очікувань, що знижує рівень автономності навчальної діяльності. Найнижчий рівень продемонструвала амотивація (9 %), що є позитивним результатом, адже свідчить про незначну частку студентів, дезорієнтованих у навчальному процесі. Водночас наявність навіть невеликої групи з амотиваційними проявами вказує на потребу в додатковій психологічній чи педагогічній підтримці з метою підвищення їх мотиваційної залученості.

У межах дослідження було проведено кореляційний аналіз за методом Спірмена з метою виявлення взаємозв'язку між показниками метакогнітивного моніторингу (знання про пізнання та регулювання пізнання) й особливостями навчальної діяльності студентів (зовнішнє регулювання, власне спонукання, зовнішня та внутрішня мотивація до навчання). Результати аналізу засвідчили наявність переважно слабких зв'язків. Отримані результати свідчать, що студенти з вищим рівнем метакогнітивної усвідомленості демонструють більшу незалежність від зовнішніх стимулів і схильність до саморегуляції, що є важливим чинником ефективної та осмисленої навчальної діяльності, що підтверджує висунуту гіпотезу про те, що існує взаємозв'язок між точністю метакогнітивного моніторингу та особливостями навчальної діяльності юнаків, зокрема – вищий рівень точності метакогнітивного моніторингу пов'язаний із більшою навчальною мотивацією, вищим рівнем саморегуляції та успішністю навчання.

Згідно отриманих результатів дослідження стало актуальним запровадження рекомендацій щодо психологічних шляхів підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. Психологічні шляхи підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності ґрунтуються на комплексному впливі особистісних, когнітивних і мотиваційних чинників, а також на застосуванні спеціальних педагогічних практик. Основними напрямками підвищення точності метакогнітивного моніторингу є розвиток рефлексивних навичок, формування усвідомленого планування, контролю та корекції навчальної діяльності через методики

метакогнітивного навчання, а також створення позитивного емоційного середовища, що сприяє об'єктивній самооцінці та зниженню тривожності. Важливим компонентом ефективного підвищення точності моніторингу є індивідуалізація освітнього процесу, що враховує особливості темпераменту, стилю навчання та емоційного інтелекту кожного студента. Це дозволяє адаптувати методи навчання під потреби конкретної особистості, підвищуючи таким чином якість метакогнітивного контролю.

Отже, інтеграція особистісних, когнітивних та емоційних ресурсів із систематичним впровадженням рефлексивної практики, метакогнітивного навчання і саморегуляції формує умови для підвищення точності метакогнітивного моніторингу, що, у свою чергу, сприяє більш усвідомленому, автономному і ефективному навчанню студентів. Реалізація цих підходів має позитивний вплив на освітній процес загалом, стимулюючи розвиток самостійних і відповідальних учасників навчальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Августюк М. М. Ілюзія знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів в ВНЗ. PhD thesis, Національний університет «Острозька академія». Дис... на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. Спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. 2016. 321 с.
2. Августюк М. М. Емоційний інтелект студентів у контексті метакогнітивного моніторингу. Дис... на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Національний університет «Острозька академія», Острог, 2023.
3. Августюк М. М. Емоційний інтелект у дискурсі точності метакогнітивного моніторингу : монографія. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2023. 374 с.
4. Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як складова метапізнання. Наукові записки, Серія «Психологія і педагогіка», Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія». 2014. №30, С. 3–7.
5. Августюк М. М. Особистісні чинники об'єктивності метакогнітивного моніторингу. Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. Вип. 1(6). Київ: НАУ, 2015. С.12-17.
6. Августюк М. М. Точність метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів спеціальності «Міжнародні відносини» у розрізі рівнів розуміння емоцій. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія». Випуск 2, 2024. URL : <http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/311/384>.
7. Адоньєва Ю. А. Метакогнітивне навчання майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах : досвід та особливості впровадження. Science Rise : Pedagogical Education. 2017. №6 (14), С. 10–14.

8. Балашов Е. М. Метакогнітивна усвідомленість та навчальна мотивація студентів. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2020. № 1(76). С. 31-38.
9. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів. Дис... на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Національний університет «Острозька академія», Острог, 2020. 504 с.
10. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів: монографія. Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2020. 496 с.
11. Балашов Е. М. Метакогнітивні процеси в навчальній діяльності студентів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2020. №1. С. 78-85.
12. Балашов Е. М. Психологічні особливості метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності студентів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2019. №. 4. С. 64-71.
13. Бахмат Л. В. Передумови формування самооцінки навчальних досягнень студентів. Вісник Черкаського університету. 2015. №37 (370). С. 12-16.
14. Большакова А., Зайцева О. Загальні та професійні мотиви як особистісні кореляти розвитку метакогнітивної активності студентів. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2018. Вип. 3. С. 26–35.
15. Василенко Л. М. Задоволеність студентів навчальною діяльністю як чинник успішності їхньої професійної підготовки. Педагогічна освіта : теорія і практика : Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2016. Вип. 21 (2-2016). Ч. 1. С. 38-44.

16. Ватан Ю. П. Структура та сутність метакогнітивної активності. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія, (3), 2022. С. 10-14. URL : <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.3.2>.
17. Вовк О. М. Самоефективність : сутність, структура та особливості розвитку у студентському віці. Вісник психології і соціальної педагогіки. Збірник наукових праць. Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету ім. Б. Грінченка. 2010. Вип. 3. URL : [http://www.psyh.kiev.ua/Збірник наук. праць. - Випуск 3](http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_3).
18. Волошина В. О., Джонсон Ф. У., Каламаж Р. В. Метапам'яттєві судження та когнітивні процеси, що лежать в їх основі. Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. Випуск 20. С. 58-67.
19. Волошина В. О., Довгалюк Т. А. Поняття мислення як метакогнітивного процесу у психологічній науці. Молодий вчений. 2015. №10 (25). С. 184–188.
20. Гандзілевська Г. Б. Роль когнітивних технік у самореалізації особистості. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Сучасні дослідження когнітивної психології». 2009. Вип. 12. С. 83-92.
21. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
22. Дмитрієва С. М., Бутузова Л. П. Психологічні особливості самооцінки та рівня домагань старшокласників. Наука і освіта. 2016. №5. С. 166-172.
23. Зайцева О. О. Показники метакогнітивної активності та особливості мотивації студентів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : збірник наукових праць. Острог : Вид-во НаУОА, 2018. № 7. С. 83–87.
24. Захаревич Н. В. Психологічні механізми метакогнітивного моніторингу в процесі формування ключових компетентностей у старшокласників.

- Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». 2018. №6. С. 49–53.
25. Каламаж Р. В., Августюк М. М. Ілюзія знання як помилка метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Психологія. 2016. Вип. 4. С. 19-29. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2016_4_4.
26. Курманова В. В. Визначення поняття метакогнітивної регуляції діяльності у психології. Особистість, суспільство, закон: психологічні проблеми та шляхи їх розв'язання. Харків, 2017. URL : <https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/cd262bd1-5f93-4d11-9a91-3786e9309e28/content>.
27. Максименко С. Д., Ірхін Ю. Б., Деркач Л. М., Марусинець М. М., Касинець М. М. Психологічна організація модульного формування когнітивних здібностей: генетико-креативний підхід : навчальний посібник. Том 1. Київ : «Видавництво Людмила», 2023. 384 с.
28. Оксентюк Н. В. Метакогнітивний компонент рефлексії в навчальній діяльності студентів. Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія». 2016. Вип. 3. С. 144-151.
29. Оксентюк Н. В. Метакогнітивний компонент рефлексії в навчальній діяльності студентів. Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2016. Вип. 3. С. 144-151.
30. Опитувальник метакогнітивної усвідомленості (MAI). URL : https://advising.lafayette.edu/wpcontent/uploads/sites/247/2021/10/metacognitive_awareness_inventory.pdf.
31. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. Наукові записки. Серія

- «Психологія і педагогіка». Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. Вип. 28. С. 3–16.
- 32.Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. Вип. 28. С. 3-16.
- 33.Пасічник І. Д., Максименко С. Д. Роль когнітивно-стильових особливостей особистості в процесі навчальної діяльності. Наукові записки Національного університету «Острозька академія. Серія «Психологія». 2010. Вип. 14. С. 3–10.
- 34.Пасічник І., Августюк М. *Основні аспектні характеристики тренінгової програми «Підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів засобами емоційного інтелекту*. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. С 4-13. ISSN 2415–7384.
- 35.Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
- 36.Ткачук О. В. Метакогнітивний моніторинг у системі метапізнання. Теорія і практика сучасної психології. 2018. №4. С. 158–162.
- 37.Томчук М. І., Яцюк М. В. Розвиток автономності особистості в юнацькому віці у системі сімейних взаємостосунків : Монографія. Вінниця: ВОППОП, 2013. 240 с.
- 38.Хомуленко Т. Б. Наукові підходи до дослідження когнітивної саморегуляції студентів. Вісник ХНПУ ім. Г. Сковороди. Серія «Психологія». 2005. Т.15. С. 170–175.
- 39.Хомуленко Т. Б., Доцевич Т. І. Метапам'ять : наукові підходи та експериментально-інтроспективна методика дослідження. Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. Серія «Психологія». №49. 2014. С. 193–211.

40. Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R. Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *Psycholinguistics*. V. 24 (1), 2018. P. 27-42.
41. Brown G., Andrade H., Chen F. Accuracy in student self-assessment: Directions and cautions for research. *Assessment in Education*. 2015. URL : https://www.researchgate.net/publication/271270642_Accuracy_in_student_self-assessment_Directions_and_cautions_for_research.
42. Brown A., Bransford J., Ferrara R., Campione J. (1983). Learning, remembering, and understanding. In P.H. Mussen (Series Ed.) & J. Flavell & E. Markman (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive development*. New York : Wiley. 4th ed., 1983. P. 77-166.
43. Dunlosky J., Metcalfe J. *Metacognition: A Textbook for Cognitive, Educational, Life Span and Applied Psychology*. New York: SAGE Publications, Inc. 2009.
44. Flavell J. H. Cognitive Monitoring. In W. P. Dickinson (Ed.), *Children's oral communication skills*. New York : Academic Press, 1981. P. 35-60.
45. Flavell J. Metacognition and Cognitive Monitoring : A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, Vol. 34 (10), 1979. P. 906–911.
46. Kluwe R. Cognitive Knowledge and executive control: Metacognition. *Animal mind-human mind* / In: D. R. Griffin (Ed.). New York : Springer Verlag, 1982. P. 201–204.
47. Koriat A. The self-consistency model of subjective confidence. *Psychological Review*. Vol. 119(1), 2012. P. 80-113.
48. Koriat A., Ackerman R., Adiv S., Lockl K., Schneider, W. The effects of goal-driven and data-driven regulation on metacognitive monitoring during learning : A developmental perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*. 104, 2013. P. 54-75.

49. McCornick C. B. Metacognition and learning. In: W.B. Reynolds and G.E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology : Educational Psychology*. Hoboken, NY : Wiley, 2003. P.79–102.
50. Nelson T. Narens L. Metamemory : A theoretical framework and new findings. In: G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* Vol. 26, New York : Academic Press. 1990. P. 125–141.
51. Paris S. G., Paris A. H. Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, 2001. P. 89–91.
52. Ranalli J. Inaccurate metacognitive monitoring and its effects on metacognitive control and task outcomes in self-regulated L2 learning. *TESL-EJ* 21.8, *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 2018. Vol. 21, No. 4. P. 1–20.
53. Schraw G., Crippen K., Hartley K. (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*. Vol. 36 (1-2), 2006. P. 111–139.
54. Serra M. J., Metcalfe J. Effective implementation of metacognition : In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition and Education*. New York, NY : Routledge, 2009. P. 278–298.
55. Steinmayr R., Spinath B. The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning Individual Differences*, 19, 2009. P. 80–90. URL : https://www.researchgate.net/publication/247087714_The_importance_of_motivation_as_a_predictor_of_school_achievement.
56. Sternberg R. A three-facet model of creativity. The nature of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.). Cambridge, England: Cambridge U. Press, 1998. P. 125–147.
57. Thiede K. W. The Importance of Monitoring and Self-Regulation during Multitrial Learning. *Psychonomic Bulletin and Review*. Vol. 6 (4), 1999. P. 662–667.

- 58.Valdez A. Student Metacognitive Monitoring : Predicting Test Achievement from Judgment Accuracy. *International Journal of Higher Education*. Vol. 2 (2), 2013. P. 141–146.
- 59.Vallerand R. J., Blais M. R., Brière N. M., Pelletier L. G. Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 1989. P. 323-349.
- 60.Winne P. H. Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement*, New York: Routledge. 2009. P. 153–189

ДОДАТКИ

Додаток А.

Опитувальник метакогнітивної усвідомленості (МАІ)

Інструкція.

Уявіть себе як учня. Уважно прочитайте кожне твердження. Подумайте, чи є твердження правдивим чи хибним, оскільки воно зазвичай стосується вас, коли ви перебуваєте в ролі учня (студента, відвідувача занять, університету тощо). Відмітьте: «Правда» або «Неправда», залежно від обставин. Коли ви заповните всі твердження, застосуйте свої відповіді до Посібника з оцінювання.

Питання

1. Я періодично запитую себе, чи досягаю я своїх цілей.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- а. Правда
- б. Хибно

2. Я розглядаю кілька альтернативних варіантів вирішення проблеми, перш ніж відповісти.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- а. Правда
- б. Хибно

3. Я намагаюся використовувати стратегії, які працювали в минулому.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- а. Правда
- б. Хибно

4. Я планую свій темп під час навчання, щоб мати достатньо часу.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- а. Правда
- б. Хибно

5. Я розумію свої інтелектуальні сильні та слабкі сторони.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- a. Правда
 - b. Хибно
6. Я думаю про те, що мені справді потрібно вивчити, перш ніж розпочати завдання.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- a. Правда
 - b. Хибно
7. Я знаю, як добре я впорався, коли закінчу тест.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- a. Правда
 - b. Хибно
8. Я ставлю собі конкретні цілі, перш ніж розпочати завдання.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- a. Правда
 - b. Хибно
9. Я сповільнююся, коли стикаюся з важливою інформацією.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- a. Правда
 - b. Хибно
10. Я знаю, яку інформацію найважливіше вивчити.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- a. Правда
 - b. Хибно
11. Я запитую себе, чи врахував я всі варіанти вирішення проблеми.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- a. Правда
 - b. Хибно
12. Я добре вмію організовувати інформацію.

Відповідь має бути однозначним вибором:

а. Правда

б. Хибно

13.Я свідомо зосереджую свою увагу на важливій інформації.

Відповідь має бути однозначним вибором:

а. Правда

б. Хибно

14.У мене є конкретна мета для кожної стратегії, яку я використовую.

Відповідь має бути однозначним вибором:

а. Правда

б. Хибно

15.Я найкраще навчаюся, коли знаю щось з теми.

Відповідь має бути однозначним вибором:

а. Правда

б. Хибно

16.Я знаю, чого вчитель очікує від мене.

Відповідь має бути однозначним вибором:

а. Правда

б. Хибно

17.Я добре запам'ятовую інформацію.

Відповідь має бути однозначним вибором:

а. Правда

б. Хибно

18.Я використовую різні стратегії навчання залежно від ситуації.

Відповідь має бути однозначним вибором:

а. Правда

б. Хибно

19.Я запитую себе, чи був простіший спосіб зробити щось після того, як я закінчив завдання.

Відповідь має бути однозначним вибором:

а. Правда

б. Хибно

20.Я контролюю, наскільки добре я навчаюся.

Відповідь має бути однозначним вибором:

а. Правда

б. Хибно

21.Я періодично переглядаю, щоб краще зрозуміти важливі взаємозв'язки.

Відповідь має бути однозначним вибором:

а. Правда

б. Хибно

22.Я ставлю собі запитання щодо матеріалу, перш ніж почати.

Відповідь має бути однозначним вибором:

а. Правда

б. Хибно

23.Я продумую кілька способів вирішення проблеми та обираю найкращий.

Відповідь має бути однозначним вибором:

а. Правда

б. Хибно

24.Я підсумую те, що дізнався, після того, як закінчу.

Відповідь має бути однозначним вибором:

а. Правда

б. Хибно

25.Я прошу допомоги в інших, коли чогось не розумію.

Відповідь має бути однозначним вибором:

а. Правда

б. Хибно

26.Я можу мотивувати себе вчитися, коли мені це потрібно.

Відповідь має бути однозначним вибором:

а. Правда

б. Хибно

27.Я усвідомлюю, які стратегії використовую під час навчання.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- a. Правда
- b. Хибно

28.Я ловлю себе на тому, що аналізую корисність стратегій під час навчання.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- a. Правда
- b. Хибно

29.Я використовую свої інтелектуальні сильні сторони, щоб компенсувати свої слабкості.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- a. Правда
- b. Хибно

30.Я зосереджуюсь на значенні та важливості нової інформації.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- a. Правда
- b. Хибно

31.Я створюю власні приклади, щоб зробити інформацію більш змістовною.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- a. Правда
- b. Хибно

32.Я добре оцінюю, наскільки добре я щось розумію.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- a. Правда
- b. Хибно

33.Я помічаю, що автоматично використовую корисні стратегії навчання.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- a. Правда
- b. Хибно

34.Я регулярно зупиняюся, щоб перевірити своє розуміння.

Відповідь має бути однозначним вибором:

а. Правда

б. Хибно

35.Я знаю, коли кожна стратегія, яку я використовую, буде найефективнішою.

Відповідь має бути однозначним вибором:

а. Правда

б. Хибно

36.Я запитую себе, наскільки добре я досягаю своїх цілей, коли закінчу.

Відповідь має бути однозначним вибором:

а. Правда

б. Хибно

37.Я малюю малюнки або схеми, щоб краще розуміти матеріал під час навчання.

Відповідь має бути однозначним вибором:

а. Правда

б. Хибно

38.Я запитую себе, чи розглянув я всі варіанти після того, як вирішив проблему.

Відповідь має бути однозначним вибором:

а. Правда

б. Хибно

39.Я намагаюся перекласти нову інформацію своїми словами.

Відповідь має бути однозначним вибором:

а. Правда

б. Хибно

40.Я змінюю стратегії, коли не розумію.

Відповідь має бути однозначним вибором:

а. Правда

б. Хибно

41.Я використовую організаційну структуру тексту, щоб допомогти собі в навчанні.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- a. Правда
- b. Хибно

42.Я уважно читаю інструкції, перш ніж розпочати завдання.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- a. Правда
- b. Хибно

43.Я запитую себе, чи пов'язане те, що я читаю, з тим, що я вже знаю.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- a. Правда
- b. Хибно

44.Я переоцінюю свої припущення, коли плутаюся.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- a. Правда
- b. Хибно

45.Я організовую свій час так, щоб найкраще досягти своїх цілей.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- a. Правда
- b. Хибно

46.Я дізнаюся більше, коли мене цікавить тема.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- a. Правда
- b. Хибно

47.Я намагаюся розбити навчання на менші кроки.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- a. Правда
- b. Хибно

48.Я зосереджуюсь на загальному значенні, а не на конкретиці.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- a. Правда
- b. Хибно

49.Я ставлю собі питання про те, наскільки добре я справляюся, поки вивчаю щось нове.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- a. Правда
- b. Хибно

50.Я запитую себе, чи навчився я стільки, скільки міг би, після виконання завдання.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- a. Правда
- b. Хибно

51.Я зупиняюся і повертаюся до нової інформації, яка незрозуміла.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- a. Правда
- b. Хибно

52.Я зупиняюся і перечитую, коли щось починаю плутатися.

Відповідь має бути однозначним вибором:

- a. Правда
- b. Хибно

Опитувальник Metacognitive Awareness Inventory (MAI) оцінюється за простою системою підрахунку балів, що базується на відповідях True/False.

Основні кроки оцінювання MAI

- Для кожної відповіді True (Правда) ставиться 1 бал.
- Для кожної відповіді False (Неправда) ставиться 0 балів.

Після заповнення опитувальника підраховують суму балів за кожною категорією.

MAI поділяється на дві основні категорії:

- *Knowledge about Cognition* (Знання про пізнання)

Включає три підкатегорії:

Declarative Knowledge (Декларативні знання) — знання про власні здібності, факти, що потрібно знати. Включає питання: 5, 10, 12, 16, 17, 20, 32, 46.

Procedural Knowledge (Процедурні знання) — знання про те, як виконувати завдання або використовувати стратегії.

Включає питання: 3, 14, 27, 33, 35.

Conditional Knowledge (Умовні знання) — знання про те, коли і чому застосовувати певні стратегії.

Включає питання: 15, 18, 26, 29.

- *Regulation of Cognition* (Регуляція пізнання)

Включає такі процеси:

Planning (Планування)

Включає питання: 4, 6, 8, 22, 23, 42, 45.

Information Management Strategies (Стратегії управління інформацією)

Включає питання: 9, 13, 30, 31, 37, 39, 41, 43, 47, 48.

Comprehension Monitoring (Моніторинг розуміння)

Включає питання: 1, 2, 11, 21, 28, 34, 49.

Debugging Strategies (Виправлення помилок)

Включає питання: 25, 40, 44, 51, 52.

Evaluation (Оцінка результатів)

Включає питання: 7, 19, 24, 36, 38, 50.

Додаток Б.

Тест-опитувальник «Академічна саморегуляція» Р.М. Райана, Д.Р.

Коннелла в

адаптації М. І. Томчук, М. В. Яцюк.

Інструкція: Уважно прочитай наведені нижче твердження і відзнач відповідь:

«дуже важливо», «важливо», «не дуже важливо», «не важливо».

Шкали оцінювання:

- дуже важливо – 4 бали.
- важливо – 3 бали.
- не дуже важливо – 2 бали.
- не важливо – 1 бал.

Текст опитувальника

ВАРІАНТ 1.

Чому я виконую самотійну роботу з навчальних предметів?

1. Я хотів би, щоб викладач думав, що я хороший студент.
2. Я не хочу мати неприємностей, через невиконання завдань.
3. Мене це втішає (подобається).
4. Я погано себе почуваю, коли не виконую те, що маю зробити.
5. Я намагаюся зрозуміти предмет.
6. Тому що, я повинен це зробити.
7. Мені подобається працювати над завданнями.
8. Для мене важливо їх виконувати.

ВАРІАНТ 2.

Чому я включаюся в аудиторну роботу?

9. Щоб викладач не зірвався на мене (не накричав).
10. Я хотів би, щоб викладач думав, що я хороший студент.
11. Я хочу пізнавати щось нове.
12. Мені буде соромно, якщо я не буду включатися у роботу.
13. Мене це захоплює.
14. Робота в аудиторії – норма.
15. Мені подобається працювати на парах.
16. Мені важливо включатися і працювати під час пар.

ВАРІАНТ 3.

Чому я намагаюся дати відповідь на поставлені викладачем складні запитання?

17. Я хотів би, щоб мої одногрупники сприймали мене як розумну людину.

18. Мені соромно, якщо я не намагаюся відповісти.
19. Мені подобається відповідати на складні запитання.
20. Від мене цього очікують інші.
21. Для того, щоб зрозуміти: я правий чи ні.
22. Мене втішають правильні відповіді на складні запитання.
23. Для мене важливо пробувати відповідати на складні запитання на парі.
24. Мені хотілося б, щоб викладач мене похвалив.

ВАРІАНТ 4.

Чому я намагаюся бути успішним у навчанні?

25. Тому що цього від мене очікують інші.
26. Щоб викладачі сприймали мене як гарного студента.
27. Мені подобається успішно навчатися.
28. Я не хочу мати неприємностей через погане навчання.
29. Мені буде погано, якщо я не буду встигати.
30. Це для мене важливо.
31. Я буду пишатися собою, якщо буду встигати у навчанні.
32. Я можу отримати винагороду за успішне навчання.

Обробка результатів

Знайдіть суму балів відповідей на питання за ключем:

- Зовнішнє регулювання (ЗР): 2, 6, 9, 14, 20, 24, 25, 28, 32;
- Інтроєктоване регулювання (ІнР): 1, 4, 10, 12, 17, 18, 26, 29, 31;
- Ідентифіковане регулювання (ІдР): 5, 8, 11, 16, 21, 23, 30;
- Власне спонування (ВС): 3, 7, 13, 15, 19, 22, 27.

Відносний індекс автономії (ViA) обраховується за формулою:

$$ViA = 2 \times BC + Id - In - 2 \times ZP \quad (A.1)$$

За ключем опитувальника обраховуються показники типів регулювання. Відносний індекс автономії вказує на рівень сформованості саморегуляції особистості.

Шкала академічної мотивації (AMS) Р. Валеранда
ACADEMIC MOTIVATION SCALE (AMS-C 28)

Інструкція

Використовуючи шкалу нижче, вкажіть, якою мірою кожен з наступних пунктів наразі відповідає одній з причин, чому ви навчаєтесь у коледжі (CEGEP).

Зовсім ні	Трохи відповідає	Помірно відповідає	Значно відповідає	Точно відповідає
1	2	3	4	5
6	7			

Перелік питань

(Чому ви йдете до коледжу (Cegep)?)

1. Тому що, маючи лише середню освіту, я не знайду високооплачувану роботу пізніше.
2. Тому що я відчуваю задоволення та задоволення, вивчаючи щось нове.
3. Тому що я думаю, що вища освіта (CEGEP) допоможе мені краще підготуватися до обраної мною кар'єри.
4. За сильні почуття, які я відчуваю, коли передаю свої ідеї іншим.
5. Чесно кажучи, я не знаю; я справді відчуваю, що даремно витрачаю свій час у навчанні.
6. За задоволення, яке я відчуваю, перевершуючи себе у навчанні.
7. Щоб довести собі, що я здатний(-на) здобути ступінь коледжу (CEGEP).
8. Щоб згодом отримати престижнішу роботу.
9. За задоволення, яке я відчуваю, коли відкриваю нові речі, яких ніколи раніше не бачив.
10. Тому що зрештою це дозволить мені вийти на ринок праці в галузі, яка мені подобається.
11. За задоволення, яке я відчуваю, коли читаю цікавих авторів.

12. Колись у мене були вагомі причини для навчання в коледжі (CEGEP); проте тепер я сумніваюся, чи варто мені продовжувати.
13. За задоволення, яке я відчуваю, коли перевершую себе в одному зі своїх особистих досягнень.
14. Через те, що коли я досягаю успіху в коледжі (CEGEP), я відчуваю себе важливим.
15. Тому що я хочу мати «гарне життя» пізніше.
16. За задоволення, яке я відчуваю, розширюючи свої знання з предметів, які мене цікавлять.
17. Тому що це допоможе мені зробити кращий вибір щодо моєї кар'єрної орієнтації.
18. За задоволення, яке я відчуваю, коли повністю захоплююся тим, що написали певні автори.
19. Я не розумію, чому я вступаю до коледжу (CEGEP), і, чесно кажучи, мені байдуже.
20. За задоволення, яке я відчуваю, коли перебуваю в процесі виконання складних академічних завдань.
21. Щоб показати собі, що я розумна людина.
22. Щоб мати кращу зарплату пізніше.
23. Тому що моє навчання дозволяє мені продовжувати вивчати багато речей, які мене цікавлять.
24. Тому що я вважаю, що кілька додаткових років освіти покращать мою компетентність як працівника.
25. Через відчуття «піднесення», яке я відчуваю, читаю різні цікаві теми.
26. Я не знаю; я не можу зрозуміти, що я роблю в школі.
27. Тому що коледж (CEGEP) дозволяє мені відчувати особисте задоволення від мого прагнення досконалості в навчанні.
28. Тому що я хочу показати собі, що можу досягти успіху у навчанні.

№ 2, 9, 16, 23 Внутрішня мотивація - знати

№ 6, 13, 20, 27 Внутрішня мотивація - прагнення до досягнення

№ 4, 11, 18, 25 Внутрішня мотивація - відчувати стимуляцію

№ 3, 10, 17, 24 Зовнішня мотивація - ідентифікована

№ 7, 14, 21, 28 Зовнішня мотивація - інтроскокована

№ 1, 8, 15, 22 Зовнішня мотивація - зовнішня регуляція

№ 5, 12, 19, 26 Амотивація