

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**Балашов Едуард Михайлович**

**УДК 159.95:378.147**

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**МЕТАКОГНІТИВНИЙ МОНІТОРИНГ САМОРЕГУЛЬОВАНОГО  
НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Подається на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук

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

---

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий консультант: ПАСІЧНИК Ігор Демидович, доктор психологічних наук,  
професор

Острог – 2020

## АНОТАЦІЯ

Балашов Е.М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

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

Дисертаційне дослідження присвячено проблемі метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання студентів. Результати комплексного дослідження саморегульованого навчання студентів репрезентуються крізь призму інтегрального, особистісного, мотиваційно-вольового, емоційно-поведінкового, комунікативного, когнітивного та метакогнітивного рівнів.

У *першому розділі* проаналізовано провідні теоретико-методологічні підходи до розуміння структури психологічної саморегуляції, психологічних особливостей і механізмів її формування у навчальній діяльності студентів, розглянуто зв'язок різних типів мотивації з ефективністю саморегульованого навчання студентів. Охарактеризовано основні теоретичні моделі і концепції саморегульованого навчання у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці. Запропоновано авторське визначення поняття саморегуляції навчальної діяльності студентів та визначено його співвідношення з поняттям саморегульованого навчання.

Психологічний зміст *саморегульованого навчання студентів* розкрито за допомогою розгляду *взаємодії його основних суб'єктів (студент, студентська група, викладач)* у конкретних психолого-педагогічних умовах, які сформувалися з урахуванням вимог *навколишнього соціокультурного середовища, з метою автономного та відповідального досягнення визначених освітніх та особистісно-професійних цілей*. Центральним компонентом цієї системи є процес саморегуляції навчальної діяльності студентів, ефективність якого забезпечує системна взаємодія інтегрального, особистісного, мотиваційно-вольового, емоційно-поведінкового, комунікативного, когнітивного та метакогнітивного рівнів функціонування суб'єкта навчальної діяльності.

*Саморегуляцію навчальної діяльності студентів ми розглядаємо як метакогнітивний рівень ініціювання, мотивування, планування, моніторингу, оцінювання та контролю автономним суб'єктом навчальної діяльності всіх видів і форм власної зовнішньої і внутрішньої активності, які спрямовані на досягнення визначених цілей навчальної діяльності, особистісний і професійний саморозвиток і самореалізацію.*

У другому розділі представлено розуміння поняття «метакогнітивний моніторинг», розглянуто теоретичні підходи до визначення його змісту й особливостей у процесі саморегульованого навчання студентів, проаналізовано концептуальні моделі метакогнітивного моніторингу під час саморегульованого навчання студентів. Виокремлено основні проблеми дослідження метакогнітивної сфери особистості під час навчання, охарактеризовано основні види метакогнітивних стратегій у саморегульованій навчальній діяльності. Обґрунтовано і представлено авторську теоретико-концептуальну модель саморегульованої навчальної діяльності студентів.

На основі інтеграції особистісно-діяльнісного, суб'єктного та метакогнітивного підходів було здійснено психологічний аналіз сутності саморегуляції навчальної діяльності студентів у розрізі таких рівнів функціонування суб'єкта: інтегральний (задоволеність навчальною діяльністю, академічна саморегуляція), особистісний (рефлексія, самооцінка), мотиваційно-вольовий (навчальна мотивація, вольова саморегуляція), емоційно-поведінковий (емоційний інтелект, самоповага, психологічне благополуччя), комунікативний (комунікативний самоконтроль, самомоніторинг), когнітивний (самоефективність, когнітивний контроль, раціональне / інтуїтивне прийняття рішень) та метакогнітивний (метакогнітивний досвід, метакогнітивна усвідомленість (включеність в діяльність)).

У третьому розділі узагальнено та обґрунтовано комплекс діагностичних методик для визначення відповідних індикаторів рівня саморегуляції навчальної діяльності на інтегральному, особистісному, мотиваційно-вольовому, емоційно-

поведінковому та комунікативному рівнях, проаналізовано результати констатувального етапу експерименту.

З метою визначення умов і чинників взаємозалежності саморегульованого навчання та метакогнітивного моніторингу емпірично визначено зазначені показники у розрізі рівнів саморегульованого навчання. Серед студентів переважає інтроєктоване та зовнішнє регулювання, тобто їхня навчально поведінка регулюється відчуттям власного вибору і власними бажаннями, встановленими правилами та нормами навчання. Серед студентів виявлена тенденція домінування середнього рівня загальної самоєфективності.

У *четвертому розділі* проаналізовано теоретичні підходи до вивчення психологічних особливостей саморегульованої навчальної діяльності студентів на когнітивному та метакогнітивному рівнях й обґрунтовано відповідний діагностичний комплекс. Емпірично визначено умови та чинники взаємозалежності саморегульованого навчання і метакогнітивного моніторингу. Виявлено, що у студентів переважає інтроєктоване та зовнішнє регулювання, тобто їхня навчально поведінка регулюється відчуттям власного вибору і власними бажаннями, встановленими правилами та нормами навчання. Серед студентів прослідковується тенденція домінування середнього рівня загальної самоєфективності.

Результати емпіричного дослідження доводять переважання серед студентів високого (екстернального) рівня когнітивного контролю, що сприяє усвідомленню ними своїх стратегій вирішення поставлених завдань, формуванню навичок ефективного спілкування, формуванню міжособистісних стосунків з колегами по навчанню та викладачами тощо.

Студенти в середньому найнижче оцінюють свої рефлексивні вміння як на когнітивному, так і на метакогнітивному рівнях. Загальний рівень розвитку рефлексивних умінь когнітивного рівня студентів – середній. Діагностика рефлексивних умінь студентів на особистісному рівні показує, що у досліджуваній групі переважає низький та середній рівень розвитку рефлексивних умінь особистісного рівня.

Результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження у навчальній діяльності виявили значне переважання у студентів середнього рівня самомоніторингу. На основі узагальнення результатів теоретичного аналізу та емпіричних даних стверджується, що у навчальній поведінці сучасної студентської молоді переважають залежні типи саморегульованого навчання. Визначено систему взаємозв'язків між психологічними індикаторами саморегульованого навчання на відповідних рівнях та відзначено важливу роль у цій системі метапізнання як засобу суб'єктивної оцінки саморегуляції навчальної діяльності студентів.

У *п'ятому розділі* здійснено кореляційний аналіз взаємозв'язків між показниками, що характеризують рівні функціонування суб'єкта саморегульованого навчання, обґрунтовано методологічні і змістові характеристики побудови тренінгової програми розвитку саморегульованого навчання студентів, проведено її апробацію, а також узагальнено основні результати. Розроблено психолого-дидактичні рекомендації, спрямовані на підвищення рівня ефективності саморегульованого навчання студентів за такими напрямками, як врахування інтегральних, особистісних, мотиваційно-вольових, емоційно-поведінкових, комунікативних, когнітивних і метакогнітивних характеристик саморегульованого навчання студентів, формування у студентів знання про ефективне саморегульоване навчання, формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу в саморегульованому навчанні.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні та емпіричній верифікації конструкту метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання студентів, зокрема,

*уперше:* розглянуто саморегуляцію навчальної діяльності студентів, як метакогнітивний рівень ініціювання, мотивування, моніторингу, оцінювання та контролю автономним суб'єктом навчальної діяльності всіх видів і форм власної зовнішньої і внутрішньої активності, які спрямовані на досягнення визначених цілей навчальної діяльності, особистісний і професійний саморозвиток і самореалізацію; на основі інтеграції положень особистісно-діяльнісного,

системного, суб'єктного та метакогнітивного підходів обґрунтовано поняття саморегульованого навчання та метакогнітивного моніторингу як чинника ефективності навчальної саморегуляції, а також здійснено емпіричне вивчення психологічних індикаторів саморегульованого навчання студентів на відповідних рівнях саморегуляції; побудовано теоретико-концептуальну модель саморегульованого навчання студентів, психологічний зміст якого розкрито через узаємодію визначених суб'єктів (студент, студентська група, викладач) у системі психолого-педагогічних умов та вимог навколишнього середовища; виокремлені рівні саморегуляції (інтегральний, особистісний, мотиваційно-вольовий, емоційно-поведінковий, комунікативний, когнітивний, метакогнітивний) характеризують студентів як автономних суб'єктів навчання; а також ураховано механізми, метакогнітивні засоби та етапи реалізації метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання; емпірично верифіковано індикатори рівнів саморегуляції навчальної діяльності студентів та визначено їх факторну структуру, яка включає компоненти задоволеності навчально-професійною діяльністю, академічної саморегуляції, рефлексивної компетентності, самооцінки, навчальної мотивації, вольової саморегуляції, емоційного інтелекту, самоповаги, психологічного благополуччя, комунікативного самоконтролю, самомоніторингу, самоефективності, когнітивного контролю, раціональності/інтуїтивності прийняття рішень, метакогнітивного досвіду та метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність); розроблено, апробовано та верифіковано тренінгову програму розвитку саморегульованого навчання студентів на основі засобів метакогнітивного моніторингу, що дозволило визначити такі напрями формувального впливу, як формування знання про завдання та зовнішні стимули, вплив на інтегральні, особистісні, мотиваційно-вольові, емоційно-поведінкові, комунікативні, когнітивні та метакогнітивні характеристики студентів, які пов'язані з достовірністю метакогнітивного моніторингу, тренування навичок метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання; розроблено психолого-дидактичні рекомендації, спрямовані на підвищення рівня ефективності саморегульованого навчання студентів за допомогою активного

практикування психологічних засобів та інструментів метакогнітивного моніторингу;

*удосконалено:* уявлення про саморегульоване навчання як системну взаємодію його основних суб'єктів у відповідних психолого-педагогічних умовах, що формуються з урахуванням вимог навколишнього середовища та сприяють формуванню студентів як автономних суб'єктів навчання й професійного розвитку; уявлення про роль метакогнітивного моніторингу у забезпеченні ефективності процесу саморегуляції; психологічну характеристику процесу саморегуляції навчальної діяльності студентів завдяки використанню можливостей метакогнітивного підходу;

*подальшого розвитку отримали:* засоби психолого-педагогічного забезпечення розвитку саморегуляції навчальної діяльності студентів шляхом створення відповідної тренінгової програми й врахування ролі метакогнітивного моніторингу у структурі ефективної саморегуляції навчання.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що основні положення дисертації дали змогу концептуально збагатити навчальні програми з психології, педагогічної та вікової психології, психології особистості, психології лідерства, соціальної психології, психології вищої школи та ін. Розроблену тренінгову програму можна використовувати під час реалізації сертифікатних програм, у роботі психологічних служб університету, наукових гуртків, проблемних наукових груп, діяльності психологічної служби підтримки студентів тощо.

Ключові слова: саморегульоване навчання, метакогнітивний моніторинг, інтегральний рівень, особистісний рівень, мотиваційно-вольовий рівень, емоційно-поведінковий рівень, комунікативний рівень, когнітивний рівень, метакогнітивний рівень, студенти.

## **ABSTRACT**

Balashov E.M. Metacognitive Monitoring of Self-Regulated Learning of Students. – Manuscript.

Thesis for a doctor's degree in psychology, specialty 19.00.07 «Pedagogical and

age psychology». National University of Ostroh Academy. Ostroh, 2020.

The dissertation research is devoted to the problem of metacognitive monitoring of student self-regulated learning. The results of a comprehensive study of student self-regulated learning are represented through the prism of integral, personal, motivational-volitional, emotional-behavioral, communicative, cognitive and metacognitive levels.

*The first chapter* analyzes the leading theoretical and methodological approaches to understanding the structure of psychological self-regulation, the psychological features and mechanisms of its formation in student learning activity, and the connection between different types of motivation and efficiency of self-regulated learning. The basic theoretical models and concepts of self-regulated learning in Ukrainian and foreign psychological science are characterized. The original concept definition of student self-regulation of learning activity is offered by the author, as well as its correlation with the concept of self-regulated learning is determined.

We determine the psychological content of self-regulated student learning, making an allowance for *the interaction of its main actors (student, student group, lecturer) in specific psychological and pedagogical conditions, formed in view of the requirements of the socio-cultural environment, in order to autonomously and responsibly achieve certain educational and personal professional goals.* The central component of this system is the process of student self-regulation of learning activity, the efficiency of which is ensured by the systematic interaction of integral, personal, motivational-volitional, emotional-behavioral, communicative, cognitive and metacognitive levels of the learning activity subject.

*We consider student self-regulation of learning activity as a metacognitive level of initiation, motivation, planning, monitoring, evaluation and control of all types and forms of own external and internal activity aimed at achieving certain goals of learning activity by the learning activity subject, personal and professional self-development and self-realization.*

*The second chapter* presents the understanding of the concept of “metacognitive monitoring”, considers the theoretical approaches to determining its content and features in the process of self-regulated student learning, analyzes the conceptual



models of metacognitive monitoring during self-regulated learning of students. The main problems of the research of metacognitive sphere of personality while learning are singled out; the main types of metacognitive strategies in self-regulated educational activity are characterized. The author substantiates and presents his original theoretical and conceptual model of self-regulated student learning activity.

Based on the integration of personal-activity and subjective-metacognitive approaches, a psychological analysis of the essence of student learning activity self-regulation has been performed in terms of the following levels of subject functioning: integral (satisfaction with learning activity, academic self-regulation), personal (reflexivity, self-esteem), motivational-volitional (learning motivation, volitional self-regulation), emotional-behavioral (emotional intellect, self-respect, psychological wellbeing), communicative (communicative self-control, self-monitoring), cognitive (self-efficiency, cognitive control, rational/intuitional decision making) and metacognitive (metacognitive experience, metacognitive awareness).

*The third chapter* summarizes and substantiates a set of diagnostic techniques for determining the relevant indicators of the level of learning activity self-regulation at the integral, personal, motivational-volitional, emotional-behavioral and communicative levels, analyzes the results of the observational stage of the experiment.

The mentioned indicators are empirically determined in terms of self-regulated learning levels in order to determine the conditions and factors of interdependence of self-regulated learning and metacognitive monitoring. Introjected and external regulation prevails among students, i.e. their educational behavior is regulated by a sense of their own choice and their own desires, established rules and norms of education. There is a tendency among students that shows the dominating middle level of general self-efficacy.

*The fourth chapter* analyzes the theoretical approaches to the study of psychological features of self-regulated learning activity of students at the cognitive and metacognitive levels and substantiates the relevant diagnostic complex. The conditions and factors of interdependence of self-regulated learning and metacognitive monitoring are empirically determined. It was researched that students are dominated by introjected

and external regulation, i.e. their learning behavior is governed by a sense of choice and their own desires, established rules and norms of learning. There is a tendency among students that shows the dominating average level of general self-efficacy.

The results of empirical research prove the predominance of high (external) level of cognitive control among students, which contributes to their awareness of personal strategies to accomplish assigned tasks, the formation of effective communication skills, the formation of interpersonal relationships with fellow students, lecturers, etc.

Students have on average the lowest assessment of their reflexive skills at both the cognitive and metacognitive levels. The general level of development of student reflective skills at the cognitive level is middle. Diagnostic of student reflective skills at the personal level shows that low and medium levels of development of reflective skills at the personal level dominate in the study group.

The results of theoretical analysis and empirical research of self-monitoring in learning activity showed a significant predominance in middle level students. Based on the generalization of the results of theoretical analysis and empirical data, it is stated that the learning behavior of modern student youth is dominated by dependent types of self-regulated learning. The system of interrelations between psychological indicators of self-regulated learning at the appropriate levels is defined, and the important role of metacognition as a means to subjective assess the self-regulation of student learning activity is noted in this system.

*In the fifth chapter* the correlation analysis of interrelations between the indicators characterizing levels of functioning of the subject of self-regulated learning is conducted, the methodological and semantic characteristics of curriculum design of the training program on development of self-regulated student learning are proved, its approbation is carried out, and the main results are generalized. The psychological and didactic recommendations aimed at increasing the level of efficiency of self-regulated student learning have been developed in such areas consideration of integrative, personal, motivational-volitional, emotional-behavioral, communicative, cognitive and metacognitive characteristics of self-regulated learning of students, formation of student

knowledge on effective self-regulated learning, formation of effective metacognitive monitoring skills.

The scientific novelty of the research results reveals in the theoretical and methodological substantiation and empirical verification of the construct of metacognitive monitoring of self-regulated student learning, in particular,

*for the first time:* student self-regulated learning has been considered as a metacognitive monitoring of initiating, motivating, planning, modelling, programming, monitoring, evaluating and controlling by the subjects of educational activity all kinds and forms of external and internal activity directed at reaching the determined goals of educational activity, personal and professional self-development and self-realization; based on the integration of provisions of personal-activity, subjective and subjective-metacognitive approaches, the concept of self-regulated learning and metacognitive monitoring as a prerequisite for the efficiency of learning self-regulation has been substantiated, and the empirical study of psychological indicators of self-regulated learning at appropriate levels of self-regulation has been conducted; the theoretical and conceptual model of self-regulated student learning, the psychological content of which is revealed through the interaction of certain subjects (student, student group, lecturer) in the system of psychological and pedagogical conditions and requirements of surroundings, has been developed; the selected levels of self-regulation (integral, personal, motivational-volitional, emotional-behavioral, communicative, cognitive, metacognitive) characterize students as autonomous subjects of study; and also the mechanisms, metacognitive means and stages of realization of metacognitive monitoring of self-regulated learning are taken into account; the indicators of levels of student self-regulation of learning activity are empirically verified, and their factor structure, which includes components of satisfaction with educational and professional activities, academic self-regulation, reflective competence, self-esteem, learning motivation, volitional self-regulation, emotional intellect, self-attitude, psychological well-being, communicative self-control, self-monitoring, self-efficacy, cognitive control, rational/intuitive decision making, metacognitive experience and metacognitive awareness (involvement in activities), is determined; the training program on

development of self-regulated student learning on the basis of metacognitive monitoring has been developed, tested and verified, which allowed to identify such areas of formative influence as formation of knowledge on tasks and external incentives, influence on integrative, personal, motivational, cognitive and metacognitive characteristics of students, which are related to the reliability of metacognitive monitoring, training of skills of metacognitive monitoring of self-regulated learning; the psychological and methodological recommendations aimed at improving the effectiveness of self-regulated student learning through active practice of psychological tools and tools of metacognitive monitoring have been developed;

*has been improved:* the idea of self-regulated learning as a systemic interaction of its main subjects in the relevant psychological and pedagogical conditions, which are formed taking into account the requirements of the surroundings and contribute to the formation of students as autonomous subjects of learning and professional development; the idea of role of metacognitive monitoring in ensuring the efficiency of the self-regulation process; the psychological characteristics of the process of self-regulation of student learning activity through the use of metacognitive approach.

*further development received:* the means of psychological and pedagogical support for the development of self-regulation of student learning activity by creating the appropriate training program and taking into account the role of metacognitive monitoring as a prerequisite for the effectiveness of self-regulation of learning.

The practical significance of the research reveals itself in the fact that the theoretical and empirical achievements of the dissertation have been *implemented* in teaching such academic subjects as “Psychology”, “Age and Pedagogical Psychology”, “Psychology of Personality”, “Psychology of Leadership”, “Psychology of Higher Education” etc. The developed training program can be used during the implementation of certificate programs in practical psychology, psychology of personal development, social psychology and conflict studies, in work of the university psychological services, scientific circles, problem research groups, activities of the psychological service for student support, etc.

Key words: self-regulated learning, metacognitive monitoring, integral level, personal level, motivational-volitional level, emotional-behavioral level, communicative level, cognitive level, metacognitive level, students.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### 1. Монографія:

1. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів: монографія. Острого: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2020. 496 с.

### 2. Статті в наукових виданнях,

*включених до переліку наукових фахових видань України:*

2. Балашов Е.М. Методологічно-змістові засади тренінгової програми розвитку саморегульованої навчальної діяльності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу. *Соціально-правові студії : науково-аналітичний журнал*. Львів : ЛьвДУВС, 2020. Вип. 2 (8). С. 192-201.

3. Балашов Е. М. Метакогнітивна усвідомленість та навчальна мотивація студентів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2020. № 1(76). С. 31-38.

4. Балашов Е. М., Каламаж В. О. Діагностика рефлексивних умінь студентів на метакогнітивному рівні. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2020. Вип. 2. С. 94-103.

5. Балашов Е. М. Результати апробації тренінгової програми розвитку саморегульованої навчальної діяльності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу. *Психологічний часопис*. 2020. №6(4). С. 23-34.

6. Балашов Е. М., Каламаж В. О. Психологічні особливості рефлексивної компетентності особистості студентів на особистісному рівні. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том XIV: Методологія і теорія психології*. Київ–Ніжин. Видавець «ПП Лисенко М.М.». 2020. Випуск 3. С. 12-26.

7. Балашов Е. М. Особливості метакогнітивної усвідомленості у навчальній діяльності студентів. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України* / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2020. Вип. 48. С. 11-34.

8. Балашов Е. М. Характеристика діагностичного комплексу вивчення саморегуляції у навчальній діяльності студентів. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*. 2020. № 1(43). С. 5-12.

9. Гандзілевська, Г. Б., Балашов Е.М., Колесник О. С. Акмеологізація представників української інтелігенції у контексті самопрезентації та самомоніторингу. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. 1(54). С. 66-73.

10. Балашов Е. М., Каламаж В. О. Діагностика рефлексивних здібностей до саморегуляції та рефлексивних вмінь студентів на когнітивному рівні. *Психологічний часопис*. 2020. №6(3). С. 18-32.

11. Балашов Е. М. Концептуальні характеристики метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. *Психологія: реальність і перспективи*. 2020. №14. С. 12-21.

12. Балашов Е.М. Метакогнітивні процеси в навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2020. №1. С. 78-85.

13. Балашов Е.М. Особливості стилю саморегульованої навчальної діяльності студентів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: збірник наукових праць*. Сєверодонецьк : Вид-во СХУ ім. В. Даля. 2020. № 1(51). С. 5-16.

14. Гандзілевська, Г. Б., Балашов Е.М., Оніпчук А.С. Роль сценарних установок у досягненні психологічного благополуччя науково-педагогічних працівників ЗВО у акмеперіоді. *Психологічний часопис*. 2020. 6(2), 9-18.

15. Балашов Е.М. Теоретичні моделі й концепції саморегульованого навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*.

*Серія «Психологія»: науковий журнал.* Острог: Вид-во НаУОА. 2020. № 10. С.50-58.

16. Балашов Е. М. Метакогнітивний досвід як передумова розвитку саморегуляції навчальної діяльності студентів. *Психологія особистості.* 2019. №. 1(10). С. 177-185.

17. Балашов Е.М. Структурно-функціональна модель саморегульованого навчання студентів. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Психологічні науки».* 2019. Том 15, №4. С. 5-29.

18. Балашов Е. М. Психологічні особливості метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2019. №. 4. С. 64-71.

19. Балашов Е. М. Діагностика рефлексивності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том XIV: Методологія і теорія психології.* 2019. Випуск 2. Київ–Ніжин: Видавець «ПП Лисенко М.М.». С. 35-43.

20. Балашов Е. М. Теоретичні підходи до вивчення факторів мотивації саморегульованого навчання студентів. *Теорія і практика сучасної психології.* 2019. №. 1(2). С. 10-16.

21. Балашов Е.М. Психологічні особливості рефлексії в навчальній діяльності студентів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том XIV: Методологія і теорія психології.* 2018. Випуск 1. Київ–Ніжин: Видавництво «ПП Лисенко М.М.». С. 26-44.

22. Балашов Е.М. Психологічні фактори мотивації навчальної діяльності студентів університету. *Наукові записки. Серія «Психологія».* Острог: Вид-во НаУОА. 2018. Вип. 7. С. 4-8.

23. Балашов Е.М. Метакогнітивний моніторинг і метакогнітивні стратегії у навчальній діяльності студентів. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. Острог: Вид-во НаУОА. 2018. Вип. 6. С. 44-48.

24. Балашов Е.М. Психологічні особливості та механізми саморегуляції у навчальній діяльності студентів. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. Острог: Вид-во НаУОА. 2017. Вип. 5. С. 5-13.

25. Балашов Е.М. Особливості соціально-психологічних установок студентів у мотиваційно-потребовій сфері. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог: Вид-во НаУОА. 2014. Вип. 30. С. 8-12.

### 3. Статті у наукових періодичних виданнях інших держав:

26. Balashov, E., Pasichnyk, I., Kalamazh, R., & Plyska, Y. (2020). Psychological Peculiarities of Self-Regulated Learning of the First-Year and Graduate Students. In: *Self-Regulated Learning, Cognition and Metacognition*. New York: Nova Science Publishers, 81-94.

27. Handzilevska, H., Nikitchuk, U., & Balashov, E. (2019). Psycholinguistic Aspects of Realisation of Acme Potential of Life Scripts of Ukrainian Writers-Emigrants. *Psycholinguistics* 26(1). 83-104.

28. Balashov, E., Pasichnyk, I., & Kalamazh, R. (2019). Psychological Characteristics of Motivation of the University Students' Learning Activities. In: *Student Motivation: Perspectives, Improvement, Strategies and Challenges*. New York: Nova Science Publishers, 25-46.

29. Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R., Dovhaliuk, T. & Cicognani, E. (2018). Psychological, Emotional and Social Wellbeing and Volunteering: A Study on Italian and Ukrainian University Students. *Youth Voice Journal*, V.18, 1-22.

30. Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R. (2018). Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *Psycholinguistics*. V. 24 (1), 27-42.

31. Balashov, E. (2018). Globalization and Internationalization of Higher Education and Sustainable Development: A Case of Ukraine. *Variability of Perceptions*



*of Sustainable Development – Selected Items*. University of Business and Entrepreneurship in Ostrowiec Świętokrzyski, Poland, 142-159.

32. Pasichnyk, I. & Balashov, E. (2015). Psychological Peculiarities of Tolerance of Ukrainian and Polish Students: A Comparative Analysis. *Problems of Psychology in the 21<sup>st</sup> Century*, 10(1), 39-49.

#### 4. Статті в інших наукових виданнях

##### та матеріалах науково-практичних конференцій:

33. Балашов Е.М. Діагностика спрямованості навчальної мотивації та академічної саморегуляції студентів. *Психолого-педагогічні координати розвитку особистості* : Збірник наукових матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції, 2-3 червня 2020 р. Полтава: Національний університет імені Юрія Кондратюка. 2020. С. 19-23.

34. Балашов Е.М. Діагностичний комплекс вивчення навчальної саморегуляції студентів на мотиваційно-вольовому рівні. *Актуальні проблеми сучасної психології : шляхи становлення особистості*: Збірник наукових статей за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції, м. Переяслав, 14-16 травня 2020 / за заг. ред. І. В. Волженцевої, Т. В. Кириченко. Переяслав: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2020. С.25-28.

35. Балашов Е.М. Характеристика діагностичного комплексу вивчення саморегуляції у навчальній діяльності студентів на когнітивному рівні. *Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин*: Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції, м. Кам'янець-подільський, 23 квітня 2020 р. / за ред. С. Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В. 2020. С. 51-53.

36. Балашов Е.М. Характеристика діагностичного комплексу вивчення саморегуляції у навчальній діяльності студентів на індивідуально-особистісному рівні. *Соціально-психологічні проблеми суспільства*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 10 квітня 2020 р. К.: Таврійський національний університет ім. В. І. Вернадського. 2020. С. 123-126.

37. Балашов Е.М. Діагностика стилю саморегульованого навчання студентів. *Психологічна наука та практика XXI століття*: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Львів, 27-28 березня 2020 року. Львів: Видавничий дім «Гельветика», 2020. С. 46-50.

38. Балашов Е.М. Діагностичний комплекс вивчення навчальної саморегуляції студентів на метакогнітивному рівні. *Психологічні науки: проблеми та перспективи*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 20-21 березня 2020 року. Запоріжжя: Класичний приватний університет. 2020. С. 29-33.

39. Балашов Е.М. Психологічні засоби розвитку компонентів саморегуляції навчальної діяльності студентів. *Розвиток критичного мислення в процесі освітньої діяльності: вітчизняний та європейський виміри* : Матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Глухів, 13 лютого 2020 р. Глухів: Глухівський національний педагогічний університет ім. О. Довженка, 2020. С. 11-16.

40. Балашов Е.М. Психологічні особливості метакогнітивних процесів у навчальній діяльності студентів. *Психологія в контексті сучасних досліджень проблем розвитку особистості*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 13-14 грудня 2019 р. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2019. С. 36-41.

41. Балашов Е.М. Психологічні особливості саморегуляції навчальної діяльності студентів як одного з компонентів самосвідомості. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень – 2019*: Тези III міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 21 листопада 2019 року / Відп. ред. О.В. Дробот. Київ: Національний авіаційний університет. 2019. С. 125-130.

42. Балашов Е.М. Психологічні особливості рефлексії у процесі метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. *Науковий потенціал та перспективи розвитку психологічних наук*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Львів, 13-14 вересня 2019 року. Львів: Видавничий дім «Гельветика». 2019. С. 23-27.

43. Балашов Е.М. Особливості формування компонентів саморегуляції студентів у навчальній діяльності. *Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 6-7 вересня 2019 року. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. Ч.2. С.75-78.

44. Балашов, Е. М. Самоефективність і саморегульоване навчання як предиктори навчальної успішності студентів. *Соціально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе*: Сб. матеріалів Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 17 мая 2019 г. / ред. В. Ю. Москалюк, Д. Э. Синюк, И. В. Павлов. Брест: БрГУ. 2019. С. 3–8.

45. Балашов Е. Саморегуляція особистості як психологічна проблема. *Гуманітарні, соціальні і точні науки як основа соціального розвитку*: Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Харків, 26-27 січня 2018 р. Харків: Центр наукових технологій. 2018. С. 42–47.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	23
<b>РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічний аналіз науково-психологічних підходів до дослідження феномену психологічної саморегуляції .....</b>	39
1.1. Поняття психологічної саморегуляції у психолого-педагогічній науці.....	39
1.2. Психологічні особливості і механізми саморегульованої навчальної діяльності.....	49
1.3. Теоретичні підходи до вивчення чинників мотивації саморегульованої навчальної діяльності студентів.....	55
1.4. Психологічні фактори мотивації навчальної діяльності студентів.....	63
1.5. Теоретичні моделі і концепції саморегульованої навчальної діяльності....	69
Висновки до розділу 1.....	85
<b>РОЗДІЛ 2. Теоретико-методологічні засади аналізу метакогнітивного моніторингу .....</b>	88
2.1. Визначення поняття метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання .....	88
2.2. Теоретичні підходи до вивчення проблеми метакогнітивного моніторингу і метакогнітивних стратегій у саморегульованому навчанні .....	115
2.3. Теоретико-концептуальна модель саморегульованого навчання .....	121
2.4. Методично-організаційні засади емпіричного дослідження метакогнітивного моніторингу в саморегульованому навчанні .....	151
Висновки до розділу 2.....	160
<b>РОЗДІЛ 3. Емпіричний аналіз інтегрального, особистісного, мотиваційно-вольового, емоційно-поведінкового та комунікативного рівнів саморегульованого навчання .....</b>	163
3.1. Обґрунтування і характеристика діагностичного комплексу для вивчення психологічних особливостей саморегульованого навчання на інтегральному, особистісному, мотиваційно-вольовому, емоційно-поведінковому та комунікативному рівнях .....	163

3.2. Емпіричне дослідження компонентів інтегрального рівня саморегульованого навчання .....	172
3.2.1. Діагностика рівня задоволеності навчально-професійною діяльністю .....	172
3.2.2. Діагностика академічної саморегуляції .....	175
3.3. Емпіричне дослідження компонентів особистісного рівня саморегульованого навчання .....	178
3.3.1. Діагностика рефлексії у процесі метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання .....	179
3.3.2. Діагностика рефлексивних вмінь (особистісний рівень) .....	197
3.3.3. Діагностика рівня самооцінки.....	210
3.4. Емпіричне дослідження показників мотиваційно-вольового рівня саморегульованого навчання .....	215
3.4.1. Діагностика спрямованості навчальної мотивації і стилю саморегульованого навчання .....	215
3.4.2. Діагностика рівня вольової саморегуляції.....	223
3.5. Емпіричне дослідження компонентів емоційно-поведінкового рівня саморегульованого навчання .....	228
3.5.1. Діагностика емоційного інтелекту .....	229
3.5.2. Діагностика самоповаги .....	235
3.5.3. Діагностика психологічного благополуччя .....	239
3.6. Емпіричне дослідження компонентів комунікативного рівня саморегульованого навчання .....	246
3.6.1. Діагностика рівня комунікативного самоконтролю .....	246
3.6.2. Діагностика самомоніторингу .....	250
Висновки до розділу 3.....	254
<b>РОЗДІЛ 4. Емпіричне дослідження когнітивного і метакогнітивного рівнів саморегуляції навчання студентів .....</b>	<b>260</b>
4.1. Обґрунтування і характеристика діагностичного комплексу для	

визначення компонентів саморегульованого навчання на когнітивному і метакогнітивному рівнях.....	260
4.2. Емпіричне дослідження компонентів когнітивного рівня саморегульованого навчання .....	265
4.2.1. Діагностика рівня самоефективності.....	265
4.2.2. Діагностика рівня когнітивного контролю .....	270
4.2.3. Діагностика рівня раціональності / інтуїтивності .....	278
4.2.4. Діагностика рефлексивних вмінь (когнітивний рівень) .....	281
4.3. Емпіричне дослідження метакогнітивного рівня саморегульованого навчання .....	303
4.3.1. Діагностика метакогнітивного досвіду .....	303
4.3.2. Діагностика метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) .....	315
4.3.3. Метакогнітивна усвідомленість (включеність в діяльність) студентів та академічна успішність .....	325
4.3.4. Діагностика рефлексивних вмінь (метакогнітивний рівень) .....	335
Висновки до розділу 4.....	349
<b>РОЗДІЛ 5. Розвиток компонентів саморегульованого навчання студентів .....</b>	<b>354</b>
5.1. Обґрунтування методологічних та змістових засад конструювання тренінгової програми розвитку саморегульованого навчання студентів .....	354
5.2. Апробація тренінгової програми розвитку саморегульованого навчання студентів та узагальнення результатів .....	375
5.3. Психолого-дидактичні рекомендації щодо підвищення рівня ефективності саморегульованого навчання .....	384
Висновки до розділу 5.....	403
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>406</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>411</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>460</b>

## ВСТУП

**Обґрунтування вибору теми дослідження.** Проблема саморегуляції особистості у контексті сучасних завдань реформування вищої освіти в Україні є однією з найбільш актуальних і фундаментальних проблем психолого-педагогічної науки. Система вищого шкільництва повинна забезпечити максимальний розвиток особистісних та професійних якостей студентів, сприяти оптимальній мобілізації їх потенційних можливостей, розвитку як справжніх суб'єктів навчально-професійної діяльності.

У сучасній психолого-педагогічній науці представлено достатньо багато теоретичних та експериментальних досліджень, у контекстуальному полі яких розглядають різні аспекти саморегуляції особистості. Зокрема, можна вказати на дослідження саморегуляції у проблематиці морального розвитку на різних вікових етапах (Л. Божович, Б. Братусь, М. Боришевський, В. Селіванов, І. Чеснокова, В. Ядов, П. Якобсон); характеристик емоційно-вольової сфери (В. Іванніков, М. Кузнєцов, Я. Рейковський, В. Селіванов); мотиваційно-особистісних особливостей (К. Абульханова, І. Галян, О. Конопкін, О. Ксенофонтова, М. Пейсахов, Д. Райтер, А. Файзулаєв, І. Чеснокова); вирішення особистістю важливих життєвих ситуацій (Р. Ахмеров); чинників адаптації (Г. Балл); організації життєвого часу (Л. Анциферова, А. Корнілов) тощо. Базовим підґрунтям для дослідження саморегуляції особистості є також праці щодо особистісної й соціальної відповідальності як форми прояву суб'єктності (Л. Дементій, В. Знаков, М. Савчин), здатності особистості до рефлексії та рефлексивна компетентність (А. Карпов, В. Каламаж, О. Конопкін, Р. Павелків, О. Савченко, І. Сенчак).

Дослідження саморегуляції містять важливий аспект суб'єктності як актуальної міри специфічної активності особистості, спрямованої на осмислення, управління та оптимізацію власної діяльності, розвиток власних психічних процесів й особистісних якостей. Особистість як суб'єкт регуляції власної активності вивчали І. Бех, М. Боришевський, Л. Бурлачук, Л. Долинська, В. Казміренко, Т. Кириченко, О. Киричук, Г. Костюк, Г. Куценко, О. Ксенофонтова,

С. Максименко, Є. Машбиць, О. Оліфер, Р. Павелків, І. Пасічник, Н. Пов'якель, В. Роменець, В. Семиченко, В. Татенко, Т. Титаренко, Ю. Трофімов, О. Чебикін та інші.

Сьогодні помітно активізувалися дослідження навчальної саморегуляції як важливого чинника майбутнього професійного та життєвого успіху. Студенти із розвиненою саморегуляцією більш успішні в навчанні, роботі, суспільному житті; вони мають вищий рівень психологічного благополуччя і є менш схильними до адикцій, конфліктів та інших проблем (І. Бех, Ж. Вірна, М. Боришевський, Л. Дика, І. Галян, Р. Каламаж, С. Максименко, В. Моляко, Л. Мойсеєнко, В. Олефір, І. Пасічник, О. Саннікова, О. Сергієнко, О. Чебикін, Н. Andrade, A. Bandura, M. Boekarts, T. Cleary, A. Kitsantas, D. Schunk, P. Winne, V. Zimmerman та ін.).

Саморегуляція навчальної діяльності студентів з точки зору когнітивного та метакогнітивного підходів (А. Браун, А. Вілкінсон, А. Гленберг, Дж. Данлоскі, Р. Деннісон, Д. Еакін, Г. Еверсон, В. Епстайн, А. Коріат, Дж. Меткалф, Д. Мошман, Л. Наренс, Т. Нельсон, Є. Савін, А. Самойліченко, І. Скітяєва, С. Тобіас, Дж. Флейвелл, А. Фомін, С. Халін та інші) більш докладно представлена у дослідженнях зарубіжних авторів. Варто також виокремити роботи Х. Андраде, М. Бокартс, А. Кіцантас, Д. Шунка, П. Пінтріха (саморегуляція й самоефективність студентів); Б. Циммермана (саморегуляція й мотивація навчальної діяльності студентів); К. Забруцькі, Г. Шро, К. Гриппен, К. Рес (метакогнітивні аспекти дослідження саморегуляції навчальної діяльності); Дж. Сан, Р. Руеда (поведінкові, емоційні та когнітивні аспекти саморегуляції студентів) та ін. З поміж вітчизняних дослідників в означеному дискурсі помітні праці М. Августюк, І. Аршави, І. Данилюка, Т. Доцевич, Т. Довгалюка, В. Волошиної, Л. Засекіної, Р. Каламаж, А. Коваленко, Е. Носенко, М. Смульсон, Т. Хомуленко, І. Пасічника, Н. Чепелевої та ін., де представлено дані щодо ролі метакогніції в забезпеченні успішності навчальної діяльності. Проте тематика метапізнання не знайшла всебічного розкриття в наукових працях у контексті багатоаспектного аналізу психологічних особливостей саморегульованого навчання студентів у вищій школі.



Теоретичний аналіз наукової літератури свідчить, що попри широку представленість психологічних досліджень саморегуляції немає достатньо чіткого визначення поняття «навчальної саморегуляції студентів», не представлено системного бачення щодо структури, механізмів формування, психологічних засобів забезпечення та інтегративної діагностики ефективності саморегульованого навчання студентів. Не до кінця з'ясованими залишаються теоретико-методологічні та емпірико-практичні питання щодо ролі метапізнання в забезпеченні успішності саморегульованого навчання в розрізі окремих рівнів (інтегрального, особистісного, мотиваційного, вольового, емоційного, поведінкового, комунікативного, когнітивного, метакогнітивного тощо).

Аналіз стану вивчення проблеми дозволив виокремити низку суперечностей між високою потребою освітнього процесу у підвищенні рівнів академічної автономності, відповідальності студентів, формуванні навичок навчальної саморегуляції й відсутністю практично-орієнтованих програм, спрямованих на розвиток метакогнітивного моніторингу у структурі саморегуляції навчальної діяльності; наявністю значної кількості емпіричних даних щодо окремих показників навчальної саморегуляції та недостатньою представленістю комплексних досліджень, що дозволяють систематизувати емпіричні дані в розрізі концепції метакогнітивного моніторингу. Недостатнє теоретичне та емпіричне вивчення окресленої проблеми свідчить про актуальність та практичну потребу в її системному дослідженні, що й зумовило вибір теми дисертаційного дослідження – *«Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів»*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано в межах науково-дослідної теми кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія» «Метапізнання в умовах індивідуально-психологічної та соціально-ситуативної детермінації» (державний реєстраційний номер 0117U000683). Тему дисертації затверджено вченою радою Національного університету «Острозька академія» (протокол № 2 від 31 серпня 2017 року).

**Мета дослідження** – теоретично проаналізувати та емпірично дослідити поняття саморегульованого навчання та метакогнітивного моніторингу, обґрунтувати їхні складові компоненти, визначити зв'язок із результативністю навчальної діяльності, вивчити вплив характеристик особистісних якостей, когнітивних та метапізнавальних особливостей, індивідуально-психологічних відмінностей на успішність метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання студентів.

**Гіпотези дослідження** полягають в тому, що 1) рівень саморегульованого навчання студентів взаємопов'язаний з рівнем розвитку метакогнітивних процесів; 2) ефективність саморегульованого навчання студентів залежить від створення відповідних психолого-педагогічних умов, забезпечення розвитку відповідних індикаторів саморегуляції на інтегральному, особистісному, мотиваційно-вольовому, емоційно-поведінковому, комунікативному, когнітивному і метакогнітивному рівнях.

Відповідно до мети, предмета й гіпотези визначено такі **завдання дослідження**:

1) здійснити теоретико-методологічний аналіз понять «саморегуляція навчальної діяльності» та «саморегульоване навчання», визначити їх психологічний зміст, структуру, рівні, психологічні умови та чинники формування;

2) теоретично проаналізувати поняття, механізми, складові та етапи метакогнітивного моніторингу у структурі саморегуляції навчальної діяльності;

3) обґрунтувати теоретико-концептуальну модель саморегульованого навчання студентів;

4) експериментально дослідити психологічні особливості саморегуляції навчання студентів на інтегральному, особистісному, мотиваційно-вольовому, емоційно-поведінковому, комунікативному, когнітивному та метакогнітивному рівнях;

5) на основі експериментального дослідження визначити систему взаємозв'язків між психологічними індикаторами саморегульованого навчання на

відповідних рівнях та роль у цій системі метапізнання як засобу суб'єктивної оцінки саморегуляції навчальної діяльності студентів;

б) на основі теоретико-експериментального дослідження розробити та апробувати тренінгову програму розвитку саморегуляції навчання студентів у розрізі визначених рівнів на основі інструментів формування метакогнітивного моніторингу;

в) розробити психолого-дидактичні рекомендації формування компонентів саморегульованого навчання студентів.

**Об'єкт дослідження** – саморегульоване навчання студентів закладів вищої освіти.

**Предметом дослідження** є структура, умови, чинники, механізми, моделі та психодидактичні технології метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання студентів.

**Теоретико-методологічним підґрунтям** дослідження є: наукові положення про розвиток, саморозвиток і самоздійснення особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Анциферова, Г. Балл, М. Боришевський, Л. Виготський, І. Данилюк, Д. Ельконін, Л. Засєкіна, А. Коваленко, О. Леонтєв, Б. Ломов, З. Карпенко, С. Максименко, В. Моляко, М. Орап, І. Пасічник, М. Савчин, С. Рубінштейн, Т. Титаренко, Н. Чепелева й ін.); фундаментальні положення системного підходу у психологічній науці (Б. Ананьєв, Б. Ломов, Г. Костюк, С. Максименко); концептуальні положення метакогнітивного підходу (А. Карпов, І. Скитяєва, М. Холодна, Т. Хомуленко, J. Dunlosky, J. Flavell, J. Metcalfe, K. Zabrusky), суб'єктно-діяльнісного підходу (Г. Балл, А. Брушлинський, А. Журавльов, О. Запорожець, П. Зінченко, О. Леонтєв, С. Рубінштейн й ін.), рольового підходу (В. Войтко, П. Горностай, Т. Хомуленко й ін.), системно-суб'єктного підходу (О. Леонтєв, О. Осницький, С. Рубінштейн, В. Татенко); психологічні теорії інтелекту (М. Смульсон, М. Холодна, В. Шадриков, R. Sternberg), метапам'яті (Т. Доцевич, В. Ляудіс, Р. Каламаж, С. Максименко, І. Пасічник, Т. Хомуленко, J. Flavell, F. Jönsson, T. Nelson, L. Narens, H. Wellman), рефлексії (О. Анісімов, А. Карпов, Р. Павелків, О. Савченко); психологія регуляції

та когнітивної саморегуляції діяльності (Л. Дика, О. Конопкін, В. Моросанова, Т. Хомуленко та ін.); положення про саморегуляцію у вищих психічних процесах (М. Боришевський, Є. Заїка, В. Ляудіс, В. Моросанова); поняття саморегуляції як особистісного потенціалу в навчальній діяльності (В. Моросанова, А. Карпов); положення про саморегуляцію навчальної діяльності (Г. Гандзілевська, Р. Каламаж, І. Пасічник, Т. Партико, Н. Andrade, А. Bandura, М. Boekarts, J. Borkowski, Т. Cleary, F. De Jong, А. Kitsantas, К. Saks, G. Schraw, D. Schunk, В. Zimmerman), а також положення про мотиваційні, духовні й метакогнітивні детермінанти саморегуляції особистості (М. Боришевський, Є. Ільїн, В. Олефір, Г. Радчук, Н. Савелюк, Т. Cleary, А. Kitsantas, Е. Deci, Р. Pintrich, D. Russel, R. Ryan, С. Wolters).

Для вирішення поставлених завдань використано такі **методи дослідження**:

- *теоретичні*: аналіз наукової психологічної та психолого-педагогічної літератури, порівняння, узагальнення для визначення основних понять дослідження, з'ясування змісту, структури та рівнів метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання, основних підходів до його вивчення; теоретичне моделювання з метою концептуалізації ключових положень дослідження;

- *емпіричні*: включене спостереження, бесіди; тест-опитувальник задоволеності навчальною діяльністю (Л. Міщенко), опитувальник «Академічна саморегуляція» (Р. Райан, Д. Коннелл в адаптації М. Томчука та М. Яцюк) – для діагностики **інтегрального рівня** саморегульованого навчання студентів; методику діагностики рівня розвитку рефлексивності (А. Карпов, В. Пономарьова), методику «Рефлексивні вміння» (особистісний рівень) (О. Савченко), методику дослідження самооцінки (С. Будассі, інтегрована Ю. Кисельовим), методику визначення рівня самооцінки (Т. Дембо - С. Рубінштейн за модифікацією А. Прихожан), – для діагностики **особистісного рівня** саморегульованого навчання студентів; методику діагностики навчальної мотивації (Т. Дубовицька), тест-опитувальник рівня вольової саморегуляції (А. Зверков, Е. Ейдман) – для діагностики **мотиваційно-вольового рівня** саморегульованого навчання студентів;

опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсін), шкалу самоповаги (М. Розенберг), шкалу психологічного благополуччя (К. Рифф у адаптації С. Карсканової) – для діагностики *емоційно-поведінкового рівня* саморегульованого навчання студентів; тест «Оцінка самоконтролю в спілкуванні» (М. Снайдер), шкалу саомоніторингу (Self-Monitoring Scale – SMS) (М. Снайдер) – для діагностики *комунікативного* рівня саморегульованого навчання студентів; тест оцінки самоефективності (В. Шварцер та М. Єрусалем), методику «Рівень суб'єктивного контролю» (Є. Бажин, Е. Галинкіна, А. Еткінд), методику діагностики рівня емпатії та емпатійних здібностей (шкали «Раціональний канал» та «Інтуїтивний канал») (В. Бойко), методику «Рефлексивні вміння» (когнітивний рівень) (О. Савченко) – для діагностики *когнітивного рівня* саморегульованого навчання студентів; методику дослідження самооцінки метакогнітивних знань і метакогнітивної активності (Дж. Флейвелл, адаптована М. Кашаповою та Ю. Скворцовою), методику діагностики метакогнітивної включеності в діяльність (Г. Шро та Р. Деннісон), методику «Рефлексивні вміння» (метакогнітивний рівень) (О. Савченко), – для діагностики *метакогнітивного рівня* саморегульованого навчання студентів;

- *організаційні*: порівняльний аналіз, формувальний експеримент;
- *методи математико-статистичної обробки емпіричних даних*: для визначення достовірності відмінностей емпіричних даних та кореляційних взаємозв'язків між показниками саморегуляції навчання застосовано кореляційний аналіз за критерієм хі-квадрат, t-критерій Стьюдента, критерій Фішера  $\phi$ , критерій Спірмена тощо. Статистичний аналіз і розрахунки здійснювалися за допомогою пакету статистичних програм SPSS 20.0 та Statistica 6.0 з використанням методів описової статистики.

**Наукова новизна результатів дослідження** полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні та емпіричній верифікації конструкту метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання студентів, зокрема,

*уперше:*

- розглянуто саморегуляцію навчальної діяльності студентів, як

метакогнітивний рівень ініціювання, мотивування, моніторингу, оцінювання та контролю автономним суб'єктом навчальної діяльності всіх видів і форм власної зовнішньої і внутрішньої активності, які спрямовані на досягнення визначених цілей навчальної діяльності, особистісний і професійний саморозвиток і самореалізацію;

- на основі інтеграції положень особистісно-діяльнісного, системного, суб'єктного та метакогнітивного підходів обґрунтовано поняття саморегульованого навчання та метакогнітивного моніторингу як чинника ефективності навчальної саморегуляції, а також здійснено емпіричне вивчення психологічних індикаторів саморегульованого навчання студентів на відповідних рівнях саморегуляції;

- побудовано теоретико-концептуальну модель саморегульованого навчання студентів, психологічний зміст якого розкрито через взаємодію визначених суб'єктів (студент, студентська група, викладач) у системі психолого-педагогічних умов та вимог навколишнього середовища; виокремлені рівні саморегуляції (інтегральний, особистісний, мотиваційно-вольовий, емоційно-поведінковий, комунікативний, когнітивний, метакогнітивний) характеризують студентів як автономних суб'єктів навчання; а також ураховано механізми, метакогнітивні засоби та етапи реалізації метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання;

- емпірично верифіковано індикатори рівнів саморегуляції навчальної діяльності студентів та визначено їх факторну структуру, яка включає компоненти задоволеності навчально-професійною діяльністю, академічної саморегуляції, рефлексивної компетентності, самооцінки, навчальної мотивації, вольової саморегуляції, емоційного інтелекту, самоповаги, психологічного благополуччя, комунікативного самоконтролю, саомоніторингу, самоефективності, когнітивного контролю, раціональності/інтуїтивності прийняття рішень, метакогнітивного досвіду та метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність);

- розроблено, апробовано та верифіковано тренінгову програму

розвитку саморегульованого навчання студентів на основі засобів метакогнітивного моніторингу, що дозволило визначити такі напрями формувального впливу, як формування знання про завдання та зовнішні стимули, вплив на інтегральні, особистісні, мотиваційно-вольові, емоційно-поведінкові, комунікативні, когнітивні та метакогнітивні характеристики студентів, які пов'язані з достовірністю метакогнітивного моніторингу, тренування навичок метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання;

- розроблено психолого-методичні рекомендації, спрямовані на підвищення рівня ефективності саморегульованого навчання студентів за допомогою активного практикування психологічних засобів та інструментів метакогнітивного моніторингу;

*удосконалено:*

- уявлення про саморегульоване навчання як системну взаємодію його основних суб'єктів у відповідних психолого-педагогічних умовах, що формуються з урахуванням вимог навколишнього середовища та сприяють формуванню студентів як автономних суб'єктів навчання й професійного розвитку;

- уявлення про роль метакогнітивного моніторингу у забезпеченні ефективності процесу саморегуляції;

- психологічну характеристику процесу саморегуляції навчальної діяльності студентів завдяки використанню можливостей метакогнітивного підходу;

*подальшого розвитку отримали:*

- засоби психолого-педагогічного забезпечення розвитку саморегуляції навчальної діяльності студентів шляхом створення відповідної тренінгової програми й врахування ролі метакогнітивного моніторингу у структурі ефективної саморегуляції навчання.

**Практичне значення.** Основні положення й висновки дисертації дали змогу концептуально збагатити навчальні програми з психології розвитку, вікової та педагогічної психології, загальної психології, соціальної психології,

когнітивної психології, психології особистості. Сформульовані теоретичні уявлення про метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів стали основою для моделювання та створення тренінгових програм підвищення ефективного саморегульованого навчання студентів закладів вищої освіти.

Теоретичні та емпіричні результати дисертації було *впроваджено* у викладанні навчальних дисциплін «Вікова та педагогічна психологія», «Педагогічна психологія вищої школи», «Соціальна психологія», «Психологія особистості» у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича (довідка про впровадження №13/17-868 від 20.12.2019 р.), «Психологія особистісного росту та зрілості», «Психологія ділового спілкування», «Вікова психологія», «Педагогічні основи професійної діяльності» у Східноукраїнському національному університеті імені Володимира Даля (довідка про впровадження № 45/15.17-01 від 16.01.2020 р.), «Психологія», «Вікова психологія» та «Психологія вищої школи» у Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії імені Тараса Шевченка (довідка про впровадження №0516/116 від 10.02.2020 р.), «Психологія», «Педагогічна психологія», «Психологія вищої школи» та «Психолого-педагогічне дослідження особистості» у Національному університеті водного господарства та природокористування (довідка про впровадження № 011/13 від 27.03.2020 р.), «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Психологія професійної ідентичності» у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки (довідка про впровадження № 03-28/04/1040 від 05.05.2020 р.), «Педагогічна психологія», «Вікова психологія», «Техніки розвитку комунікативної компетентності», «Психологія лідерства», «Соціально-психологічні технології впливу на особистість і групу» у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника (довідка про впровадження № 01-23/104 від 07.05.2020 р.), «Психологія загальна», «Психологія розвитку», «Педагогічна та вікова психологія», «Психодинамічні основи групової взаємодії викладача ЗВО і студентів», «Методика викладання психологічних дисциплін у ЗВО», «Рефлексивна психолінгвістика» у Державному вищому навчальному закладі



«Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (довідка №297 від 02.06.2020р.).

Науково-прикладні розробки *знайшли застосування* в різних сферах практики, зокрема під час реалізації сертифікатних програм із практичної психології, програми «Перезавантаження+» та науково-практичному тренінгу «Професійне вигорання: ресурси відновлення» в науковому центрі «Саногенна психологія і педагогіка» Національного університету «Острозька академія» (довідка про впровадження № 77/19 від 25.12.2019 р.), у діяльності «Майстерні практичного психолога» в науковому центрі «Інститут практичної психології та психотерапії» (довідка №3 від 14.01.2020 р.), у роботі Психологічної служби університету, наукового гуртка «Сучасні тенденції в освіті», а також проблемних наукових груп «Соціально-психологічні чинники формування мотиваційної сфери особистості», «Психічні та емоційні стани в структурі особистості», «Нагальні питання сучасної освіти та виховання» та читанні курсів «Педагогічна психологія», «Вікова психологія», «Когнітивна психологія», «Теорія особистості» у Горлівському інституті іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка про впровадження № 8 від 09.01.2020 р.), у підготовці навчального посібника для студентів «Педагоги і проблеми ХХІ століття. Традиції та цінності», виданого у Варшавському університеті природничих наук (Польща) (довідка про впровадження від 13.01.2020 р.), в організації пізнавальної діяльності студентів університету під час реалізації сертифікатних програм «Практична психологія», «Психологія особистісного розвитку», «Соціальна психологія та конфліктологія», «Медіація та управління конфліктами» у Національному університеті «Києво-Могилянська академія» (довідка про впровадження №31/20 від 31.01.2020 р.), у діяльності психологічної служби підтримки студентів в Університеті Бізнесу і Підприємництва у Островці Свєнтокшиському (Польща) (довідка про впровадження від 03.02.2020р.).

**Особистий внесок здобувача.** Розроблені автором наукові положення та одержані емпіричні дані є самостійним внеском у дослідження проблеми метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання студентів. У статті

«Psychological Peculiarities of Self-Regulated Learning of the First-Year and Graduate Students», написаній спільно з І. Пасічником, Р. Каламаж та Ю. Плискою, дисертанту належить визначення мети та теоретичної основи дослідження, аналіз теоретико-методологічних підходів вивчення особливостей саморегульованого навчання першокурсників і випускників, розроблення програми емпіричних досліджень, статистичне опрацювання, аналіз та узагальнення емпіричних даних, формулювання висновків, переклад статті англійською мовою. У статті «Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension», опублікованій у співавторстві з І. Пасічником та Р. Каламаж, дисертантом було здійснено теоретичний аналіз проблематики самомоніторингу і саморегуляції у розумінні текстів, а також емпіричне дослідження його відповідних показників та переклад статті англійською мовою. У статті «Psychological Characteristics of Motivation of the University Students' Learning Activities», написаній спільно з І. Пасічником та Р. Каламаж, дисертанту належить визначення мети та теоретичної основи дослідження, аналіз теоретико-методологічних підходів вивчення мотивації саморегульованого навчання студентів, розроблення програми емпіричних досліджень, статистичне опрацювання, аналіз та узагальнення емпіричних даних, формулювання висновків, переклад статті англійською мовою. У статті «Psychological, Emotional and Social Wellbeing and Volunteering: A Study on Italian and Ukrainian University Students», написаній у співавторстві з І. Пасічником, Р. Каламаж, Т. Довгалюком та Е. Чіконьяні, дисертантом здійснено теоретичне обґрунтування проблеми психологічного, емоційного і соціального благополуччя українських та італійських студентів, їх взаємозв'язку з волонтерською діяльністю, емпіричне дослідження і знаходження статистичної кореляції між відповідними показниками, а також переклад статті англійською мовою. У статті «Psychological Peculiarities of Tolerance of Ukrainian and Polish Students: A Comparative Analysis», написаній у співавторстві з І. Пасічником, дисертанту належить визначення мети та теоретичної основи дослідження, аналіз теоретико-методологічних підходів вивчення психологічних особливостей толерантності українських і польських студентів, розроблення програми

емпіричних досліджень, статистичне опрацювання, аналіз та узагальнення емпіричних даних, формулювання висновків, переклад статті англійською мовою. У статті «Psycholinguistic Aspects of Realisation of Acme Potential of Life Scripts of Ukrainian Writers-Emigrants», опублікованій спільно з У. Нікітчук та Г. Гандзілевською, дисертантом здійснено розроблення програми емпіричного дослідження, інтерпретацію отриманих емпіричних результатів та переклад англійською мовою. У статті «Роль сценарних установок у досягненні психологічного благополуччя науково-педагогічних працівників ЗВО у акмеперіоді», написаній у співавторстві з Г. Гандзілевською та А. Онипчук, дисертантом здійснено емпіричне дослідження показників психологічного благополуччя науково-педагогічних працівників, аналіз та інтерпретацію отриманих результатів. У статті «Діагностика рефлексивних здібностей до саморегуляції та рефлексивних вмінь студентів на когнітивному рівні», опублікованій у співавторстві з В. Каламаж, дисертанту належить визначення мети та теоретичної основи дослідження, аналіз теоретико-методологічних підходів діагностики рефлексивних здібностей до саморегуляції та рефлексивних умінь студентів на когнітивному рівні, розроблення програми емпіричних досліджень, статистичне опрацювання, аналіз та узагальнення емпіричних даних, формулювання висновків. У статті «Акмеологізація представників української інтелігенції у контексті самопрезентації та самомоніторингу», написаній у співавторстві з Г. Гандзілевською та О. Колесник, дисертантом здійснено аналіз теоретико-методологічних підходів до вивчення проблеми самомоніторингу, а також його емпіричне дослідження серед представників української інтелігенції. У статті «Психологічні особливості рефлексивної компетентності особистості студентів на особистісному рівні», опублікованій у співавторстві з В. Каламаж, дисертанту належить визначення мети та теоретичної основи дослідження, аналіз теоретико-методологічних підходів діагностики рефлексивних здібностей до саморегуляції та рефлексивних умінь студентів на особистісному рівні, розроблення програми емпіричних досліджень, статистичне опрацювання, аналіз та узагальнення емпіричних даних, формулювання висновків. У статті

«Психологічні особливості рефлексивної компетентності особистості студентів на метакогнітивному рівні», опублікованій у співавторстві з В. Каламаж, дисертанту належить визначення мети та теоретичної основи дослідження, аналіз теоретико-методологічних підходів діагностики рефлексивних здібностей до саморегуляції та рефлексивних умінь студентів на метакогнітивному рівні, розроблення програми емпіричних досліджень, статистичне опрацювання, аналіз та узагальнення емпіричних даних, формулювання висновків. У статті «Діагностика рефлексивних умінь студентів на метакогнітивному рівні», опублікованій у співавторстві з В. Каламаж, дисертанту належить визначення мети та теоретичної основи дослідження, аналіз теоретико-методологічних підходів діагностики рефлексивних здібностей до саморегуляції та рефлексивних умінь студентів на метакогнітивному рівні, розроблення програми емпіричних досліджень, статистичне опрацювання, аналіз та узагальнення емпіричних даних, формулювання висновків. Усі результати дисертаційного дослідження є самостійним внеском автора у вирішення проблеми дослідження. Ідеї співавторів опублікованих праць у дисертації не використовуються.

**Апробація результатів дослідження.** Результати дослідження презентувалися на засіданнях кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія» (2017–2020 рр.), наукових і науково-прикладних зібраннях, зокрема:

*міжнародних наукових та науково-практичних конференціях, семінарах:* I Міжнародній науково-практичній конференції «Психолого-педагогічні координати розвитку особистості» (м. Полтава, 2-3 червня 2020 р.); II Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми сучасної психології: шляхи становлення особистості - 2020» (м. Переяслав-Хмельницький, 14-16 травня 2020 р.), XII Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (м. Кам'янець-Подільський, 23 квітня 2020 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Соціально-психологічні проблеми суспільства» (м. Київ, 10 квітня 2020 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Психологічна наука та

практика XXI століття» (м. Львів, 27-28 березня 2020 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Психологічні науки: проблеми та перспективи» (м. Запоріжжя, 20-21 березня 2020 р.), Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Розвиток критичного мислення в процесі освітньої діяльності: вітчизняний та європейський виміри» (м. Глухів, 13 лютого 2020 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія в контексті сучасних досліджень проблем розвитку особистості» (м. Запоріжжя, 13-14 грудня 2019 р.), III Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень» (м. Київ, 21 листопада 2019 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Науковий потенціал та перспективи розвитку психологічних наук» (м. Львів, 13-14 вересня 2019 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі» (м. Київ, 6-7 вересня 2019 р.), Международной научно-практической конференции «Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе» (м. Брест, 17 травня 2019 р.).

*у всеукраїнських науково-практичних конференціях:* «Гуманітарні, соціальні і точні науки як основа соціального розвитку» (Харків, 26-27 січня 2017 р.); інтернет-конференціях «Сучасні дослідження когнітивної психології» (ІСРАСР) (Острого, 15 травня – 15 червня 2014 р., 28 травня 2020 р.).

*регіональних і міжуніверситетських наукових конференціях:* X–XIV науково-викладацьких конференціях Національного університету «Острозька академія» «Дні науки» (Острого, 16–25 березня 2015 р., 19–21 квітня 2016 р., 27–30 березня 2017 р., 27–30 березня 2018 р., 13-17 травня 2019 р., 11-15 травня 2020 р.).

**Кандидатську дисертацію** за темою «Особливості самореалізації студентів у міжнародних волонтерських програмах» зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія було захищено у спеціалізованій вченій раді Національного університету «Острозька академія» (2013 р.). Положення та висновки кандидатської дисертації в докторській дисертації не використовувалися.

**Публікації.** Основні положення і результати дисертації знайшли своє відображення у 45 публікаціях. Серед них – 1 монографія; 24 статті у наукових фахових виданнях України; 7 статей у закордонних виданнях, у тому числі 4 статті представлено в наукометричних вітчизняних та зарубіжних періодичних виданнях, що індексуються у SCOPUS або Web of Science; 13 публікацій у збірниках матеріалів конференцій та інших виданнях.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаної літератури (486 позицій, із них – 148 іноземними мовами) та трьох додатків на 44 сторінках. Робота містить 65 таблиць та 32 рисунки на 39 сторінках.

## РОЗДІЛ 1

### Теоретико-методологічний аналіз науково-психологічних підходів до дослідження феномену психологічної саморегуляції

*У розділі проаналізовано провідні теоретико-методологічні підходи до розуміння структури психологічної саморегуляції, психологічних особливостей і механізмів її формування в навчальній діяльності студентів, розглянуто зв'язок різних типів мотивації з ефективністю саморегульованого навчання студентів. Охарактеризовано основні теоретичні моделі й концепції саморегульованого навчання у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці. Запропоновано авторське визначення поняття саморегуляції навчальної діяльності студентів та визначено його співвідношення з поняттям саморегульованого навчання.*

#### **1.1. Поняття психологічної саморегуляції у психолого-педагогічній науці**

Швидкі суспільні трансформації та зміни у рівні вимог до системи якості вищого шкільництва обумовлюють усе більшу суспільну потребу підготовки студентів не лише як кваліфікованих фахівців, але і як свідомих та високоморальних особистостей. Незалежна навчальна діяльність студентів при цьому є одним із найважливіших чинників і однією з умов успішного оволодіння ними різними видами ключових компетентностей. Важливою умовою успішної діяльності людини є саморегуляція. Психічна саморегуляція є замкнутою системою регулювання та інформаційним процесом, який відображається у різноманітних психічних формах відтворення реальності. Залежно від типу діяльності та умов, у яких вона проводиться, саморегуляція може реалізовуватися такими психічними способами, як уявлення, чуттєві конкретні образи, поняття тощо.

Проблема дослідження поняття саморегуляції має довгу історію, впродовж якої нагромаджено значний обсяг теоретичних та емпіричних знань про структуру системи саморегуляції, її механізми і чинники, окремі прояви саморегуляції у

різних видах діяльності. Функції, зміст та механізми саморегуляції розглядали представники різних напрямів.

Згідно з визначенням психологічної енциклопедії, «саморегуляція - це ознака усіх живих систем, завдяки якій вони володіють ефективним функціонуванням. З цього визначення очевидно, що її розвиток залежить від еволюції організму, а також організації і рівня складності певного організму» [241].

Саморегуляцію розглядають як діяльність, яка забезпечує стійкість, рівновагу та стабілізацію системи, у якій перебуває особистість, а також як «навмисну зміну особистістю механізмів певних психофізіологічних функцій, які пов'язані з утворенням специфічних методів управління діяльністю» [60].

Психічну саморегуляцію у контексті належності до загальної саморегуляції особистості розглядали І. Сеченов, І. Павлов, П. Анохін та ін., які визначали людину як самостійну саморегулюючу систему, яка здійснює, виправляє і вдосконалює себе і свою діяльність. У розумінні цих вчених, саморегуляція – це психічний процес, що здійснюється у поєднанні комплексу енергетичних, соціально-змістових та динамічних елементів [216].

Загальновідомо, що саморегуляція діяльності властива усім живим системам, і лише регулятивні функції допомагають їм існувати, розвиватися і взаємодіяти з навколишнім середовищем. Цьому присвячено низку наукових досліджень. Так, проблематика активності людини як суб'єкта регуляції своєї діяльності і поведінки висвітлена в роботах І. Беха, М. Боришевського, Л. Долинської, В. Казміренка, О. Киричука, Г. Костюка, С. Максименка, Є. Машбиця, І. Пасічника, Н. Пов'якель, М. Савчина, В. Татенка, Т. Титаренко, Ю. Трофімова, Т. Хомуленко, О. Чебикіна; проблеми саморегуляції поведінки досліджували М. Боришевський, Т. Кириченко, О. Ксенофонтова, Г. Куценко; питання адаптації та проблеми норм як регуляторів діяльності й поведінки висвітлені в працях Г. Балла, проблеми самодетермінації розвитку особистості вивчалися М. Дригус. Методи саморегуляції діяльності педагога вивчали А. Востриков, І. Зязюн, О. Чебикін, Т. Яценко та ін.



Питання саморегуляції є важливим напрямом у дослідженнях представників педагогічної та вікової психології. Залежно від розуміння змісту поняття саморегуляції та цілей досліджень, увага науковців зосереджена навколо вивчення різних видів саморегульованої діяльності. Зокрема, сенсомоторна (П. Жоров, О. Конопкін, В. Чудновський), стильова (Л. Дикая, Р. Каламаж, О. Конопкін, Є. Коноз, В. Моросанова, Р. Сагієв та ін.), емоційна (І. Бринза, Я. Рейковський, О. Саннікова, О. Чебикін, О. Чернікова), вольова (В. Іванніков, Є. Ільїн, В. Калін, В. Котирло, Н. Рапохін, П. Рудик, В. Селіванов, Б. Смірнов та ін.), моральна (М. Боришевський, Б. Братусь, Н. Жигайло, Т. Кириченко, І. Климишин, Н. Савелюк, М. Савчин, П. Якобсон), мотиваційна (О. Ксенофонтowa, В. Степанський, А. Файзуллаєв), особистісна (К. Абульханова-Славська, Р. Каламаж, Л. Орбан - Лембрик, І. Пасічник, І. Чеснокова), інтелектуальна (Ю. Кулюткін, В. Моляко, І. Семенова, С. Степанова, Н. Пов'якель, О. Тихомиров та ін.) та ціннісно-сміслова саморегуляція (Л. Долинська, І. Кон, Р. Павелків, В. Семенов, В. Ядов, С. Яланська).

Саморегуляція поведінки визначена однією з фундаментальних категорій психологічної науки, вивчалася представниками різних дослідницьких напрямів (А. Маслоу, К. Роджерс, та ін.), однак у самостійну галузь дослідження у вітчизняній науці виокремилася лише нещодавно (Н. Жигайло [105], Т. Кириченко [141], Д. Кияшко [146], К. Лисенко-Гелемб'юк [176], Ю. Олександров [208], М. Орап [211], В. Ямницький [334], В. Юрченко та Н. Небжицька [203] та ін.), які відзначали, що саморегуляція особистості залежить від індивідуальних особистісних характеристик, формується через її поведінкову активність, утворює цілісну психічну систему, за допомогою якої особистість керує власною цілеспрямованою діяльністю.

Феномен саморегуляції особистості став предметом вивчень багатьох досліджень як зарубіжних (Б. Циммерман, Д. Шунк, Х. Андраде, П. Пінтріх та ін.), так і вітчизняних (О. Савченко, Р. Каламаж, І. Пасічник та ін.) науковців [28]. Особливо популярною стає ця тематика у працях сучасних вітчизняних науковців. Так, І. Галян досліджував сутність саморегуляції як особистісної здатності [73]. І.

Пасічник і Р. Каламаж досліджували метапізнання у контексті саморегуляції навчальної діяльності [223, С. 3-16]. Д. Усик аналізував питання вікових особливостей саморегуляції поведінки школярів [282, С. 108-114]. В. Каламаж вивчає питання важливості проектної діяльності у саморегульованому навчанні [125].

Сучасні вчені продовжують досліджувати різноманітні аспекти саморегуляції (М. Боришевський, В. Іванников, В. Моросанова, О. Савченко, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.). М. Боришевський підкреслює необхідність врахування особистістю її життєвих цілей, настанов, актуальних потреб; Н. Пов'якель [231] розглядає саморегуляцію як важливу професійну характеристику; В. Моросанова [198] вивчає саморегуляцію у розрізі поведінки особистості; О. Савченко вивчає рефлексивність як важливу характеристику саморегуляції [259]. Н. Ярушкін досліджував ціннісну і нормативну систему особистості та пов'язану регуляцію поведінки особистості у соціумі. У його дослідженнях саморегуляція особистості визначена, насамперед, як регуляція особистістю власної поведінки «у відповідності з ціннісно-нормативною системою соціуму, у якому перебуває особистість, для досягнення якісно нового рівня взаємодії з соціокультурним середовищем» [337]. І. Жданова досліджує саморегуляцію особистісної активності у контексті девіантної поведінки [104].

На основі виділених у працях М. Боришевського механізмів саморегуляції Т. Довгалюк розглядає механізми функціонування метакогнітивного моніторингу [95, С. 184-188]. Т. Кириченко також досліджувала механізми саморегульованої поведінки підлітків і юнаків, такі як їхні ціннісні орієнтації, мотивація, потреби досягти успіху та отримати схвальні відгуки, локус контролю [144]. М. Августюк [7], В. Волошина [68], Т. Довгалюк [70], Р. Каламаж [124], В. Каламаж [125], І. Пасічник [222], Т. Хомуленко [295], Т. Доцевич [98] та ін. досліджують важливість вивчення метакогнітивного моніторингу, а О. Савченко також розглядає метакогнітивний моніторинг як один із проявів метакогнітивних ресурсів [258].

У багатьох працях саморегуляція розглядається як цілісний процес, що забезпечує організацію та взаємодію психологічних властивостей особистості для досягнення мети її діяльності [4]. Вона є важливою умовою визначення успішності особистісної і професійної діяльності людини.

Утім, варто відзначити, що все більше психологів цікавить питання кореляції між успішністю навчальної діяльності студентів та процесом саморегуляції їхнього навчання [176, С. 15], а також вплив механізмів самореалізації особистості на її соціалізацію, самоактуалізацію та самореалізацію [33].

Суттєвий внесок у дослідження проблем регуляції й саморегуляції поведінки здійснили зарубіжні вчені Х. Андраде, А. Бандура, Д. Роттер, Г. Шерінгтон та ін. Їхні праці присвячені вивченню мотиваційних настанов: життєвих цілей, локусів контролю, прагненню до успіху, когнітивному дисонансу. Канадський психолог А. Бандура розглядає саморегуляцію у контексті соціально-когнітивної теорії і теорії соціального навчання. Поведінка, на думку А. Бандури, визначається не лише зовнішніми чинниками навколишнього середовища, але і самим суб'єктом. «Люди здатні контролювати свою поведінку за допомогою процесу, відомого як саморегулювання» [350]. Соціальне навчання і саморегуляція розглядаються як основні «причини» прояву характеристик особистості. Саморегуляція вважається загальним показником здібностей та універсальною внутрішньою характеристикою у здійсненні суб'єктом діяльності [60].

Отже, саморегуляція сприяє розкриттю індивідуальних можливостей особистості, коректує психофізіологічні функції її організму залежно від встановлених цілей та завдань діяльності, впорядковує і класифікує діяльність особистості адекватно до потреб навколишнього соціокультурного середовища.

А. Кацера та А. Кобзар досліджували різноманітні аспекти саморегуляції, серед яких виокремлювали можливість регуляції власної поведінкової активності особистості, її здатність до управління власними переживаннями, думками та

емоційним станом, а також усвідомлений процес зміни деяких психофізіологічних функцій і психічних станів цієї особистості [138].

Різновиди мотиваційної саморегуляції особистості вивчав І. Бех. Учений розрізняє: 1) «безпосередню мотиваційну саморегуляцію», коли особистість усвідомлено формує власну мотиваційну сферу, модифікує і корегує власні настанови і спонування, які через певні причини або обставини її не задовольняють; 2) «опосередкована мотиваційна саморегуляція», яка здійснюється через зовнішнє соціокультурне середовище, на яке особистість не має особливого впливу [41].

Є. Ільїн, досліджуючи мотиваційну саморегуляцію, визначив такі методи її підвищення, як: 1) логічне осмислення, тобто ієрархізацію критеріїв інтенсивності потреб, їх порівняння з ідеальним варіантом, вибір найбільш оптимальних і перспективних варіантів поведінки, пошук і оптимізацію стимулів для їхньої реалізації; 2) самогіпноз, тобто використання елементів поведінкової психотерапії, згідно з В. Панкратовим, для поліпшення рівня адаптаційних здібностей особистості. Тобто, це не лише навіювання деяких елементів мотиваційної саморегуляції, але і проведення коригувальної діяльності [118].

Психологи К. Абульханова-Славська [3], Л. Виготський [61], С. Рубінштейн [251] та ін. досліджували структурно-організаційні рівні саморегуляції особистості, а також види саморегуляції, що характерні для кожного рівня. Вчені виокремили такі рівні особистісної саморегуляції: «інформаційно-енергетичний, емоційно-вольовий та мотиваційно-вольовий».

Ці наукові положення дозволяють розглядати саморегуляцію особистості як системний свідомо організований процес, спрямований на реалізацію особистісних цілей індивіда, що допомагає визначити і регулювати самовплив індивіда на цей процес. Активні дослідження саморегуляції розпочалися наприкінці минулого століття і практично сформували самостійну галузь психологічної науки, яка вивчає «не вольові процеси, а власне сутність і механізми самореалізації» [117].

Низка сучасних психолого-педагогічних досліджень доводить, що здатність до саморегуляції є одним із детермінантних чинників, які визначають ступінь ефективності самостійної роботи особистості. За даними досліджень, студенти з низьким рівнем саморегуляції навчальної діяльності часто схильні до дезадаптивних тенденцій поведінки, оскільки інтелектуальна праця вбачається їм складною, зростає рівень їхнього психоемоційного напруження тощо [45].

Актуальність вивчення феномену саморегуляції полягає також у тому, що вона надзвичайно важлива для визначення характеру успішності особистості, а саме для досягнення професійних успіхів, підвищення рівня навчальної успішності, зниження рівня девіантної поведінки та адиктивності тощо [32].

Важливо зауважити, що саморегуляція залежить від бажань і здатності особистості керувати власними емоційними станами, почуттями і поведінкою, і така здатність не є генеалогічно вродженою, але може бути відкоригованою і вдосконаленою протягом життя особистості. Наприклад, Ю. Миславський визначив, що саморегуляція особистості формується і розвивається на різних вікових етапах під впливом комунікативної діяльності та спілкування цієї особистості. Автор відзначає необхідність вивчення поведінкового аспекту, оскільки кожна особистість повинна бути здатною передбачити суспільний резонанс своєї діяльності, реакцію навколишнього соціокультурного середовища на таку діяльність [194].

Зрозуміло, що саме поняття «саморегуляції» є предметом вивчення не лише психолого-педагогічної науки, але й має міждисциплінарний характер, і, зокрема, функціональний досліджує кібернетика, рівень психічної активності – біологія та ін. Вона є тим механізмом, який дозволяє оптимізувати психічні можливості особистості, адекватно регулювати її психічні стани відповідно до умов соціокультурного середовища тощо, і є «доцільним функціонуванням живих систем різних рівнів організації та складності» [45].

Саморегуляція є одним з головних психічних процесів у будь-якій особистісній діяльності. Її основу становлять психічне здоров'я особистості, позитивна динаміка розвитку особистісних процесів, морально-духовна гармонія.

Особистість має свободу волі під час вибору виду і перебігу діяльності і свідомо здійснює цю діяльність, зважаючи на умови соціокультурного середовища та власну мотиваційно-потребову сферу [33]. Тому вивчення феномену саморегульованої діяльності особистості безперечно має важливе значення у міждисциплінарному науковому розрізі.

Поняття «саморегуляції» у психології також має значну кількість тлумачень залежно від особистісних характеристик особистості, її діяльності та становища у соціокультурному середовищі, активності особистості. Зрозуміло, що основою саморегульованої діяльності є системність, цілепокладання, проведення діяльності задля досягнення цих цілей та керування нею. Саморегуляційні процеси реалізуються на різних за змістовим навантаженням, структурою і складністю рівнях:

- нижчий – це рівень біологічної саморегуляції, який, власне, забезпечує успішне перебування людини у навколишньому середовищі;
- психічна саморегуляція – рівень, який забезпечує управління людиною власною діяльністю і станами, а також забезпечує підтримку психічної активності особистості [44].

Учені визначають понад 30 видів саморегуляції, а саме зовнішню та внутрішню, емоційну, психологічну, навчальну, пізнавальну, соціальну, рефлексивну та ін. [45].

Саморегуляція психічної діяльності також відіграє важливу роль щодо зниження рівня емоційної напруженості особистості, проявів її втоми, підвищення рівня психофізіологічної активності тощо. Учені зазначають, що саморегуляція впливає на фізіологічний та психічний стан людини; вона залежить від внутрішньої мотивації людини управляти своїми емоціями, поведінкою та інтелектуальною діяльністю; не є вродженою характеристикою особистості, а змінною, яку можливо формувати і вдосконалювати протягом життєдіяльності цієї особистості [209].

Психічну саморегуляцію особистості також визначають як інформаційний процес та регульований комплекс. Залежно від типу діяльності та зовнішніх

соціокультурних умов, у яких функціонує особистість, саморегуляція втілюється за допомогою таких психічних процесів, як «уявлення, чуттєві конкретні образи або ж поняття тощо» [45].

Радянська психологічна наука виокремила цілу низку нових підходів до дослідження проблеми саморегуляції особистості. С. Рубінштейн у контексті розробленого ним діяльнісного підходу відзначав, що саморегуляція особистості є обов'язковою складовою принципу єдності свідомості і діяльності особистості [252]. К. Абульханова-Славська створила суб'єктний підхід у вивченні саморегуляції особистості як процесу [2]. На важливість системного підходу до вивчення зазначеної проблеми вказували І. Сеченов [268] та І. Павлов [216], які обґрунтували, що живий організм є системою, яка здійснює психічну регуляцію і саморегуляцію власної діяльності. У своїх дослідженнях автори відзначають важливу для саморегульованого навчання роль вибору механізму саморегуляції, які повинні включати самооцінку в результаті проведеної мисленнєвої діяльності, суб'єктивну емоційну оцінку діяльності та її корекцію за необхідності, очікування суб'єкта щодо соціально-психологічних результатів діяльності, проектування образу «Я» у результаті самопізнання [268].

Доведено, що саморегуляція у навчальній діяльності може відбутися, коли суб'єкт у процесі цілепокладання здатний виконувати адекватну мисленнєву діяльність щодо моделювання діяльності та її результатів, перетворювати власну активність згідно зі створеною моделлю, долати на особистісному рівні перешкоди задля досягнення поставлених навчальних завдань. Саморегульована діяльність має часові межі і може бути тактичною (чіткі часові межі, діяльність протягом невеликого проміжку часу, конкретні ситуації і поведінкові дії) та стратегічною (спрямована на особистісні зміни на основі активного перетворення метакогнітивного досвіду щодо оперування внутрішніми резервами, побудову довгострокової ієрархії мотивів, пріоритетизація мотивів та виділення духовних мотивів на найвищому рівні [27]).

Особливою характеристикою саморегульованої діяльності є її спрямованість на формування відповідної адекватної внутрішньої мотивації та

засобів щодо зміни, часто інтуїтивної, свого внутрішнього психічного стану особистості. Рефлекторна саморегуляція полягає у сприйнятті й обробленні інформації з навколишнього середовища; біологічна саморегуляція забезпечує психологічне сприймання особистості за допомогою органів чуттів тощо.

На основі проведеного теоретичного аналізу нам вдалося узагальнити та систематизувати підходи до вивчення саморегуляції у навчальній діяльності студентів, яка полягає у розкритті сутності і специфіки цього феномену, визначенні основних механізмів формування особистісної саморегуляції та шляхів їхнього формування.

У психолого-педагогічній науці не існує єдиного загального визначення поняття саморегуляції, оскільки цей феномен безпосередньо стосується найрізноманітніших проявів самоактивності та входить у структуру різних складових процесів і систем. Саморегуляцію досліджують переважно як системну особистісну якість, що виникає завдяки комбінації її індивідуально-психологічних особливостей в одну цілісну систему. Ми розглядаємо саморегуляцію як цілісне особистісне утворення, яке забезпечує розроблення та реалізацію системи дій особистості для виконання поставленої мети.

Теоретичний аналіз показує, що питання саморегуляції навчальної діяльності студентської молоді ґрунтується на загальних положеннях про студентство як особливу вікову і соціально-психологічну категорію, і акцент у роботі з ними ставиться на розвиток їхніх знань, умінь та навичок, а також на формування у студентів навчальної саморегуляції. Відповідно до цього твердження, саморегуляція навчальної діяльності полягає у «цілеспрямованому плануванні, побудові та відтворенні суб'єктом навчання власних дій відповідно до завдань ЗВО, в умінні володіти собою, своїми емоціями в усвідомленні навчальних завдань, в адекватній самооцінці рівня своїх знань, вмінь, навичок, здібностей» [29]. Важливим є процес самовдосконалення на основі комплексу отриманих знань.

Процес саморегуляції є ефективним, насамперед, за умови усвідомлення його самими студентами. Згідно з окремими емпіричними дослідженнями,



переважна більшість студентів усвідомлює необхідність саморегуляції, її важливу роль у навчальній діяльності, чинники і механізми її ефективного формування, проте недостатньо вміє визначати свої сильні й слабкі боки, планувати конкретні цілі щодо поліпшення своєї діяльності та контролювати ефективність їхнього виконання. Сформованість окремих етапів саморегуляції у навчальній діяльності є недостатньою. Найбільш слабкими ланками процесу є цілепокладання, планування, самоконтроль, корекція та визначення критеріїв оцінки якості навчальної діяльності [277].

Теоретичний аналіз наукового доробку доводить, що саморегуляція особистості поєднує елементи соціально-психологічних особистісних проявів і самосвідомості особистості, а також її інтегральну, комунікативну, емоційно-поведінкову, мотиваційно-вольову, когнітивно-інтелектуальну, метакогнітивну сфери. Проте незважаючи на велику кількість наукових розвідок, немає чіткого й однозначного визначення поняття саморегуляції у контексті ефективного саморегульованого навчання студентів.

Проведене теоретичне дослідження підкреслює важливість розробки та апробації програми формування механізмів саморегуляції студентів у навчальній діяльності, дослідженні чинників формування саморегуляції студентів, а також у подальшому вивченні психологічних особливостей саморегуляції у процесі метакогнітивного моніторингу навчання студентів.

## **1.2. Психологічні особливості і механізми саморегульованої навчальної діяльності**

Проблема саморегуляції особистості у контексті гуманізації сучасної вищої освіти в Україні є однією з найбільш актуальних і фундаментальних проблем психологічної науки. Особливої актуальності вона набуває в контексті аналізу навчальної діяльності студентів з огляду на завдання забезпечення максимального розвитку особистісних якостей студентів. Цілком очевидно, що за умови успішної саморегуляції навчальної діяльності студентів відбувається оптимальна мобілізація власних актуальних та потенційних можливостей, тому проведення

наукового аналізу феномену саморегуляції та механізмів її формування є актуальним завданням сучасної психологічної науки, спрямованим на допомогу особистості у цьому.

У сучасній психолого-педагогічній науці відомо достатньо багато досліджень, у яких розглядаються різні аспекти феномену саморегуляції у навчальній діяльності. Вчені вивчають як теоретичні аспекти саморегуляції особистості, так і експериментально досліджують її особливості.

Сучасний розвиток суспільно-політичної ситуації у країні, ставлення до особистості як до найбільшої суспільної цінності зумовлює появу нових можливостей і викликів для громадян, пов'язаних із впливом соціокультурного середовища. Відтак особистісна саморегуляція, яка складається з цілого комплексу психологічних засобів та інструментів, є життєво необхідною характеристикою, що дозволяє особистості ефективно керувати власною цілеспрямованою діяльністю, професійним та особистісним розвитком.

У психолого-педагогічній науці представлено різноманітні підходи до визначення феномену саморегуляції. Основна увага дослідників зосереджена на питаннях саморегуляції особистістю, зокрема особистісного морального розвитку на різних вікових етапах (Л. Божович, Б. Братусь, М. Боришевський, В. Селіванов, І. Чеснокова, В. Ядов, П. Якобсон); емоційно-вольової сфери (В. Іванніков, М. Кузнецов, Я. Рейковський, В. Селіванов); мотиваційно-особистісної сфери (К. Абульханова, І. Галян, О. Конопкін, О. Ксенофонтова, М. Пейсахов, А. Файзулаєв, І. Чеснокова). Саморегуляцію як системну якість особистості досліджували О. Тихомирова, Ф. Василюк, С. Максименко. В. Моросанова розглядала її як процес досягнення особистістю власних цілей через ініціацію, побудову та управління власною діяльністю. Д. Райтер вивчав стратегії досягнення цілей особистості через мотивацію їхньої постановки, оцінки і корекції.

Особливо затребуваним сьогодні є суб'єктний підхід до вивчення феномену саморегуляції, що концентрується на здатності особистості осмислювати власну діяльність і свідомо нею управляти, адекватно визначати й досягати цілей.

Особистість як суб'єкт регуляції своєї поведінки й активності досліджується у працях Л. Бурлачука, В. Казміренка, Т. Кириченко, О. Киричука, Г. Куценко, О. Оліфера, Н. Пов'якель, В. Роменця, В. Татенка, Т. Титаренко. Особистісну і соціальну відповідальність особистості у контексті суб'єктності досліджували Л. Дементій, В. Знаков, М. Савчин; здатність особистості до рефлексії вивчається у працях А. Карпова, О. Конопкіна, Р. Павелківа; вирішення особистістю важливих життєвих ситуацій охарактеризовано у роботах Р. Ахмерова. Механізми саморегуляції студентів у іншомовному просторі досліджувала С. Тетерук [277]. Мотиваційно-сміслова регуляція як особистісна саморегуляція у професіоналізації психологів досліджена у працях Ж. Вірної [65]. Саморегуляція у розрізі мобілізації активності особистості охарактеризована у працях В. Селіванова, тоді як Л. Анциферова та А. Корнілов вивчали характеристики самодетермінації та організації життєвого часу [32].

Серед сучасних закордонних досліджень саморегуляції варто виокремити праці Д. Шунка [449], П. Елстад [378], М. Бокартс [354], П. Пінтріха (саморегуляція і самоефективність студентів) [422]; Б. Циммермана (саморегуляція і мотивація навчальної діяльності студентів) [483]; К. Забруцькі, Г. Шроу, К. Гриппен, К. Хартлі та К. Рес (метакогнітивні аспекти дослідження саморегуляції навчальної діяльності) [479] [444]; Дж. Сан та Р. Руеда (поведінкові, емоційні та когнітивні аспекти саморегуляції) [457] та ін.

Проблематика саморегуляції особистості представлена як у працях учених-класиків психологічної науки, так і в сучасних дослідженнях (Л. Виготський, М. Горбунова, М. Гринців, М. Матюхіна, В. Моросанова, Ю. Саєнко, Н. Киселевська, О. Конопкін та ін.) [61] [158] [198] .

Серед вітчизняних вчених, які здійснювали дослідження цієї проблеми, можна виокремити таких, як: М. Августюк, М. Гриньова, І. Захарова, К. Злоказов, О. Зобков, В. Іванніков, Н. Киселевська, Т. Кириченко, О. Конопкін, І. Пасічник та ін. [31].

Теоретичний аналіз наукових напрацювань психологів свідчить, що, незважаючи на різноманітність психологічних досліджень, немає достатньо

чіткого визначення поняття «саморегуляції навчальної діяльності студентів». Тому постає необхідність у теоретичному обґрунтуванні психологічних особливостей саморегуляції у навчальній діяльності студентів ЗВО та визначенні основних механізмів її формування.

Детальне вивчення психологічних особливостей саморегуляції у навчальній діяльності студентів неможливе без належного комплексного теоретико-методологічного аналізу цього феномену в контексті психолого-педагогічної науки.

У психолого-педагогічній науці існує багато визначень поняття «саморегуляція особистості». Зокрема, його характеризують як «здатність особистості керувати собою на основі сприймання і усвідомлення власних психічних станів і поведінки» [223]. У своєму дослідженні ми погоджуємося з визначенням, запропонованим С. Тетерук, щодо розгляду саморегуляції як цілісного особистісного новоутворення, яке забезпечує побудову й реалізацію дій особистості згідно з поставленою метою та полягає в усвідомленому та цілеспрямованому плануванні, побудові та відтворенні студентом власних навчальних дій, а також в умінні адекватно оцінювати власні знання, вміння, навички та використовувати їх у процесі самовдосконалення [277].

Одним із найважливіших завдань у дослідженні проблеми саморегуляції є вивчення її психологічних механізмів та виявлення їхньої взаємодії. У навчанні студенти використовують різноманітні механізми саморегуляції на різних рівнях (самотивація, самооцінка, рефлексія, самоконтроль та ін).

Самооцінка як механізм саморегуляції у навчальній діяльності відіграє важливу роль, оскільки вона є необхідною внутрішньо особистісною передумовою саморегуляції і пов'язана з процесами планування та цілепокладання, а також є чинником психологічного захисту особистості. Рівень власних домагань базується на самооцінці, адже саме адекватні домагання визначають та корегують мету і завдання у навчальній діяльності студентів. Завдяки адекватному рівню домагань студент може визначити необхідну кількість власних зусиль для здійснення відповідної навчальної діяльності. Самооцінка

перевіряється через механізм зіставлення вираженого в ній рівня домагань з отриманими результатами діяльності, або ж через співвідношення з оцінкою, яку студенти отримують від зовнішніх експертів. Загалом адекватність самооцінки з віком підвищується, оскільки рівень адекватності самооцінки дорослих за більшістю показників більш реалістичний та об'єктивніший, ніж у студентів. Саме так виявляється адекватність життєвого досвіду, розумового розвитку і стабілізація особистісного рівня домагань.

Самоконтроль допомагає студентам визначити помилки у навчальній діяльності та уникнути повторення їх у майбутньому. Успішність саморегуляції прямо залежить від самоконтролю, який сприяє формуванню адекватного образу в пам'яті та стає еталоном у складній системі дій. Такі механізми взаємодіють і доповнюють один одного [277].

Завдяки розвитку рефлексивних якостей студенти починають аналізувати власні досягнення у навчанні, моделювати поведінку і змінювати її згідно з власною метою та зацікавленнями тощо. Рефлексія студентів внутрішньо скеровує діяльність студентів, сприяє формуванню їхнього вміння приймати рішення та відповідати за них, усвідомлювати власні цінності, інтереси і мотиви поведінки у різних ситуаціях. Надзвичайно важливим у навчальній діяльності студентів є рефлексивний контроль над їхньою пізнавальною діяльністю [224].

Ще одним важливим механізмом саморегуляції навчальної діяльності є самостимуляція, яка забезпечує мобілізацію особистісних властивостей студентів для подолання труднощів, що з'являються перед студентами у навчально-виховному процесі [318].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що саме вплив вищезгаданих механізмів зумовлює процес саморегуляції особистості студентів у навчальній діяльності. Науковці визначають два процеси у саморегуляції діяльності, які перебувають у тісному взаємозв'язку – особистісну (смыслову) регуляцію та регуляцію діяльності (процесуальна) [73]. Саморегуляція діяльності полягає у регулюванні суб'єктом усіх аспектів планування, організації та здійснення власної діяльності. Її предметом є дії, що спрямовані на перетворення

ставлень людини до самої себе, інших людей, а також діяльності, до якої вона включена. Процес особистісної саморегуляції тісно пов'язаний із самодетермінацією студентів, основу якої становлять смислові структури. На певних етапах розвитку особистість починає свідомо ставитись до організації і здійснення власної діяльності, визначення напрямів власного розвитку тощо. Якісно новий спосіб самоорганізації і саморегуляції особистості характеризує її здатність стати суб'єктом своєї життєдіяльності.

У навчальній діяльності студентів за допомогою саморегуляції забезпечується мобілізація та інтеграція особистісних властивостей під час навчання; перетворення зовнішніх цінностей, принципів поведінки у внутрішньо важливі системи. Психологічні особливості саморегуляції у студентському віці також визначаються і особливостями особистісного розвитку в юнацькому віці, мотиваційно-потребової сфери студентів, а також специфікою самого навчального процесу у ЗВО [311].

Особливості навчання у ЗВО, зокрема значна кількість годин на самостійну підготовку студентів, потребують розвитку в студентів таких регулятивно-особистісних якостей, як самостійність, автономність, ініціативність, цілеспрямованість, наполегливість тощо. Тому набуває актуальності необхідність визначення відповідних механізмів саморегуляції, розроблення шляхів формування і розвитку умінь саморегуляції у процесі здійснення навчання студентів [208].

Теоретичний аналіз показує, що професійна спрямованість студентів у процесі набуття знань впливає на рівень їхньої пізнавальної і навчальної мотивації, систему особистісних цінностей тощо [310]. Навчальна діяльність у ЗВО є складною системою взаємопов'язаних станів, зв'язків, і в цій системі провідне місце належить саморегуляції діяльності студентів, яка тісно пов'язана з їхніми індивідуальними особливостями та розвитком системи індивідуальних цінностей.

### **1.3. Теоретичні підходи до вивчення чинників мотивації саморегульованої навчальної діяльності студентів**

Українське вище шкільництво інтегрується у європейський освітній простір. Цей процес відбувається з метою підвищення вмотивованості навчальної діяльності студентів та конкурентоспроможності випускників на світовому ринку праці. У сучасній психологічній науці все більша увага приділяється вивченню особистісних характеристик студентів і специфіки їхнього функціонування як членів суспільства, а також особливостям саморегульованого навчання та його мотивації. Успішне навчання є показником навчальної мотивації студентів. Цей процес вимагає від студентів самостійного планування, контролю та оцінки процесу власного навчання.

У працях багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо взаємозв'язку між мотиваційною сферою студентів та успішністю їхньої навчальної діяльності у ЗВО показано, що студенти, вмотивовані на успішність у навчанні, досягають значно вищих навчальних здобутків. І, навпаки, – відсутність у них необхідного мінімального рівня мотиваційних прагнень до успішної навчальної діяльності погіршує рівень її ефективності. Варто відзначити, що розвиток мотивації навчання студентів тісно пов'язаний із розвитком їхніх індивідуально-особистісних якостей, і на неї також впливають психолого-педагогічні умови навчального процесу у ЗВО та соціально-психологічні умови навколишнього соціокультурного середовища, у якому студенти навчаються.

Вивчення проблем формування, розвитку мотивів навчальної діяльності студентства значно інтенсифікувалося у минулому столітті. Досліджувалися характеристика та структура навчальної мотивації, а також такі її складові, як потреби й настанови особистості (Л. Виготський, Х. Гекгаузен, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, А. Маслоу, Ф. Олпорт, І. Пасічник, С. Рубінштейн, Б. Скіннер та ін.). Деякі автори вважали мотивацію станом особистості, який дозволяє їй реалізувати власні мотиви у соціокультурному середовищі, а також зазначали, що мотивація визначає становище особистості у цьому середовищі [222].

Деякі сучасні представники педагогічної психології наголошують, що особистісні властивості студентів визначають ефективність і напрям їхніх навчальних досягнень упродовж навчання у ЗВО (Е. Афанасенков, Л. Божовіч, І. Васильєв, А. Вербицький, А. Маркова, І. Пасічник та ін.) [35]. Сучасні науковці досліджують характеристики і сутність формування мотиваційно-ціннісної сфери студентської молоді (І. Абрамович, Е. Балашов, Л. Божович, Л. Буйновська, Г. Гандзілевська, Р. Каламаж, Р. Павелків, І. Пасічник, Г. Радчук, С. Яланська та ін.), пізнавальні, мотиваційні і цільові характеристики навчання студентів (В. Якунін, М. Тутушкіна, С. Смірнов та ін.) [29].

Зарубіжними науковцями досліджено, що саморегуляція має важливе значення для процесу навчання [397]. Вона допомагає студентам розвинути кращі навчальні здібності і навички [475], застосовувати стратегії навчання для поліпшення навчальних результатів, контролювати свою успішність [392], а також оцінювати власний навчальний прогрес [368]. Окрім саморегуляції, мотивація може мати ключовий вплив на навчальні досягнення студентів.

Результати українських та зарубіжних психолого-педагогічних досліджень дозволяють зробити висновок, що багато аспектів, чинників і компонентів саморегуляції навчальної діяльності студентів залишаються недостатньо висвітленими. Перед психолого-педагогічною наукою постала необхідність системного вивчення структурних компонентів цього феномену серед студентської молоді.

Саморегульоване навчання – це процес, який допомагає студентам керувати своїми думками, поведінкою та емоціями, щоб успішно орієнтуватися у своєму навчальному досвіді. Цей процес відбувається, коли цілеспрямовані дії та процеси студента спрямовані на набуття інформації або навичок [484].

Зазвичай, моделі саморегульованого навчання визначають певні етапи. Одна з популярних циклічних моделей (рис. 1.1) виділяє три різні етапи: передбачення і планування, моніторинг продуктивності та аналіз продуктивності [421].

На етапі прогнозування і планування студенти аналізують навчальне завдання та ставлять конкретні цілі для його виконання. Однак, коли студенти



вивчають незнайомі теми, вони не знають, як найкраще підійти до завдання або які цілі можуть бути найбільш раціональними.

На етапі моніторингу продуктивності студенти використовують новітні методи для досягнення прогресу в навчанні та контролюють їхню ефективність, так само як і власну мотивацію у досягненні навчальних цілей. Під час остаточного аналізування етапу продуктивності студенти оцінюють свою роботу впродовж виконання завдання та ефективність обраних ними методик. На цьому етапі студенти також повинні вміти керувати своїми емоціями, викликаними під час досягнення позитивних результатів навчання. Цей самоаналіз пізніше впливає на визначення майбутніх навчальних цілей студентів [482].



**Рис. 1.1. Етапи саморегульованого навчання згідно з Б. Циммерманом**

Активні якості самостійних студентів і здатність до самомотивації допомагають вирізнити їх серед однолітків. Дослідження показують, що саморегульовані студенти більше уваги приділяють своєму навчанню [408], добровільно відповідають на запитання [378] і шукають додаткові ресурси, коли це необхідно для освоєння матеріалу [363]. Найважливіше, що саморегульовані студенти також управляють своїм навчальним середовищем для задоволення своїх навчальних потреб [403]. Наприклад, дослідники виявили, що студенти, які

прагнуть до саморегулювання, частіше потребують поради та інформації [368] і прагнуть до підтримки позитивних навчальних умов, ніж їхні однолітки, які демонструють нижчий рівень саморегуляції [408]. Результати нещодавніх досліджень свідчать про те, що студенти, які прагнуть до саморегулювання, також краще виконують академічні тести і мають кращі досягнення та показники успішності [443].

Деякі дослідження показують, що студенти, які здобули навички саморегуляції шляхом моніторингу та імітації, з більшою ймовірністю мали вищий рівень академічної самоефективності і показали кращі показники успішності [388]. Саморегуляція демонструє різницю між успішністю і неуспішністю багатьох студентів [400]. Саморегульоване навчання підконтрольне взаємопов'язаним чинникам, що визначають його розвиток і стійкість [355] [425].

Якщо студенти не вбачають цінності у виконанні завдань чи вивченні матеріалу, то вони менш схильні витратити час на встановлення цілей і планування методів, потрібних для виконання цих завдань. Крім того, переконання студентів в ефективності – їхня упевненість у здатності успішно виконувати завдання – також відіграє важливу роль у навчанні. Дослідження показали, що самоефективність та використання методик саморегуляції мають позитивний вплив один на одного [484].

На етапі моніторингу продуктивності навчання студенти постійно оцінюють значущість і важливість завдання. Внутрішня мотивація та воля визначають рівень зусиль та наполегливості, що використовуються під час виконання завдання та застосування інших методик саморегулювання. Нарешті, причинно-наслідкові зв'язки – чинники, які студенти приписують своєму успіху або невдачі в конкретному завданні – відіграють ключову роль у рефлексії фази продуктивності, оскільки студенти приймають рішення щодо того, чи будуть вони брати участь у діяльності та чи використовуватимуть методи саморегуляції до подібних завдань у майбутньому. Загалом, саморегуляція та мотивація пояснюють навчальні успіхи студентів. Коли студенти вмотивовані до навчання, вони з більшою ймовірністю докладуть більше енергії для вивчення та застосування

відповідних навичок. Якщо студенти успішно використовують методи саморегуляції, вони більш мотивовані до виконання завдань [485].

Для поліпшення навчальної саморегуляції студентів їх треба ознайомити з основними процесами саморегулювання, що полегшують навчання. Ці процеси часто включають: постановку цілей [474], планування, самомотивацію [475], контроль уваги, гнучке використання стратегій навчання [472], самоконтроль [360], відповідний пошук допомоги [436] і самооцінку [446].

Цілі можна розглядати як стандарти, які регулюють дії окремих осіб [443]. У навчальній аудиторії цілі можуть бути загальними, такими як отримання хорошої оцінки на іспиті, або детальними, такими як отримання широкого розуміння теми. Короткострокові цілі часто використовують для досягнення довгострокових. Наприклад, якщо студент встановлює довгострокову ціль у вигляді успішного складання іспиту, то він або вона також може встановлювати проміжні цілі, такі як навчання упродовж певного часу та використання спеціальних методик навчання, щоб забезпечити успіх на іспиті. Дослідження також вказує на те, що заохочення студентів до встановлення короткострокових цілей у рамках навчальної діяльності може бути ефективним способом допомогти студентам відстежувати свої успіхи [444].

Планування може допомогти студентам самостійно регулювати своє навчання до початку виконання навчальних завдань. Фактично, дослідження показують, що планування та постановка цілей є взаємодоповнювальними процесами, оскільки планування може сприяти розробці студентами добре продуманих цілей та стратегії з метою досягнення успіху. Планування складається з трьох етапів, а саме: постановка мети навчання, створення стратегії її досягнення, визначення необхідних для її досягнення часових та інших ресурсів. Допомога в освоєнні студентами підходу до навчальних завдань за допомогою планування є важливим методом сприяння саморегуляції та навчанню [427].

Самомотивація виникає тоді, коли студент для навчання самостійно використовує одну або більше методик. Це важливо для процесу саморегулювання, оскільки він вимагає від студентів контролю над власним

навчанням. Більше того, самомотивація відбувається за відсутності зовнішніх заохочень або стимулів і, отже, може бути вагомим показником самостійності студентів [481]. Встановлюючи власні навчальні цілі та знаходячи внутрішню мотивацію для досягнення прогресу в їхньому виконанні, студенти з більшою ймовірністю продовжуватимуть виконувати складні завдання [475].

Дослідники також наголошують на значенні в процесі саморегульованого навчання уміння концентрувати свою увагу. Концентрація уваги є когнітивним процесом, який вимагає значного самоконтролю. Часто цей процес потребує звільнення від думок, які відволікають, а також пошуку відповідних умов, які сприяють навчанню. Дослідження показують, що академічні результати студентів зростають зі збільшенням часу, витраченого на завдання. Отже, уміння студентів приділяти увагу завданням має бути пріоритетом. Викладачі можуть допомогти студентам контролювати увагу шляхом усунення подразників, які можуть відволікати, і надавати постійні перерви для підвищення уважності [472].

Успішні студенти можуть використовувати кілька способів навчальної діяльності в різних завданнях і за необхідності корегувати ці способи, щоб сприяти їх вдосконаленню у досягненні бажаних цілей [420]. Проте важливо відзначити, що більшість студентів, зазвичай, не мають у своєму розпорядженні великої кількості навчальних методик. Студентам потрібен час для їх вивчення.

З метою досягнення стратегічних навчальних цілей студенти повинні взяти на себе відповідальність за навчальні результати [400]. Студенти, що прагнуть до саморегуляції, беруть на себе цю відповідальність, контролюючи свій прогрес у напрямку досягнення цілей. Процес самоконтролю охоплює всі вищезгадані стратегії. Для того, щоб студент міг самостійно контролювати свій прогрес, він повинен виокремити власні навчальні цілі, спланувати їх, самостійно змотивувати себе на досягнення цих цілей, зосередити свою увагу на поставлених завданнях та використати відповідні навчальні методи для покращення розуміння матеріалу [482]. Викладачі можуть заохочувати студентів до самоконтролю, пропонуючи записувати кількість разів, коли вони працювали над певними завданнями, які

методи вони використовували та використаний час. Ця практика дозволяє студентам візуалізувати прогрес і вносити корективи.

Усупереч поширеній думці, саморегульовані студенти не намагаються виконати кожне завдання самостійно, а частіше звертаються за допомогою до інших, коли це необхідно [348]. Такі студенти не тільки шукають поради в інших, але роблять це з метою стати більш самостійними [436].

Студенти з більшою ймовірністю стануть саморегульованими, якщо вони здатні оцінювати власне навчання незалежно від отриманих підсумкових балів [474]. Ця практика дозволяє студентам оцінювати свої методи навчання і вносити корективи у виконання аналогічних завдань у майбутньому [444]. Викладачі можуть сприяти самооцінці студентів, допомагаючи їм контролювати виконання власних навчальних цілей та використовувати методiku, а потім вносити зміни до цих цілей та методик, що ґрунтуються на результатах навчання [485].

Підсумовуючи, зазначимо, що саморегульовані студенти здатні встановлювати коротко- та довгострокові цілі для свого навчання, планувати засоби досягнення своїх цілей, самотивувати себе та зосереджувати увагу на своїх цілях та прогресі. Вони також можуть застосовувати різні способи навчання і коригувати їх, коли це необхідно, самостійно контролювати прогрес, звертатися за допомогою до інших і оцінювати свої навчальні досягнення.

Наукова література містить дослідження щодо різних ефективних навчальних методів для заохочення навчальної саморегуляції студентів. Деякі з цих методів включають безпосереднє навчання саморегуляції та моделювання [343] керовану та самостійну практику [354], соціальну підтримку [365] та зворотній зв'язок [369], рефлексивну практику [372], рефлексивність [463].

Безпосереднє навчання передбачає чітке пояснення студентам того, які бувають та як використовують різні способи саморегульованого навчання і які навички потрібні для їхнього використання [481]. У центрі уваги такого навчання є моделювання та демонстрація викладачами процесу аналізу власного мислення під час виконання завдань з метою заохочення до цього студентів [353].

Дослідження показали, що цей тип навчання може бути найкращою початковою стратегією для заохочення студентів до більшої саморегуляції [484].

Навчальна практика є ще одним способом, за допомогою якого викладачі можуть заохочувати студентів до саморегульованого навчання. Наприклад, студент може практикувати реалізацію конкретної письмової методики, тоді як викладач уважно спостерігає і пропонує допомогу, коли це необхідно. Взаємини між студентами та викладачами є одним із способів, за допомогою якого викладачі можуть допомогти студентам у визначенні цілей та моніторингу прогресу використання методик, оскільки такий зв'язок, зазвичай, сприяє навчанню студентів [414].

Самостійна робота повинна бути важливим елементом навчання. Студенти отримують можливість самостійно практикувати методику, що в кінцевому результаті може підвищити рівень самостійності [442].

Непоодинокі дослідження вказують на ключову роль соціальної підтримки з боку викладачів та однолітків у формі зворотного зв'язку. Ефективний зворотний зв'язок включає інформацію про те, що студенти виконали добре, що їм потрібно покращити, і про кроки, які вони можуть зробити для поліпшення своєї роботи [393]; він не тільки допомагає студентам покращити свою успішність, але також може сприяти мотивації та саморегулюванню студентів [468].

Рефлексивна практика або адаптація і перегляд педагогічних стилів може бути найважливішим і найефективнішим інструментом, що може використовувати викладач. Завдяки продуманому розумінню, експериментуванню та оцінці, викладачі можуть створювати кращий навчальний досвід для студентів.

Багато дослідників стверджує, що головною перешкодою у становленні саморегуляції студентів є брак часу, необхідного для навчання студентів використанню конкретних методів саморегульованого навчання [353]. Може виникнути потреба в фундаментальних змінах на рівні вищої школи для того, щоб викладачі могли виділити час і ресурси, необхідні для саморегуляції студентів. Найголовніше, що навчальна програма та системи оцінювання були організовані

таким чином, щоб підтримувати автономне навчання та стратегічне планування вирішення проблем студентами [44].

Значний вплив на розвиток здатності студента до саморегуляції може мати відповідність обраних методів навчання їхній бажаній соціальній ідентичності [364]. Наприклад, студенти з ідентичністю, що відповідає інтелектуальній допитливості, можуть бути більш схильними до саморегульованого навчання. Зрештою, соціальна ідентичність студентів може впливати на їхню академічну поведінку та цілі [414].

Теоретичний аналіз сучасних вітчизняних і закордонних психолого-педагогічних досліджень дозволяє стверджувати, що мотивація і саморегуляція є основними чинниками успішності навчання студентів в університеті. Навчаючи студентів бути більш саморегульованими, викладачі можуть досягти більшого успіху в поліпшенні навчальних досягнень, мотивації навчальної діяльності студентів упродовж усього їхнього навчання. Зрештою, оскільки одне із завдань сучасної вищої освіти полягає у навчанні і формуванні успішних випускників-професіоналів, які мають здатність навчатися протягом усього життя, університети повинні навчати студентів плануванню, виконанню та аналізу власної діяльності.

#### **1.4. Психологічні фактори мотивації навчальної діяльності студентів**

Сучасне вище шкільництво є однією з найбільш важливих соціокультурних основ суспільства, оскільки відіграє надзвичайно важливу роль у його соціоекономічному та гуманітарному розвитку, забезпечує важливу основу для підвищення конкурентоспроможності держави на міжнародній арені, а також навчальну і моральну функцію виховання сучасного молодого покоління. Саме у цей час відбувається активне формування і розвиток їхніх особистісних характеристик та майбутніх професійних якостей. Студент стає активною особистістю, яка повинна керувати власною діяльністю, прагнути до її високої якості, досягнення успіху в її виконанні. Отож вчені відзначають важливість формування мотиваційної сфери студентів у ЗВО.

Потрібно відзначити, що мотивація навчальної діяльності студентів тісно пов'язана з розвитком їхніх індивідуально-особистісних якостей. Вона також визначається психолого-педагогічними умовами навчально-виховного процесу в ЗВО та соціально-психологічні умови навколишнього соціокультурного середовища, у якому студенти перебувають. У зв'язку з цим, доречним і актуальним вбачається вивчення психологічних чинників мотивації навчальної діяльності студентів ЗВО та їхньої взаємодії з навколишнім соціумом.

Деякі вчені визначають мотивацію як стан особистості, який відображає рівень її прагнень реалізувати певні свої мотиви [44]. Можна стверджувати, що особистісні характеристики студентів, які прагнуть до навчальних успіхів, визначають величину та вектор їхньої мотивації навчальної діяльності. Вказаний аспект простежується у працях представників педагогічної психології (Е. Афанасенкова, Л. Божовіч, І. Васильєва, А. Вербицького, Т. Платонова, А. Маркової, А. Орлова, І. Пасічника, М. Рогова та ін.) [42] [32].

В останні роки з'явилася низка досліджень українських вчених у сфері вивчення проблематики мотиваційно-ціннісних властивостей молоді і студентів (І. Абрамович, Е. Балашов, Т. Доцевич, Л. Буйновська, Г. Гандзілевська, Г. Радчук, С. Яланська та ін.), її сутності та закономірностей формування у студентському віці (Р. Каламаж, С. Максименко, І. Пасічник, Г. Цукерман та ін.). Непоодинокі праці стосуються вивчення компонентів пізнавального та цільового аспекту навчальної діяльності студентів (Р. Павелків, С. Смірнов, М. Тутушкіна, В. Якунін та ін.) [30].

Формування навчальної мотивації студентів та постійне підвищення її рівня є важливим завданням сучасних ЗВО, оскільки, як уже було зазначено, ефективність навчання та виховання студентів залежить саме від неї. Структурними компонентами навчальної мотивації виділяють особистісні (потреби, інтереси, емоції, ідеали, цінності), психолого-педагогічні (якість викладання, професійний рівень викладача, якість навчальної програми тощо) [85] та соціальні (родина, академічна група) [118] чинники [150]. Формування у студентів позитивного ставлення до навчальної діяльності у ЗВО забезпечує



підвищення мотивації, що, своєю чергою, сприяє розвитку самооцінки і самореалізації студентів. Позитивні аспекти навчання допомагають студентам засвоїти професійно-важливі уміння, навички, компетенції тощо. Позитивна мотивація навчальної діяльності є важливою передумовою ефективного процесу здобуття знань і компетенцій, а також становлення особистості майбутнього фахівця і професіонала.

У працях психологів Є. Ільїна [119], В. Ковальова [150], К. Платонова [229], С. Рубінштейна [252] та ін. мотив діяльності визначається як усвідомлювана чи неусвідомлювана спонука до діяльності. С. Гончаренко стверджує, що мотив спонукає до визначення діяльності та вчинків людини [82]. У загальному навчальну мотивацію розглядають у психолого-педагогічних дослідженнях як «сукупність потреб та мотивів, що визначають різні форми активності усіх суб'єктів освітнього процесу ЗВО» [329]. Низка чинників, «найважливіший з яких – мотиваційний, впливають на забезпечення успішності навчальної діяльності студентів» (Є. Ільїн, Г. Мухіна, А. Реан та ін.) [120].

Учені доводять, що висока позитивна мотивація до навчання може компенсувати брак деяких здібностей і сприяти особистісному розвитку кожного студента. Мотиваційно-вольова сфера студентів є визначальним і детермінантним чинником, що визначає напрям і форми реалізації навчання, впливає на ефективність і успішність навчальної діяльності студентів [347].

І навпаки, будь-який рівень наявних здібностей без мотивації до навчання та професійної підготовки не може забезпечити успішність у навчанні. Також ученими доведено (П. Якобсон, А. Реан, Ф. Рахматуліна, Г. Мухіна, М. Матюхіна та ін.), що «негативна мотивація або мотивація уникнення невдачі не сприяє якісному навчанню студентів» [329].

Відомо, що мотивація навчальної діяльності є явищем систематичним, яке спонукає студентів до вирішення конкретних завдань під час підготовки до майбутньої професійної діяльності навіть при несприятливих обставинах [60]. Її формування характеризують такими чинниками, як організація навчального процесу в ЗВО, індивідуально-особистісні та соціально-психологічні особливості

студентів (рівень інтелекту, розвитку здібностей та навичок, самооцінки і саморозвитку, групова взаємодія тощо), професійні характеристики викладачів, специфіка навчальної програми тощо [221].

Відомо, що навчальна діяльність студентів є полімотивованою і формується з різноманітних джерел. В. Якунін виділив три основних джерела активності студентської навчальної діяльності – внутрішні, зовнішні та особистісні. Зрозуміло, що основними внутрішніми джерелами є соціальні і пізнавальні потреби студентської молоді у соціокультурному середовищі, а також їхні професійні прагнення, які вимагають соціального схвалення. Зовнішні умови середовища, у якому функціонують студенти, а саме соціальні норми, що стосуються поведінки, спілкування, академічної доброчесності тощо, визначають зовнішні джерела мотивації. Навчання студентів реалізується на основі визнаних у суспільстві норм, принципів і правил, від дотримання яких залежить успішність навчальної і майбутньої професійної діяльності (рис 1.2.) [329].



**Рис. 1.2. Джерела мотивації навчальної діяльності студентів ЗВО згідно з В. Якуніним**

Навчальна діяльність студентів обумовлюється також і рівнем їхнього прагнення до самореалізації і самовдосконалення, тобто серед джерел активності

мотивації навчальної діяльності визначальну роль відіграють особистісні, до складу яких, як вважає автор, належать інтереси, настанови, стереотипи і еталони та ін. Результативність та успішність навчальної діяльності студентів ЗВО визначається комбінацією і взаємодією внутрішніх, зовнішніх і особистісних джерел мотивації, і недостатня присутність одного з видів названих джерел спричиняє можливу деформацію навчальних і професійних мотивів та зміну їхньої структури.

На основі проведеного теоретичного аналізу мотивації навчальної діяльності студентів та психологічних особливостей і умов її формування, ми виокремлюємо й умовно класифікуємо чинники мотивації навчальної діяльності студентів ЗВО на психолого-педагогічні, соціально-психологічні та індивідуально-особистісні (рис. 1.3.).



**Рис. 1.3. Кваліфікація чинників мотивації навчальної діяльності студентів ЗВО**

До складу психолого-педагогічних чинників включаємо: організацію діяльності студентів на окремих етапах навчального процесу; співвідношення між традиційними та інноваційними формами і методами навчання; професіоналізм викладача; навчальні умови, що сприяють позитивній навчальній мотивації студентів ЗВО.

Соціальне середовище має також не другорядне значення для розвитку мотивації студентів. До цієї групи чинників включаємо: навчально-професійне середовище; виховне середовище; психологічний клімат в академічній групі; міжособистісні взаємини студента з викладачем і адміністрацією ЗВО, стосунки з родиною тощо.

Важливо враховувати індивідуально-особистісні характеристики кожного студента, такі як мотиваційна структура його особистості (ієрархія потреб); прагнення студента до самореалізації; типологічні характеристики кожного студента (характер, здібності тощо); психологічне благополуччя студента тощо.

На основі теоретичного матеріалу ми розглянули психологічні особливості формування мотивації до навчальної діяльності студентів. Робимо висновок стосовно провідного місця мотивації до навчання, яке вона займає серед чинників, які зумовлюють ефективність навчально-виховного процесу студентів у ЗВО.

Визначення провідних мотивів, які сприяють навчальній мотивації студентів, є надзвичайно важливим та актуальним питанням. Проблема виникнення мотивації до навчальної діяльності є невіддільним елементом у професійному розвитку студента. Навчальну мотивацію розглядаємо як умову ефективності навчальної діяльності, а також як її результат. У результаті теоретичного аналізу можемо стверджувати, що мотивацію студентів до навчання визначає їхня спрямованість до успіху та здобуття професійних знань і навичок для майбутнього становлення як фахівців. Сучасні студенти вважають, що для досягнення успіху в майбутньому особистому та професійному житті їм допоможе здобуття професійних навичок та спеціальних знань у ЗВО. Отож не втрачає актуальності розроблення і впровадження в навчальний процес різних засобів активізації мотивації до здобуття знань.

## **1.5. Теоретичні моделі і концепції саморегульованої навчальної діяльності**

Сучасна українська вища освіта швидкими темпами долучається до європейського освітнього простору. У цьому процесі важливо звернути увагу на високоякісне навчання і морально-етичне виховання сучасної української молоді, щоб забезпечити їхнє повноцінне функціонування у сучасному суспільстві.

Навчання розуміють як активний цілеспрямований процес, за допомогою якого суб'єкт (студент) будує власне знання та компетенції [366]. Особливо актуальним вбачається вивчення саморегульованих навичок студентів під час навчання в університеті, оскільки саме тоді відбувається формування їхньої особистості, самосвідомості, ціннісно-мотиваційної та емоційно-вольової сфер [223]. Протягом навчання студент повинен навчитися керувати власною навчальною діяльністю, аналізувати і коригувати її за потреби, орієнтуватися у навколишньому соціокультурному середовищі, набути відповідні компетенції, що допоможуть досягти успіху в професійній та інших видах діяльності [28].

Відтак проаналізуємо поняття саморегульованого навчання студентів через призму основних теоретичних моделей і концепцій, які представлені у працях вітчизняних та зарубіжних науковців.

Наукове вивчення питань, що стосуються проблематики саморегульованої навчальної діяльності студентів, її формування і розвитку, інтенсифікувалося у вітчизняній та іноземній психолого-педагогічній науці наприкінці минулого століття. У закордонних дослідженнях відомі праці таких науковців, як Б. Циммерман (визначення і структура саморегульованого навчання), Х. Андраде (оцінювання академічної успішності у процесі саморегульованого навчання) [342], Ф. Уінн (принципи саморегульованого навчання) [473], Ф. Де Йонг (когнітивні і метакогнітивні процеси у саморегульованому навчанні) [371], П. Пінтріх (мотивація і саморегульоване навчання) [422], М. Пресслі (соціальні аспекти саморегуляції) [427] та ін.

Проблему саморегуляції досліджували такі вчені, як В. Моросанова, О. Конопкін, О. Асмолов, Г. Абрамова, Б. Братусь, Б. Зейгарнік, І. Чеснокова та ін. Ч.

Шеррингтон та І. Сеченов розглядали саморегуляцію у контексті свідомості особистості й вважали, що вона відбувається за допомогою діяльності конкретних нервових осередків [1], «пов'язаних з осмисленням відображення» [56]. Л. Виготський і В. Моросанова вважали, що у розвинених вищих формах саморегуляція здійснюється завдяки об'єднанню різних психічних функцій у єдину функціональну систему, яка регулює діяльність або визначає характерні особливості перебігу кожного окремого психічного процесу [198]. В. Калін розглядав саморегулювання як здійснення самосуб'єктних взаємовідносин, активності, що спрямована не на зовнішній світ або інших, а на самого себе. Орієнтація особистості в умовах її активності, а також закономірності інтелектуального оброблення інформації щодо умов та контролю переважно вивчалися у розрізі концепції поетапного формування розумових дій П. Гальперіна [74]. О. Конопкін визначив основні принципи саморегуляції діяльності людини та сформулював уявлення про «структуру системи саморегуляції: системність, активність, усвідомленість» [157]. І. Чеснокова пропонувала під саморегуляцією поведінки розуміти таку форму регуляції, яка складається з результатів особистісного самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення особистості до себе [306].

Успішна навчальна діяльність та постійне підвищення її рівня є важливим завданням сучасних ЗВО. Важливо, щоб студент усвідомлював роль саморегульованого навчання і позитивної навчальної мотивації, оскільки вони значно сприяють підвищенню його навчальної успішності. Важливо мати теоретичне підґрунтя щодо процесів саморегуляції навчальної діяльності, оскільки вони є важливою передумовою ефективного процесу здобуття знань і компетенцій студентів, а також становлення особистості майбутнього фахівця і професіонала. Вчені по-різному визначають концептуальні характеристики компонентної структури саморегуляції у процесі навчання [28].

Саморегуляція навчальної діяльності стала предметом психологічних досліджень порівняно недавно – від 80-90-х років минулого століття. Проте відтоді науковцями сформульована досить велика кількість теоретичних моделей,

що характеризують цей феномен. Подамо теоретичні характеристики шести основних поширених моделей, положення яких досить широко використовують у сучасній психолого-педагогічній науці.

### **Модель саморегульованого навчання Б. Циммермана (“The Model of Dimensions of Academic Learning”)**

Б. Циммерман розглядає саморегуляцію як комбінацію характеристик, які описують міру, у якій суб’єкт є метапізнавально, мотиваційно і поведінково активним учасником власного процесу навчання [482]. Автор підкреслює, що під час вивчення саморегуляції не можна обмежуватися тільки пізнавальними чинниками, а варто також виокремити перспективу суспільного визнання, згідно з якою особливо важливими є переконання, що стосуються особистісного розвитку і компетенцій [483]. У зв’язку з цим для розуміння сутності саморегуляції, її ефектів і обмежень потрібно розглядати мотиваційні і поведінкові компоненти суб’єкта цієї діяльності.

У цій моделі саморегульованого навчання автор використовує п’ять категорій: дослідницькі особливості, психологічні особливості, умови виконання завдання, ознаки саморегуляції і процеси саморегуляції. Основними питаннями у цій моделі є такі: Чому студент обирає (не обирає) саморегульовану поведінку? Як він виконує діяльність? Що саме підлягає саморегуляції? Де відбувається навчання?

Перше питання – чому? – стосується психологічного виміру мотивації: умови завдання полягають у прийнятті рішення щодо саморегульованого навчання. Ознакою саморегуляції є внутрішня мотивація суб’єкта або самомотивація. Процесами саморегуляції є постановка власних цілей, відчуття успішності власної діяльності, формування атрибутивних суджень, додавання цінності навчання.

У відповідь на питання «як?» автор вказує на методи, які вибирає студент. Саморегуляція при цьому є запланована або автоматична, а процеси саморегуляції включають використання пізнавальних стратегій, відповідне правильне планування часу навчання і відпочинку.

На думку Б. Циммермана, саморегуляції підлягають також і наслідки навчальної діяльності студентів. Ознаками саморегуляції є усвідомлення наслідків діяльності, а процесами виступають самомоніторинг, самооцінка, вольовий контроль за діяльністю. Де відбувається навчання? Саморегульоване навчання відбувається у визначеному соціокультурному і освітньому середовищі. Соціальні та освітні умови студент може контролювати, оскільки він має можливість їх вибрати. Процесом саморегуляції є структурування середовища або допомога від інших учасників освітнього процесу [484].

Описана модель демонструє основні сфери, у яких варто здійснювати психологічні дослідження щодо саморегульованої діяльності, а також виокремлює її основні види.

Важливо звернути увагу на соціокультурний вимір, а також можливості й потреби студента у контролюванні процесу саморегульованого навчання, яке у цьому середовищі відбувається. Зовнішні умови соціокультурного середовища, у якому функціонують і навчаються студенти, а саме соціальні норми цього суспільства, що стосуються поведінки, дотримання цих соціальних норм, спілкування тощо, визначають зовнішні джерела мотивації навчальної діяльності студентів [348]. Цей аспект вбачається нам малодослідженим у психологічній науці і, на нашу думку, потребує додаткового вивчення.

Погляди Б. Циммермана добре відображає твердження: «Щоб зрозуміти обмеження у саморегульованому функціонуванні, психологи повинні звернути увагу не лише на знання та метапізнання, але і на інші питання, що стосуються відчуття успішності діяльності студентів». Саморегуляція не є загальнолюдською якістю, здібністю чи пізнавальним етапом розвитку, а є складним інтерактивним процесом, який включає не лише метапізнавальні, але також і мотиваційні та поведінкові компоненти [483].

**Модель «Хорошого користувача стратегії» М. Пресслі, Й. Борковського та У. Шнайдера (Good Strategy User – GSU)**

У 1987 році автори запропонували модель «Хорошого користувача стратегії» (Good Strategy User). Основною у їхній теорії була теза, що успіх у



навчальній діяльності залежить від координації як стратегічних, метастратегічних і змістових, так і процедурних умінь [428].

Вищезазначена теза має кілька важливих аспектів. По-перше, вважається, що ступінь успішності у навчанні визначає ступінь застосування саморегуляції. По-друге, вказується, що декларативного метапам'яттєвого і предметного знання недостатньо для ефективної саморегуляції. Необхідні також стратегічні і метастратегічні вміння, іншими словами – процедурні знання, процедурний компонент метапізнання чи виконавський контроль. По-третє, вказується, що недостатньо лише самої наявності декларативного і процедурного знання, необхідна їхня відповідна координація у процесі саморегульованого навчання.

У цій моделі виділено п'ять основних компонентів саморегуляції.

Перший компонент має процедурний характер і містить велику кількість стратегій, які використовують для виконання різних завдань та спрямовують на досягнення конкретних цілей: стратегій моніторингу, відповідальних за регуляцію пізнавальних стратегій; стратегій управління вищого рівня, що дозволяють досягнути цілей за допомогою комбінації запланованих видів діяльності; стратегій оцінки. Цей компонент виконує функції виконавчого контролю.

Другий компонент декларативного характеру складається з структурованого знання щодо вибору і способу використання різних стратегій діяльності. Можна його визначити як декларативне метазнання.

Третій компонент можна означити як загальне розуміння того, що для отримання високих результатів необхідні зусилля, особливо у використанні відповідних активних стратегій, а також в уникненні некорисних поведінкових тенденцій та емоцій. Можна стверджувати, що саморегуляція відбувається на диспозиційному рівні разом із процесом управління, концентрацією і мотивацією.

Четвертий компонент має змістовий характер і стосується доступності загального і предметного знання, яке визначає, чи є використання окремої стратегії ефективним.

П'ятий компонент визначає найвищий рівень розвитку саморегуляції і полягає в автоматичному використанні попередніх чотирьох компонентів, а також в їхній координації на експертному рівні діяльності.

Автори цієї моделі вважають, що студенти з високим рівнем навчальної успішності порівняно зі слабшими студентами мають вищий рівень саморегуляції, сильнішу внутрішню мотивацію, менше бояться поразок і отримані результати та ефекти саморегульованого навчання частіше пояснюють використанням правильних стратегій.

У цій моделі привертають увагу представлені складові саморегуляції, які доцільно розглянути на конкретному прикладі опрацювання наукового тексту.

Перша складова включає регулятивні процеси і поділяється на дві підкатегорії: оперативно-стратегічна діяльність (наприклад, читання, аналіз прочитаного, запам'ятовування) і процеси вищого розряду, що відображають процедурне метапізнання (планування, моніторинг, перевірка, зміна виду діяльності, оцінка). Ця категорія частково співвідноситься з першим компонентом моделі GSU. Друга категорія характеризується стратегічно-функціональним спрямуванням, а роль процесів у ній полягає в регуляції активності у специфічному контексті оброблення інформації (кодування, розуміння тощо). На думку авторів моделі, ця категорія перетинається з частиною компонентів моделі GSU і стосується цілей саморегуляції. Третя категорія включає процеси активізації декларативного, метапізнавального і предметного знання, тобто перегукується з другим і четвертим компонентом моделі GSU. Остання категорія стосується третього компонента моделі GSU і включає емоційно-мотиваційний аспект саморегульованої діяльності.

Пізніше автори у співпраці з іншими науковцями пропонували модифіковані розробки первинної моделі GSU. Й. Борковський зосередився на вивченні ідеального образу особистості, що добре обробляє інформацію і визначає, що така особистість навчається, є гнучкою і адаптивною, виконує регулятивні процеси і пізнавальну діяльність, емоційно і мотиваційно розвивається. Інакше кажучи, вона добре використовує стратегії, має відповідні

адекватні переконання і рівень самоконтролю. Така особистість може бути охарактеризована знанням достатньої кількості стратегій навчання і добре усвідомлює, яку стратегію і коли використати, має внутрішню мотивацію і прагнення до виконання чітко поставлених завдань. Цей суб'єкт не боїться поразки у своїй діяльності, а навпаки – вважає її частково необхідною для досягнення кінцевого успіху. Він володіє конкретними знаннями щодо потенційних «Я», здобув хороші знання, легко ними оперує [428].

Автор підкреслює, що для досягнення високих результатів у навчальній діяльності необхідно поєднати чимало виконавчих процесів і атрибутивних суджень. Він стверджує, що мотивація керує пізнанням, але пізнавальна діяльність також впливає на мотивацію. Аналізуючи навчальні досягнення респондентів, нижчі від очікуваних, він доходить висновку, що вони є наслідком браку відповідних умінь щодо вибору стратегій і моніторингу їх використання, внутрішньої мотивації, виконавської дисципліни щодо виконання поставлених цілей [427].

М. Пресслі увів визначення «особи, що добре мислить» для характеристики особистостей, які використовують пізнавальні стратегії для забезпечення координації та успішності в навчальній діяльності. На думку автора, адекватне використання стратегії стає можливим завдяки використанню двох видів метапізнання: збереження у довгостроковій пам'яті і генерування відповіді у процесі виконання пізнавального завдання. Окрім цього, передумовою правильного вибору і використання стратегії має бути наявність у суб'єкта предметного знання. «Особа, що добре мислить», повинна мати мотиваційні переконання, які допомагають у координації стратегії, метапізнання і предметного знання [429].

Ця досить узагальнена модель використовувалася автором для опису процесів, які відбувалися насамперед під час читання переважно наукових текстів експертами. Ці дослідження пізніше стали основою для створення програми розвитку саморегуляції читання текстів студентами.

Обидва автори моделі GSU у своїх подальших дослідженнях запропонували дещо відмінні моделі. М. Борковський більше зосередився на з'ясуванні причин низьких навчальних досягнень студентів, тому серед характеристик процесу саморегуляції він досліджував джерела походження поразок. Легко бачити, що зміна первинної моделі полягає у підкресленні автором більш вагомої ролі мотиваційних і особистісних чинників у саморегульованому навчанні. М. Пресслі вивчав діяльність експертів, учителів тощо, у якій він виділяв кращі зразки для використання у розвитку компонентів саморегуляції навчальної діяльності студентів.

### **Шестиелементна модель саморегульованого навчання М. Бокартс**

М. Бокартс займалася переважно вивченням впливу мотивації, самооцінки та інших особистісних змінних на перебіг і результати навчання. Шестиелементна модель саморегульованого навчання М. Бокартс поєднує концепції метапізнання і метамотивації [353].

Авторка виділяє шість видів знань, необхідних студентові для здійснення саморегуляції у навчанні. Запропонована модель складається з шести елементів, три з яких описують пізнавальну саморегуляцію, а інші три – мотиваційну. Виокремлені види знань мають три рівні: предметний, стратегічний і цільовий.

Охарактеризуємо пізнавальні компоненти саморегуляції у цій моделі. На рівні предметного знання перебуває понятійне (декларативне) і процедурне знання з цієї галузі знань: відомі студентові факти, ідеї, визначення, як і хибні поняття та інертні знання. На стратегічному рівні містяться пізнавальні стратегії, які використовують для оброблення інформації: вибіркової уваги, кодування, повторення, опрацювання і організації. На третьому рівні розташовані стратегії навчальної регуляції: створення розумового уявлення про цілі навчання, формулювання плану діяльності, моніторинг перебігу та оцінка ступеня досягнення цілей.

Щодо мотиваційної саморегуляції, на рівні предметного знання Бокартс розглядає метапізнавальні знання та мотиваційні судження. Серед них авторка виділила переконання, ставлення і цінності, які стосуються цілей у цій галузі,

судження щодо стратегії і власних умінь та їхнього спрямування на досягнення цілей. На думку авторки, метапізнання дозволяє студентам краще розуміти, моніторити і оцінювати змістове і процедурне суб'єктне знання, тоді як мотиваційні переконання слугують для утримання відповідного рівня навчальної мотивації. На стратегічному рівні мотиваційної саморегуляції розташовані перспективні і ретроспективні стратегії подолання стресів і негативних емоцій, наміри щодо навчання. На цільовому рівні розташовані мотиваційні стратегії регуляції, такі як створення смислового ставлення щодо поведінки, поєднання цих намірів із планами діяльності, дотримання запланованої діяльності всупереч перешкодам, відмова від намірів і діяльності тощо. Усі зазначені компоненти взаємопов'язані і співзалежні.

Наявність суб'єктного знання уможливорює використання пізнавальних стратегій. Ефективність використання стратегії залежить від метапізнання і мотиваційних переконань. Студент, який має метапізнавальні здібності, які розташовані на рівні цілей пізнавальної саморегуляції, здатен орієнтуватися, планувати, виконувати діяльність, моніторити і оцінювати її. Вони можуть у бажаний спосіб активізувати і використати суб'єктні знання та пізнавальні стратегії, щоб розвинути цілі, сформулювати й окреслити адекватний план діяльності. Брак знань чи умінь на будь-якому рівні спричиняє труднощі для студентів у формулюванні чи досягненні власних цілей навчання, і вони змушені покладатися на зовнішню регуляцію [354].

Авторка підкреслює специфічний, суб'єктний характер саморегуляції. Позиція експерта в одній сфері не означає автоматичне перенесення знань і регулятивних умінь до іншої сфери. Характеризуючи саморегульоване навчання загалом, авторка відзначає, що воно може бути як комплексною усвідомленою, так і простою автоматичною діяльністю. Цю тезу підтримують й інші науковці [471].

Загальні висновки, що виникають з охарактеризованої моделі, показують, що, оскільки пізнавальна саморегуляція залежить від рівня суб'єктних знань і стратегій, існує можливість її розвитку через розвиток окремих умінь і набуття

знань. Авторка також відзначає, що у мотиваційній саморегуляції важливе значення має уміння формулювати цілі, розподіляти засоби і здійснювати вольовий контроль за виконанням цієї діяльності, а також вказує на можливість розвитку аспектів такої саморегуляції. Основною ідеєю моделі М. Бокартс є роль декларативних і процедурних знань у саморегуляції навчальної діяльності, й значно менше уваги авторка приділяє розгляду характеристик видів регулятивних процесів та їхнього перебігу [355].

**Модель саморегуляції у вивченні текстів Р.-Дж. Сімонса та Ф. Де Йонга** передбачає, що суб'єкт повинен бути здатним до саморегульованого навчання, зокрема може запланувати і використовувати відповідні стратегії, регулювати процес перебігу навчання, оцінювати проміжні та кінцеві результати, утримувати на рівні відповідну концентрацію і мотивацію.

Для саморегуляції необхідно мати три види знань і умінь: метапізнання, виконавчий контроль чи регуляційні процеси, виконавчі вміння. Саморегуляція повинна відбуватися не тільки протягом самого навчання, але і перед ним та після нього. Перебіг саморегуляції під час вивчення текстів включає вивчення заперечувальних зв'язків між окремими елементами, і вона починається з моменту, коли доведено завдання. Р.-Дж. Сімонс і Ф. Де Йонг виокремлюють 5 основних категорій саморегульованої діяльності:

- Підготовка до навчання, що включає початкову орієнтацію, планування, вибір цілей навчання, встановлення адекватності цілей, активація внутрішньої мотивації, пошук необхідних знань і умінь, вибір стратегій уваги, вольових і емоційних стратегій.

- Організація навчання (етапи навчання): запам'ятовування, повторення, аналіз, структуризація, вибір, конкретизація, персоналізація, критичний аналіз.

- Регулятивні процеси, тобто моніторинг, перевірка, постановка запитань, корекція, оцінка. Цю категорію можна охарактеризувати як тривале спостереження і інтерпретація процесів навчання щодо виконання поставлених цілей.

- Оцінка досягнень і надання зворотної інформації щодо проміжних і кінцевих ефектів навчання.

- Управління мотивацією і концентрацією за допомогою пригадування цілей, опір зовнішнім і внутрішнім деструкторам тощо [371].

Також автори запропонували оперативну модель аналізу саморегульованої діяльності студентів під час навчання онлайн, що включає п'ять категорій:

1) Повторне навчання. До цієї категорії входять усі засоби, за допомогою яких інформація ззовні (з друкованого тексту) перетворюється на інформацію у розумовій діяльності студентів (читання, повторення, переписування, поєднання з попередніми знаннями чи досвідом).

2) Орієнтування. Діяльність у цій категорії призначена для збору даних щодо завдання (відбувається перед початком навчання) або проблемної ситуації, яка з'являється у процесі навчання, з метою здійснення вибору чи перебігу процесу навчання (оцінка наявних знань, перегляд завдання тощо).

3) Моніторинг. Автори описують цю категорію як відстеження перебігу процесу навчання, яке полягає у фіксуванні проміжних результатів, характеристик завдання, контролюванні часу тощо.

4) Управління. Самостійне управління студентом навчальною поведінкою, наприклад, вибір і пріоритетизація процесів, ідентифікація проблеми, поділ проблеми на менші, постановка питань до себе.

5) Перевірка. Полягає у верифікації, чи ця інформація було запам'ятовано або зрозуміло, а також чи були досягнуті поставлені цілі. Проявами цієї категорії можуть бути перефразування, пригадування, виокремлення висновків, порівняння фрагментів тексту, узагальнення тощо [370].

Описана модель може викликати низку критичних зауважень. Передусім вбачається, що не всі категорії, описані в операційній моделі, достатньо відокремлені. Емпіричні дослідження, проведені пізніше з використанням цієї моделі, показали, що відсутність класифікації діяльності в окремих категоріях становить проблему, оскільки аналізувати потрібно не лише кількісні показники, але насамперед перебіг діяльності [371]. Автори окреслюють свою модель як

таку, що стосується вивчення текстів, але вона може також стосуватися і інших сфер саморегульованого навчання.

**Модель «Мічиганської групи»** запропонована відомими психологами, що досліджували проблематику навчання (Й. Пінтріх, Д. Сміт, У. Маккічі та Т. Гарсія [423], Е. Де Грут [421]). Їхні наукові зацікавлення стосувалися аналізу стратегій навчання, серед яких виділяють пізнавальні, метапізнавальні і стратегії управління засобами. У характеристиці саморегуляції вони вбачають можливість поєднання мотиваційних і пізнавальних моделей навчання за допомогою створення схем «Я», які розуміють як пізнавальний прояв цілей, мотивів, загроз, страхів, що включають пізнавальні оцінки діяльності, волі та здібностей. Ці схеми є концепціями самого себе у різних ситуаціях і можуть бути охарактеризовані в емоційному, часовому, наслідковому і ціннісному вимірах. Поняття «Я» може бути охарактеризоване як комбінація різних схем «Я», з яких лише декілька активні тепер.

Характеризуючи саморегуляцію навчальної діяльності, вчені виділяють мотиваційні й пізнавальні складові знань, переконань, стратегій і наслідків [423]. Мотиваційна складова містить переконання, які стосуються навчальних завдань: орієнтація на ціль, зацікавлення, академічні норми, схеми «Я», які характеризують з погляду часу, цінностей, результатів. Пізнавальні складові – це понятійне, предметне знання і метапізнання щодо завдань і стратегій виконання.

Щодо стратегій, які використовують у навчанні, мотиваційними складовими є самоствердження і атрибутивний стиль. Виділені пізнавальні стратегії навчання – це повторення, опрацювання і організація, тоді як регулятивні (метапізнавальні) стратегії полягають у використанні таких видів діяльності, як постановка цілей, планування, моніторинг і самоперевірка. На рівні наслідків саморегуляції виокремлено кількість докладених зусиль (мотиваційний компонент), проявами чого є величина вкладеної праці, активізація чи реструктуризація схем «Я», здійснення вибору, витривалість і якість зусиль (пізнавальний компонент), і про це засвідчує ефективніше розуміння, активізація чи реструктуризація знань і навчальні досягнення.



Детальніше зупинимось на характеристиці мотиваційних чинників. Теоретичне поняття для концептуалізації мотивації становить загальну модель очікування-цінності. Згідно з цією моделлю виділяють три мотиваційні компоненти. Перший – це компонент очікувань, який включає переконання студентів щодо власних здібностей і можливостей виконання зазначеного завдання. Можна його описати запитанням до себе: «Чи я спроможний навчитися (виконати завдання)?» Другий компонент стосується цінностей і включає цілі й переконання студентів щодо важливості завдання – «Навіщо я маю вчитися?» Третій компонент має емоційний характер і об'єднує емоційні реакції студентів на навчання.

Концепція «Мічиганської групи» окреслює зв'язки між трьома визначеними вище компонентами та саморегуляцією навчальної діяльності. Компонент очікувань буває визначений у науковій літературі як очікувана компетенція, відчуття власного успіху, контрольні переконання тощо [421]. Іншими словами, його зміст полягає у тому, що студент відповідає на питання: «Чи я можу виконати завдання?», а також чи відчуває він відповідальність за власну діяльність. Позитивна відповідь і прийняття на себе відповідальності сприяє тому, що студент аналізує свою діяльність у розрізі метапізнання, використовує більшу кількість пізнавальних стратегій, є наполегливішим у навчальній діяльності.

Ціннісний компонент включає цілі й переконання щодо важливості та цінності завдання. Його суть відображена у запитанні: «Навіщо я навчаюся?» Зовнішня орієнтація і переконання у важливості завдання сприяють сильнішому пізнавальному і метапізнавальному включенню у навчальну діяльність, а також ефективнішому управлінні власною працею.

Емоційний компонент підкреслює негативну для процесу саморегульованого навчання роль негативних емоцій і страху перед іспитами.

Як видно з поданого теоретичного аналізу цієї моделі, автори концентрують увагу переважно на мотиваційних і особистісних змінних, надаючи їм ключового значення у процесі саморегульованого навчання.

**Модель метапізнання Ф. Уінна** тісно пов'язана з пізнавальними аспектами сутності навчання, особливо з дослідженнями метапізнання. Автор розглядає саморегуляцію як основний конструкт, який дозволяє визначити ефективність шкільного/академічного навчання у розрізі категорій пізнавальних процесів. Проте це не означає, що модель ігнорує інші компоненти саморегуляції [471].

Ф. Уінн вважає, що саморегульоване навчання містить два основні етапи, кожен з яких має конструктивний і метапізнавальний аспекти. Перший етап полягає у намаганні зрозуміти завдання, сформулювати цілі та створити план діяльності для досягнення поставлених цілей. Студент рефлексує стосовно своїх знань, оцінює власні уміння і мотивацію, ідентифікує потенційні труднощі, визначає засоби, необхідні для виконання завдання, а також власні стратегії, які аналізують та оцінюють, - і обирається врешті-решт найбільш корисна для виконання навчального завдання.

Другий етап розпочинається разом із втіленням у діяльність обраних стратегій. Завдяки їхньому використанню виникають визначені смислові (пізнавальні й емоційні) та поведінкові результати. Моніторинг процесів включення у виконання завдання, а також створених результатів генерують внутрішню і зовнішню зворотну інформацію, завдяки якій стає можливою рефлексія, повторна інтерпретація завдання і власних зусиль для його виконання. Означене допомагає визначити напрям подальшої діяльності – визначити нові цілі, змінити або модифікувати старі цілі, змінити або видозмінити стратегії діяльності.

Отже, автори розуміють саморегуляцію як серію вольових проявів. У найпростішому вигляді це процес, коли після постановки завдання студент здійснює його інтерпретацію у розрізі наявних знань (предметне знання, стратегії, мотиваційні переконання), формулює цілі, вибирає стратегії, застосовує їх у навчанні і спостерігає результати – продукти діяльності. У такому випадку студент використовує загальний сценарій виконання завдання, який містить п'ять елементів, а саме – умови, операції, результати, оцінку і стандарти.

Ф. Уїнн вважає, що студент у процесі навчання діє так само, як науковці під час проведення дослідження, однак допускає, що ця діяльність може мати не повністю усвідомлений характер. На його думку, результати регуляції значною мірою залежать від кількості знань, які має суб'єкт навчальної діяльності. Інформація, що стосується регуляції навчання та процедури пізнання, обробляється у такий самий спосіб, як і вся інша інформація. Це означає, що саморегуляцією навчальної діяльності можна керувати у вольовий спосіб. Однак коли у суб'єкта навчальної діяльності процедурні знання автоматизовані, тоді саморегульоване навчання стає автоматичним.

Автор моделі вказує на індивідуальні відмінності, які впливають на саморегуляцію навчання: відмінності у предметних знаннях, знанні пізнавальних стратегій, уміннях виконувати стратегічну діяльність, знанні і вмінні використовувати стратегії регуляції, а також інші загальні стратегії у процесі навчання. Ця модель детально описує процес перебігу саморегульованого навчання у конкретних ситуаціях і менше характеризує чинники, які на нього впливають. Це зрозуміло у світлі тези автора, що у кожному виді навчання існує саморегуляція як невід'ємний елемент діяльності, спрямованої на виконання навчальної цілі [472].

На основі теоретичного матеріалу ми розглянули особливості основних концепцій саморегульованого навчання, поданих у зарубіжних дослідженнях. Можемо зробити висновок, що саморегуляція навчальної діяльності є однією з провідних у визначенні ефективності навчальної діяльності студентів.

Проаналізовані моделі саморегуляції навчальної діяльності мають багато спільного. Схожими є їхні основні початкові припущення, коли автори погоджуються, що набагато ефективніші результати дає саморегульоване навчання, а не регульоване ззовні. Також автори одностайні, що для ефективного процесу саморегуляції необхідні глибокі метапізнавальні, декларативні і процедурні знання та відповідний рівень мотивації і готовності суб'єкта до виконання цієї навчальної діяльності.

Відмінності спостерігаються щодо ступеня важливості, яку автори надають суб'єктивним умовам (вони головні у моделі Пресслі, Борковського і Шнайдера та Мічиганської групи), а також у конкретних проявах саморегулятивної активності і їхніх взаємозв'язків (моделі Сімонса і Де Йонга та модель Ф. Уінна). Той факт, що за короткий проміжок часу наприкінці двадцятого століття було сформульовано порівняно велику кількість моделей саморегульованого навчання, дозволяє нам припустити, що питання залишається дискусійним і актуальним. Вартотакож відзначити, що на основі згаданих моделей проводять численні емпіричні дослідження, які мають на меті верифікацію положень, викладених у цих моделях.

Означені нами вище теоретичні положення будуть використані нами для розроблення та впровадження в навчальний процес власної теоретико-концептуальної моделі саморегульованого навчання студентів ЗВО. При цьому додаткову увагу потрібно зосередити на характеристиці таких механізмів та елементів процесу саморегульованого навчання, які б сприяли підвищенню рівня мотивації навчальної діяльності студентів.

Отже, психологічний зміст *саморегульованого навчання студентів* розкрито за допомогою розгляду *взаємодії його основних суб'єктів (студент, студентська група, викладач) у конкретних психолого-педагогічних умовах, які сформувалися з урахуванням вимог навколишнього соціокультурного середовища, з метою автономного та відповідального досягнення визначених освітніх та особистісно-професійних цілей*. Центральним компонентом цієї системи є процес саморегуляції навчальної діяльності студентів, ефективність якого забезпечує системна взаємодія інтегрального, особистісного, мотиваційно-вольового, емоційно-поведінкового, комунікативного, когнітивного та метакогнітивного рівнів функціонування суб'єкта навчальної діяльності.

На основі проведеного нами теоретичного аналізу наукових праць *саморегуляцію навчальної діяльності студентів* ми розглядаємо як *метакогнітивний рівень ініціювання, мотивування, планування, моніторингу, оцінювання та контролю автономним суб'єктом навчальної діяльності всіх видів*

*і форм власної зовнішньої і внутрішньої активності, які спрямовані на досягнення визначених цілей навчальної діяльності, особистісний і професійний саморозвиток і самореалізацію.*

## **Висновки до розділу 1**

1. Здійснено теоретичний аналіз теоретичних напрацювань щодо стану досліджень саморегуляції особистості у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці. Комплексність розгляду проблеми особистісної саморегуляції полягає у тому, що ця проблема є міжпарадигмальною і міждисциплінарною. На сьогодні не існує єдиної концепції вивчення саморегуляції особистості, особливо у розрізі саморегульованої навчальної діяльності студентів ЗВО.

Відзначено важливість когнітивного і метакогнітивного підходів для забезпечення ефективності й успішності навчальної діяльності студентів. Під метакогнітивним підходом у навчанні ми розуміємо системне, самооціночне ставлення суб'єкта до навчальної діяльності, яке включає в себе самооцінку, контроль, мотивацію, рефлексивність, саморегуляцію. Основними принципами цього підходу є усвідомленість, цілеспрямованість, оціночність, саморегульованість, планування та орієнтованість на майбутнє, згідно з якими студент є активним учасником процесу навчання. Теоретичний аналіз доводить, що врахування особливостей власного метапізнання і використання принципів метакогнітивізму в навчальній діяльності уможливорює швидше і якісніше засвоєння необхідної навчальної інформації.

У розділі визначено психологічну структуру саморегульованої навчальної діяльності студентів. Психологічний зміст **саморегульованого навчання студентів** розкрито за допомогою розгляду взаємодії його основних суб'єктів (*студент, студентська група, викладач*) у конкретних психолого-педагогічних умовах, які сформувалися з урахуванням вимог навколишнього соціокультурного середовища, з метою автономного та відповідального досягнення визначених освітніх та особистісно-професійних цілей. Центральним компонентом цієї системи є процес саморегуляції навчальної діяльності студентів, ефективність

якого забезпечує системна взаємодія інтегрального, особистісного, мотиваційно-вольового, емоційно-поведінкового, комунікативного, когнітивного та метакогнітивного рівнів функціонування суб'єкта навчальної діяльності.

На основі проведеного нами теоретичного аналізу наукових праць *саморегуляцію навчальної діяльності студентів* ми розглядаємо як *метакогнітивний рівень ініціювання, мотивування, планування, моніторингу, оцінювання та контролю автономним суб'єктом навчальної діяльності всіх видів і форм власної зовнішньої і внутрішньої активності, які спрямовані на досягнення визначених цілей навчальної діяльності, особистісний і професійний саморозвиток і самореалізацію.*

#### **Основні положення розділу опубліковані у працях автора:**

1. Балашов Е.М. Теоретичні моделі й концепції саморегульованого навчання. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2020. № 10. С.50-58.
2. Балашов Е. М. Теоретичні підходи до вивчення факторів мотивації саморегульованого навчання студентів. Теорія і практика сучасної психології, 2019. №. 1(2). С. 10-16.
3. Балашов Е.М. Психологічні фактори мотивації навчальної діяльності студентів університету. Наукові записки. Серія «Психологія». Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2018. Вип. 7. С. 4-8.
4. Балашов Е.М. Психологічні особливості та механізми саморегуляції у навчальній діяльності студентів. Наукові записки. Серія «Психологія». Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2017. Вип. 5. С. 5-13.
5. Балашов Е.М. Особливості соціально-психологічних установок студентів у мотиваційно-потребовій сфері. Наукові записки. Серія «Психологія і

педагогіка». Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. Вип. 30. С. 8-12.

6. Handzilevska, H., Nikitchuk, U., & **Balashov, E.** (2019). Psycholinguistic Aspects of Realisation of Acme Potential of Life Scripts of Ukrainian Writers-Emigrants. *Psycholinguistics* 26(1), 83-104.

7. **Balashov, E.**, Pasichnyk, I., & Kalamazh, R. (2019). Psychological Characteristics of Motivation of the University Students' Learning Activities. In: *Student Motivation: Perspectives, Improvement, Strategies and Challenges*. New York: Nova Science Publishers, 25-46.

8. Balashov, E. (2018). Globalization and Internationalization of Higher Education and Sustainable Development: A Case of Ukraine. *Variability of Perceptions of Sustainable Development – Selected Items*. University of Business and Entrepreneurship in Ostrowiec Świętokrzyski, Poland, 142-159.

9. Балашов Е.М. Психологічні особливості саморегуляції навчальної діяльності студентів як одного з компонентів самосвідомості. Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень – 2019: Тези III міжнародної науково-практичної конференції (21 листопада 2019 року, м. Київ) / Відп. ред. О.В. Дробот; Національний авіаційний університет, Факультет лінгвістики та соціальних комунікацій. м. Київ, 2019. С. 125-130.

10. Балашов Е. Саморегуляція особистості як психологічна проблема. Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Гуманітарні, соціальні і точні науки як основа соціального розвитку». Центр наукових технологій, Харків. 2017. С. 42–47.

## РОЗДІЛ 2

### Теоретико-методологічні засади характеристики метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання

*У розділі представлено розуміння поняття «метакогнітивний моніторинг», розглянуто теоретичні підходи до визначення його змісту й особливостей у процесі саморегульованого навчання студентів, проаналізовано концептуальні моделі метакогнітивного моніторингу під час саморегульованого навчання студентів. Виокремлено основні проблеми дослідження метакогнітивної сфери особистості під час навчання, охарактеризовано основні види метакогнітивних стратегій у саморегульованій навчальній діяльності. Обґрунтовано і представлено авторську теоретико-концептуальну модель саморегульованої навчальної діяльності студентів.*

#### **2.1. Визначення поняття метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання**

Вивчення ролі метакогнітивного моніторингу в саморегульованому навчанні набуває сьогодні важливого значення, оскільки саме цей процес дозволяє суб'єкту діяльності відстежувати і коригувати її у процесі здійснення пізнавальної діяльності у вищій школі. Дослідження метакогнітивного моніторингу є перспективним напрямом у галузі педагогічної психології. Точність проходження процесу метакогнітивного моніторингу є не лише чинником успішності здійснення навчальної діяльності, але й відіграє важливу роль у всіх сферах інтелектуальної діяльності особистості, оскільки дозволяє ефективно здійснювати пізнавальну діяльність під час навчання у ЗВО.

Варто зауважити, що студент як повноцінний суб'єкт навчального процесу самостійно регулює рівень власної успішності завдяки свідомому використанню пізнавальних процесів. Адже саме власна активність особистості у пізнавальній сфері протягом навчальної діяльності є важливою умовою успішності засвоєння нових знань у ЗВО. В останні роки зростає увага науковців до дослідження



метакогнітивних процесів, які відіграють важливу роль у метапізнанні та успішній навчальній самоактуалізації особистості. Відомо, що у сучасному суспільстві з необмеженим доступом до інформації необхідно вміти адекватно і конструктивно її використовувати та нею оперувати, і значною мірою від цього, а також від усвідомленості і вмотивованості пізнавальної діяльності студентів, залежить її ефективність.

Процес виконання та структурні компоненти метакогнітивного моніторингу в саморегульованій навчальній діяльності характеризують у своїх працях як відомі зарубіжні науковці (А. Браун, Дж. Данлоскі, Р. Деннісон, Ф. Джонссон, Г. Еверсон, М. Кашапов, А. Карпов, А. Коріат, Дж. Меткалф, Д. Мошман, Л. Наренс, Т. Нельсон, Є. Савін, А. Самойліченко, І. Скітяєва, С. Тобіас, Дж. Флейвелл, А. Фомін, Г. Шро та ін.), так і вітчизняні: (М. Августюк, І. Аршава, В. Волошина, Т. Довгалюк, Т. Доцевич, Р. Каламаж, А. Коваленко, С. Максименко, Е. Носенко, І. Пасічник, М. Смульсон, О. Ткачук, Т. Хомуленко, Н. Чепелева та ін.).

Незважаючи на досить широкий спектр досліджень означеної проблематики у зарубіжних та вітчизняних наукових працях, багато теоретико-методологічних та емпіричних аспектів поняття метакогнітивного моніторингу і зв'язку його складових з успішністю навчальної діяльності студентів залишаються нерозкриті. Не розв'язаною досі залишається проблема вивчення пріоритетності метакогнітивного моніторингу і метакогнітивного контролю у навчальному процесі. Існують різні теоретичні погляди та емпіричні дані щодо питань зв'язку метакогнітивного моніторингу й успішності навчальної діяльності студентів тощо. Відтак виникає необхідність глибшого теоретичного дослідження самого процесу метакогнітивного моніторингу та його структурно-складових компонентів, емпіричного вивчення кореляції між показниками метакогнітивного моніторингу та академічною успішністю студентів. Важливо також виокремити вплив особистісних, пізнавальних та метакогнітивних характеристик суб'єкта навчальної діяльності на успішність навчальної діяльності та якість метакогнітивного моніторингу. Також варто зауважити, що вивчення

метакогнітивного моніторингу здійснюється у контексті дослідження феномену метапізнання [7].

Метапізнавальну діяльність можна розглядати як таку, що може розвиватися протягом життя, і рівень її розвитку суттєво впливає на навчальну успішність особистості. Саме тому виникає потреба науково охарактеризувати поняття метапізнавальної діяльності, проаналізувати особливості метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності студентів, визначити його компоненти та місце, яке вони займає у структурі метапізнання студентів.

Відомо, що у науковий обіг поняття «метапізнання» було введено у 60-х роках 20-го століття Дж. Флейвелом. Він у своїх працях розмежував поняття метапізнання і метапам'ять [386]. Так, зокрема, автор, виокремивши метакогнітивний моніторинг з останнього, фактично вводить у науковий обіг це поняття, а також вперше підкреслює кореляцію між метапізнанням і навчальною діяльністю [382]. С. Тобіас та Г. Еверсон створили компонентну модель метапізнання, у якій визначають важливу роль забезпечення точного моніторингу знань [462]. А. Коріат аналізує метапізнання як структурну складову самосвідомості, наголошуючи на суб'єктивності оцінки власного знання суб'єкта за допомогою метакогнітивного моніторингу [405]. Г. Шро та Д. Мошман теоретично аналізують основні теорії дослідження метакогнітивізму і виділяють метакогнітивну регуляцію та метакогнітивні знання як складові частини метапізнання [445]. Сучасна вітчизняна психологиня Т. Доцевич характеризує теоретико-методологічні підходи у діагностиці метапізнання як психологічного феномена [97].

У своїх працях Є. Савін та А. Фомін описують характеристики метакогнітивного моніторингу, зокрема щодо визначення ступеня важливості предметних знань у процесі метакогнітивного моніторингу результативності й успішності виконання навчальних завдань. Ці науковці розглядають метакогнітивні процеси в навчальній діяльності у розрізі теоретичного та емпіричного аналізу питань, які відображають роль метакогнітивної діяльності у саморегульованому навчанні. Це, зокрема, проблема, якою мірою студенти

розрізняють свої пізнавальні здібності і перешкоди в процесі засвоєння знань, розуміють ефективність власних саморегулятивних стратегій у навчальній діяльності тощо. Важливою вбачається, на думку вчених, метакогнітивна самостійність викладача та його здатність передавати адекватні метакогнітивні знання студентам. Теоретичний аналіз доповнює розроблення спеціальних авторських навчальних процедур задля підвищення якості використання метакогнітивних прийомів та засобів у навчальній діяльності [254] [256].

Результати емпіричних досліджень засвідчили вагомість типу навчального завдання у визначенні точності метакогнітивного моніторингу, адже вони довели, що використання однотипних навчальних завдань могло сприяти неадекватності метакогнітивного моніторингу студентів. Крім того, зовнішні чинники опосередковуються внутрішніми характеристиками самих студентів, таких як, наприклад, особистісна впевненість [254].

Науковці також емпірично дослідили, що кореляція між ступенем володіння знаннями та метакогнітивним моніторингом у вигляді суджень щодо правильності виконання завдань є нелінійною. Це можна пояснити тим, що низький і середній рівні засвоєння знань у процесі суджень залежать не лише від загальної суб'єктивної оцінки успішності, а також від використання метакогнітивного досвіду з попереднього навчання. Тобто в разі недостатнього володіння предметним знанням ілюзія знання у вигляді надмірної впевненості у судженнях притаманна насамперед тим студентам, які вважають себе успішними в навчанні, що підтверджують отримані високі оцінки [6]. І навпаки, у випадку досить високого рівня засвоєння навчального матеріалу в суб'єкта навчальної діяльності метакогнітивний моніторинг формується на основі його безпосередньої актуалізації [406].

Питання впливу зовнішніх чинників, таких, як характеристика завдань (тип, вид, обсяг та стиль інформації), на метакогнітивний моніторинг навчання відіграє ключову роль, особливо у педагогічній психології. Зокрема, особистісні характеристики суб'єкта навчальної діяльності відіграють важливу роль у формуванні ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності,

адже метакогнітивні процеси в навчанні необхідно розглядати крізь призму їхньої включеності в цілісну навчальну активність студента та зіставляючи з його особистісними характеристиками [345].

Проблема істотності визначення поняття метапізнання пов'язана з його використанням у різних контекстах у таких наукових галузях, як когнітивна психологія, педагогіка, філософія, психолінгвістика та інші, з побудовою уявлень про метакогнітивний моніторинг на основі різних теоретико-методологічних позицій, певною термінологічною плутаниною, яку спричиняє використання близьких за змістом термінів – метакогніція, метакогнітивна усвідомленість, метапізнання, метакогнітивний досвід, метакогнітивна активність, самоконтроль, саморегуляція. Важливо розмежовувати зміст понять «метакогнітивний моніторинг» та «метапізнання».

Варто зазначити, що метакогнітивні процеси у навчанні включають три ключові елементи: знання про метакогніції, моніторинг метакогнітивних процесів і контроль цих процесів. За відсутності точного метакогнітивного моніторингу не можна стверджувати про ефективний контроль за навчальним процесом. Якщо студенти не можуть розрізнити те, що вони знають і не знають, то чи можна очікувати, що вони контролюватимуть свою навчальну діяльність або зможуть підібрати відповідні стратегії для досягнення своїх цілей [115].

Термін «метапізнання» вперше використовують психологи – дослідники когнітивного напрямку наприкінці 1970 років [385]. Значна частина досліджень цього феномену тоді була зосереджена на характеристиці метакогнітивних знань учнів про різні види пам'яті та пізнавальних стратегій, а пізніше з'явилися праці, присвячені вивченню контролю та регуляції пізнавальної діяльності. Метапізнанням спочатку називали знання про регулювання пізнавальної діяльності у навчальному процесі. У наступні роки в науці з'явилося багато схожих термінів, які характеризували метакогнітивні аспекти у навчанні та асоціювалися з метапізнанням, наприклад, «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» [359].

Необхідно зауважити, що із середини 1980 років психологами термін «метапідзнання» у структурі саморегульованого навчання було запропоновано для позначення різних способів контролю, моніторингу та регулювання навчальної діяльності особистості [448]. Було визначено, що саморегульоване навчання включало як моніторинг, контроль і регулювання когніцій, так і моніторинг, контроль і регулювання інших чинників, які могли впливати на навчання, а саме на мотивацію, волю, зусилля та ін. Більшість моделей саморегульованого навчання передбачає, що процеси самомоніторингу, самоконтролю та саморегуляції пов'язані з метакогнітивними знаннями про себе [425].

Отже, саморегульована навчальна діяльність має ширше значення та включає в себе метапізнавальну діяльність. У розрізі нашого дослідження важливими вбачаються певні аспекти знання і метакогнітивного моніторингу у процесі навчальної діяльності. Як зазначають І. Пасічник, Р. Каламаж та М. Августюк: «Вплив метакогнітивних знань на ефективність навчального процесу полягає в тому, що вони спрямовують старшокласника до вибору, оцінки, перегляду та припинення виконання когнітивних завдань, цілей і стратегій» [223].

Вивчення метапізнавальної діяльності студентів у широкому розумінні полягає у вивченні процесів мислення, пам'яті, метапам'яті і контролю ними власних мисленнєвих процесів. Воно може бути поділене на дослідження двох важливих напрямів, а саме метакогнітивного моніторингу та метакогнітивного контролю. Зокрема, метакогнітивний моніторинг стосується спостереження суб'єкта за власними процесами мислення та набуття знань. Емпіричні дослідження у цій галузі зосереджені на дослідженнях інформації про власну пам'ять суб'єктів навчання та їхньому розумінні сутності завдань, необхідних для виконання цієї діяльності. Метакогнітивний контроль можна загалом визначити як сукупність вольових зусиль особистості щодо власних мисленнєвих процесів і пам'яті [411] [430].

Ефективне метакогнітивне управління разом із використанням метакогнітивних спостережень, таких як, наприклад, судження про адекватність рівня знань, визначає планування та розподіл часу навчання [456], відповідність використання навчальних стратегій [415], а також проміжок часу, необхідний для відображення певного навчального завдання [402]. Більш загальні аспекти вивчення метакогнітивного управління включають питання щодо ретельності контролю за вибором когнітивних стратегій [430], а також впливу інтересів і попереднього метакогнітивного досвіду на стратегії метакогнітивного контролю [461]. Оскільки метапізнання поєднує два основних аспекти, а саме рефлексивний (самопізнання особистості, уявлення про власні можливості й обмеження своєї пізнавальної сфери) і регулятивний (стратегії та інтелектуальні навички, за допомогою яких суб'єкт здатний контролювати власне пізнання і керувати ним), то саме до останнього аспекту метапізнання відносимо метакогнітивний моніторинг як характеристику, що відстежує процес і результат виконання будь-якого пізнавального завдання [7].

Детальна характеристика поняття «метапізнання» також включає опис стратегій, розуміння сутності завдання та власне пізнання. Флейвелл зазначив, що розуміння сутності завдання містить у собі різні типи пізнавальної діяльності, а також розуміння умов, за яких ці стратегії можуть бути використані [381]. Розуміння цих складових метакогнітивних знань є істотним у навчальному процесі [425].

Дж. Флейвелл стверджує, що навчальні цілі належать до пізнавального процесу [386]. Для того, щоб студенти мали змогу опанувати кілька типів метакогнітивних стратегій, вони повинні розуміти умови, за яких можливе використання цих стратегій, як, наприклад, коли студенти свідомо розуміють об'єкт, діяльність або перебіг навчальної діяльності за допомогою викладача або самої процедури навчального процесу.

Розуміння особливостей власної пізнавальної діяльності є критично важливим компонентом метакогнітивної діяльності її суб'єкта, оскільки воно поєднує у собі знання про пізнавальну діяльність загалом та усвідомлення

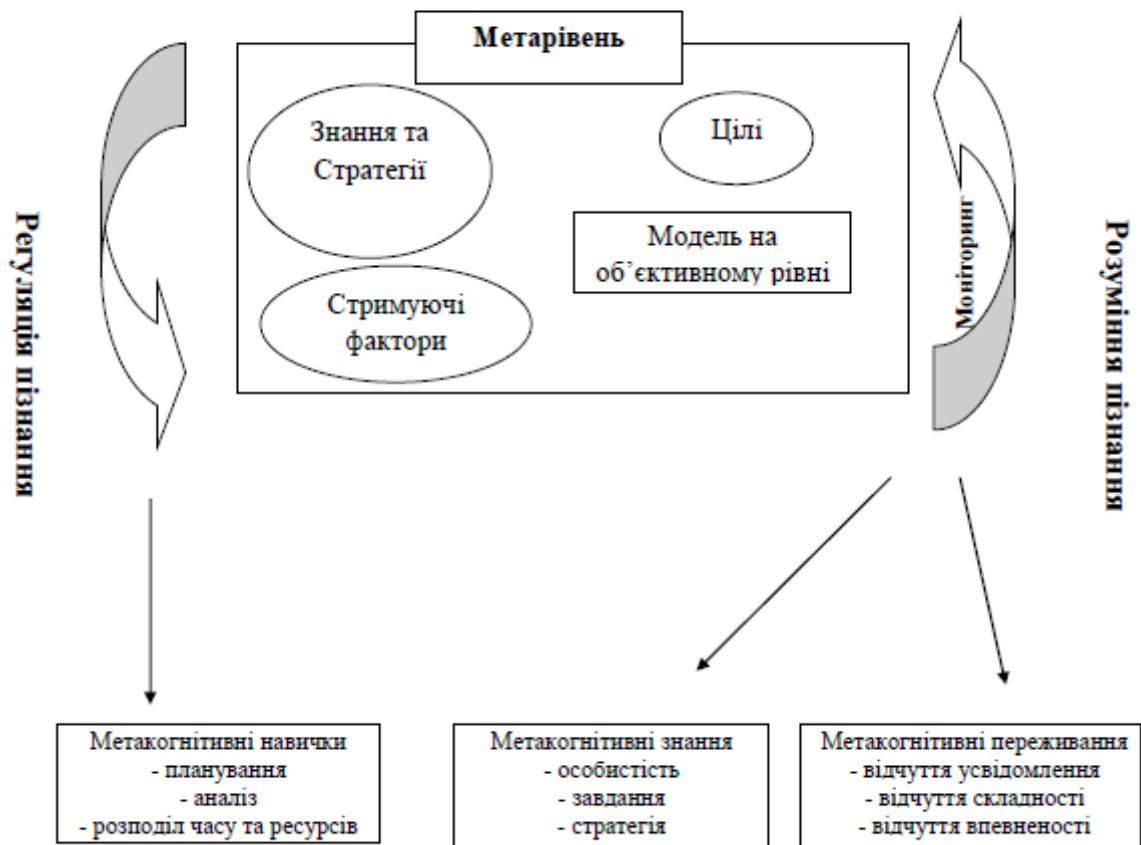
особливостей власної навчальної діяльності. Ідеальною, на думку Р. Пінтріха та Д. Шунка, є навчальна ситуація, коли студенти усвідомлюють свої сильні та слабкі особистісні характеристики у навчальному процесі, тобто володіють адекватними знаннями про себе. У такому випадку вони можуть вибирати відповідну стратегію навчання, яка узгоджується з поставленими завданнями. Метапізнання є ключовим чинником вибору найбільш успішних стратегій навчання студентів [422].

З метою розуміння структурно-функціональної кореляції між метакогнітивним моніторингом та контролем доцільно розглянути запропоновану Т. Нельсоном та Л. Наренсом модель зв'язку між метарівнем та об'єктним (або когнітивним) рівнем, у результаті якого розвиваються процеси моніторингу та контролю. Від самого початку досліджень метапізнання вченими спостерігався позитивний вплив метакогніцій на навчальну діяльність студентів. Т. Нельсон і Л. Наренс у своїй структурній моделі визначають метапізнання як моніторинг і контроль над здійсненням когнітивних процесів у навчанні (рис. 2.1). Основою моніторингу виступає метарівень, який отримує інформацію від рівня об'єктного. Під час контролю мета-рівень видозмінює об'єктний рівень [415].

Крім цього, метапізнання має важливе значення для спостереження за відчуттями, думками, спогадами і діями особистості. Науковці охарактеризували метапізнання як процес взаємодії між двома рівнями оброблення інформації – об'єктного і метарівня. Оброблення на об'єктному рівні належить до конкретних компонентів пізнавальної функції, таких як розпізнавання об'єкту, фонологічне кодування, просторова репрезентація, семантичне опрацювання тощо. Вчені стверджують, що ці процеси працюють як функціонально різні модулі, часто відбуваються паралельно та відносно незалежно один від одного. Проте вони метакогнітивно контролюються на основі отриманої інформації.

У цьому випадку роль метапізнавальної діяльності полягає в оцінці активності на рівні об'єкта та ініціюванні контролю за діяльністю на основі цієї оцінки. Т. Нельсон і Л. Наренс у свою метакогнітивну модель включили саме ті процеси, які важливі для навчання учнів. Вони зауважили, що метапізнання

робить процес навчання більш ефективним, впливаючи на поведінку на різних етапах процесу запам'ятовування, від активізації подразника до остаточного розуміння інформації [415].



**Рис.2.1. Модель метакогнітивного моніторингу Нельсона та Наренса**

Деякі науковці стверджують, що учні здобувають знання завдяки власному досвіду. Знання засвоюється у процесі когнітивного навчання, усвідомлення змісту знання та здатності застосувати знання в нових ситуаціях [357]. Щоб ефективно навчатися, студенти повинні володіти необхідними навчальними стратегіями, і при цьому важливими є метакогнітивні елементи завдяки когнітивній складовій. Ефективність навчального процесу визначається ставленням студента до навчання, його вольовими зусиллями щодо активної участі в навчальній діяльності, вмінням оцінювати власні предметні здібності. За визначенням учених Ріккі та Стейсі: «Метапізнання – це поняття когнітивної психології, що характеризує активну участь особистості в процесі свого



мислення». Часто метапізнання описують як «мислення про власне мислення», «моніторинг і контроль розумових процесів» тощо [431].

Використання метакогнітивних навичок у навчанні й забезпечення ефективності навчання вимагає від студентів розроблення плану для вивчення змісту предмету, моніторингу навчальних процесів за допомогою рефлексивності, коригування діяльності відповідно до запланованого, тобто саморегуляції. Таким чином, метапізнання та метакогнітивний моніторинг є основою саморегульованого навчання особистості, яке визначається як здатність учнів розуміти та контролювати процес навчання. Для цього студенти повинні вміти ставити цілі, вибрати навчальні стратегії, які допоможуть досягати поставлених цілей, реалізовувати ці стратегії та моніторити процес їхнього досягнення [443]. Дослідження показали, що порівняно небагато студентів є повністю саморегульованими, однак студенти з кращими навичками саморегуляції навчаються з меншими зусиллями і демонструють високий рівень ефективності навчання [441].

Метакогнітивне знання може впливати на напрям пізнавальної діяльності через свідомі або несвідомі когнітивні процеси відбору, оцінки, перегляду або скасування пізнавальних завдань, цілей і стратегій (питання усвідомленості метапроцесів пізніше стало предметом суперечок учених, які досліджували метапізнання). Дж. Флейвел стверджував, що метакогнітивні знання принципово не відрізняються від інших знань, але їхній об'єкт відрізняється, оскільки вони стосуються когнітивних процесів [381].

Метакогнітивний досвід включає суб'єктивні внутрішні реакції особистості стосовно використання своїх метакогнітивних знань, цілей або стратегій. Такі реакції можуть бути короткотривалими або довготривалими, і можуть відбуватися до, протягом або після закінчення пізнавальної активності. У процесі моніторингу ці переживання забезпечують внутрішній зворотний зв'язок щодо:

- поточного стану розв'язання задачі;
- майбутніх очікувань щодо прогресу або завершення вирішення задачі;
- ступеня розуміння задачі.

Дж. Флейвелл підкреслював схожу природу метакогнітивних переживань і метакогнітивних знань. Метакогнітивні переживання відображають емоційно-когнітивну реакцію суб'єкта на отримане завдання, наприклад, нерозуміння, важкості усвідомлення, досягнення чи недосягнення поставленої цілі тощо. Метапізнання може супроводжуватися переживанням фрустрації, успіху, задоволення, мотивованості, неуспіху тощо. Таким чином, автор підкреслює тісний взаємозв'язок метапізнання та складних афективних реакцій суб'єкта навчальної діяльності [380].

Метакогнітивні переживання виникають, коли цього вимагає ситуація, наприклад, коли нас запитують, чому ми обрали певне рішення або певний спосіб якоїсь діяльності. Ситуації, які передбачають важливий результат, стимулюють до виникнення сильніших метакогнітивних переживань. Нові, складні завдання, або ті, які виконують у ситуації психологічного напруження, також провокують більш інтенсивні метакогнітивні переживання, тоді як відомі завдання, навпаки, не викликають такої афективної взаємодії. Якщо результат є дуже важливим, то суб'єкт, швидше за все, буде більш ретельно відстежувати свої судження та рішення. Успіх чи невдача, розчарування або задоволення і багато інших реакцій у певний момент можуть визначити інтерес або готовність продовжити розв'язання аналогічної задачі в майбутньому [381].

Метакогнітивні цілі відображаються в бажаних результатах когнітивної діяльності, наприклад, у бажанні досягти повного контролю над процесом оброблення інформації, продукуванні нових або застосуванні вже вироблених метакогнітивних стратегій, плануванні когнітивної діяльності загалом. Успішна побудова метакогнітивних цілей обумовлюється успішним оволодінням інформацією та знаннями. Загалом, досягнення метакогнітивної мети значною мірою ґрунтується як на метакогнітивних знаннях, так і на метакогнітивних відчуттях для успішного вирішення задачі [445].

Метакогнітивні стратегії – це впорядковані процеси, які використовують для управління власною пізнавальною діяльністю і забезпечують досягнення когнітивної мети (когнітивних цілей). Особистість із добре розвиненими

метакогнітивними навичками використовує їх для регуляції процесу вирішення задачі, планування та моніторингу когнітивної діяльності й узгодження її результату із зовнішніми вимогами. Потрібно усвідомлювати відмінність між когнітивними і метакогнітивними стратегіями, яка полягає в тому, що когнітивні стратегії допомагають студентам досягти пізнавальної мети, а метакогнітивні стратегії використовують для контролю за процесом досягнення цієї мети. Причому варто зауважити, що метакогнітивні складові зазвичай стають активними у випадку невдачі когнітивних, тобто метакогнітивні процеси використовують з метою виправлення суджень [415].

Послідовниця Дж. Флейвелла, американська дослідниця А. Браун, розділила метапізнання на дві категорії: знання про пізнавальний процес та регуляцію пізнання. Ці категорії функціонально тісно взаємопов'язані. Знання про пізнавальний процес – це те, як особистість оцінює свої пізнавальні процеси, передбачає свою здатність оцінювати перебіг своїх когнітивних процесів як до об'єкта рефлексії. Така інформація найчастіше описується словами «знаю, що...» [359].

Регуляція пізнання включає процеси планування активності задля вирішення проблеми (передбачення результату, формування стратегічного плану, вибір різних форм і методів діяльності тощо); моніторинг активності під час навчання (спостереження, тестування, перегляд та перепланування стратегій навчання); перевірку результатів (оцінка результату щодо кожної стратегії з використанням критеріїв ефективності/неефективності). А. Браун розглядала метакогнітивні процеси як такі, що запускаються особистістю свідомо для вирішення певного завдання. Учена вважала, що метамисленнєві процеси залучаються до діяльності індивіда за умови його достатньої мотивації для вирішення навчальних завдань з високим рівнем складності [358].

А. Браун та інші науковці виділяють такі основні функції метамислення, як контроль за мисленнєвими процесами, планування, регуляцію та узгодження. Виділяються чотири групи явищ, що характеризують категорію «метамислення», а саме: постійні знання особистості про мисленнєві задачі, процеси, стратегії

тощо (метакогнітивні знання за Дж. Флейвелом); знання про стан, зміст, обмеження власного мислення саме на цей час, які Дж. Флейвел називає метакогнітивним досвідом; регуляція та контроль за мисленнєвими процесами і стратегіями; свідомі емоції, що супроводжують пізнавальний процес [243]. А. Браун стверджує, що метапізнання включає метакогнітивні навички, які спрощують перебіг процесів запам'ятовування матеріалу та реалізацію навчальної діяльності суб'єкта [358].

Р. Ключе зробив вагомий внесок у розуміння метапізнавального процесу. У його теорії декларативної пам'яті описані збережені у довготривалій пам'яті дані про пізнавальний рівень. Процедурній пам'яті відповідають збережені системні процеси, тобто знання, які обумовлюють вибір, реалізацію і регуляцію процесу прийняття рішення. Визначені системні або виконавчі процеси, що спрямовані на вирішення певної навчальної проблеми, які відповідають за здійснення моніторингу і контролю когнітивних процесів та співвідносяться з метакогнітивними стратегіями (за Дж. Флейвелом) і метакогнітивними навичками (за Р. Стенбергом) [402] [456].

Одним із підходів, який сприяє розширенню уявлень про стратегічний склад метамислення, є підхід, сформований у працях представників метакогнітивного напрямку. Дослідження у цих працях сфокусовані на розв'язанні задач і подоланні проблемної ситуації. Під розв'язанням задачі розуміють активний процес перетворення початкового стану проблеми в бажаний [70].

Дослідження метапізнання у процесі вирішення задачі здійснювалися Р. Стенбергом у контексті його трикомпонентної моделі інтелекту [456]. Метапізнання дозволяє суб'єкту, який розв'язує задачу:

- 1) визнати наявність проблеми та визначити її глибину;
- 2) точно визначити проблему для себе;
- 3) зрозуміти, як можна досягти мети.

У цій моделі компоненти (інтелектуальні процеси) визначаються як метакомпоненти, тобто високорівневі виконавчі процеси, які задіюються у процесі розв'язання задач. Успішність реалізації метапроцесів залежить від

характеристики задачі, суб'єкта та контексту, в якому поставлена проблема. Р. Стернберг розглядає чотири метакогнітивних процеси, що забезпечують успішне розв'язання більшості задач:

- 1) визначення та формулювання проблеми (ідентифікація);
- 2) побудова «ментальної репрезентації проблеми»;
- 3) планування рішення;
- 4) оцінка власних можливостей та засобів розв'язання.

Отже, розглянемо детальніше метакогнітивні процеси. Ідентифікація і виявлення проблеми, а саме визначення того, чи існує певна проблема, сприяє визначенню умов та цілей задачі. Зазвичай задачі значно відрізняються за ступенем експлікованості умов та цілей. На відміну від добре структурованих («well – defined») задач, погано структуровані («indefinited») характеризуються нечіткістю умов і параметрів цілі. Труднощі в їхньому розв'язанні полягають у знаходженні та визначенні правильного способу структурування умов. Більшість задач, з якими стикається суб'єкт навчальної діяльності, належать до категорії погано структурованих проблем. Автором визначено, що ця навичка значно варіюється залежно від особистісних властивостей суб'єкта і позитивно корелює з інтелектом та креативністю. Суб'єкти з високим рівнем інтелекту не тільки визначають наявність проблеми, але й ідентифікують критичні моменти на певному етапі вирішення задачі [367].

Репрезентація проблеми – це визначення суті самої проблеми. Якщо проблема ідентифікована, то вона повинна бути ментально представлена таким чином, щоб найбільш оптимально піддаватися певному розв'язанню – наприклад, геометричні аналогії, блок-схеми, ієрархічні презентації тощо. Не існує «оптимальних» ментальних репрезентацій, що підходять для вирішення усіх задач. Відмінності існують також у плані індивідуальних преференцій особистості щодо способів ментальної репрезентації. Форми та рівень репрезентацій залежать від ступеня розвитку когнітивних здібностей та співвідношення вербального і невербального інтелекту, а також рівня засвоєння знань у тій галузі, в якій подана задача. Нерідко в процесі розв'язання задачі ментальні репрезентації особистості

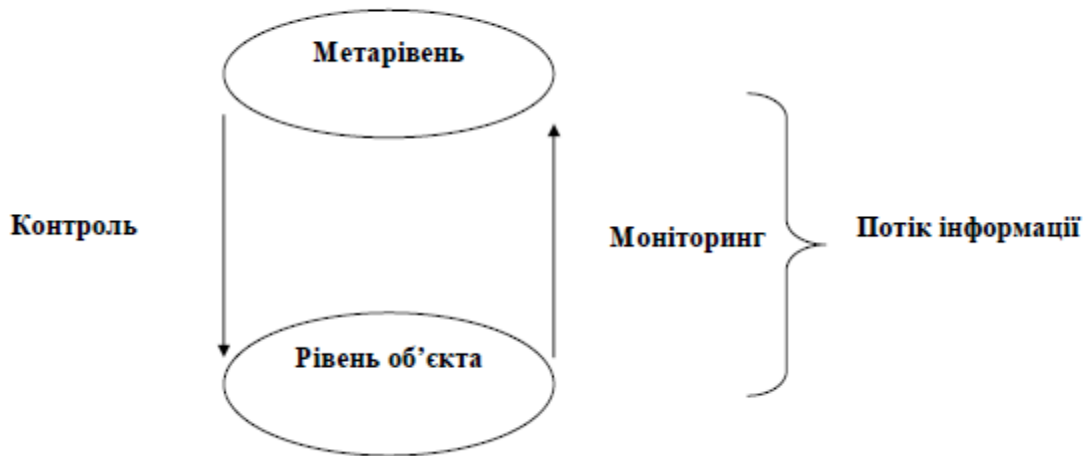
значно змінюються завдяки трьом взаємопов'язаним процесам: селективного кодування, селективної комбінації, селективного порівняння. У сукупності всі три процеси складають основу механізму інсайту [130].

Планування вирішення задачі – це найскладніший компонент. Він часто обумовлюється наявністю знань про задачу, способом збору інформації (наприклад, із пам'яті або із зовнішнього джерела), потрібної для її вирішення та розподілу когнітивних ресурсів. Добре структуровані задачі дозволяють суб'єкту першопочатково створити таку ментальну репрезентацію її умов і цілей, яка призводить до однозначного вирішення цієї задачі. При розв'язанні погано структурованих задач виникає проблема стереотипності рішень. Суб'єкт може вибрати лише якийсь один спосіб розв'язання задачі. Така фіксованість на певних стратегіях перешкоджає сприйняттю релевантних елементів задачі та перешкоджає її правильному розв'язанню. Інша перешкода при високому ступені складності задачі полягає в тому, що суб'єкт не знає, як створити план діяльності і реалізувати його.

Наступним процесом є пошук правильних способів вирішення задачі. Суб'єкти з високорозвиненими метаконітивними навичками знають багато методів вирішення задачі і здатні вибрати найбільш відповідний метод і стратегію для її розв'язання у конкретній царині. Застосування методу розв'язання задачі вимагає як декларативного, так і процедурного знання (про ефективні стратегії вирішення, ефективний розподіл ресурсів та ін.). Моніторинг процесу виконання задачі включає навички оцінки обраного методу, розпізнавання помилок, розподілу ресурсів, моніторингу часових затрат. Рефлексія своєї метаконітивної та когнітивної діяльності, оцінка їхнього значення в ефективності вирішення задачі є основою набуття метаконітивного досвіду.

У моделі метапізнання Т. Нельсона і Л. Наренса метаконітивний моніторинг визначався, як потік інформації з об'єктного рівня (діяльність когнітивних процесів, характеристики задачі та інформації, час, умови) до метарівня (знання про когнітивні процеси) (рис. 2.2) [405]. Контроль характеризувався як потік інформації від метарівня до об'єктного рівня на основі

вже наявних знань про діяльність когнітивних процесів та на основі інформації, що в процесі рішення відбувається модифікація когнітивної діяльності [68].



**Рис.2.2. Перебіг процесу метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання**

Найчастіше поняття метакогнітивного моніторингу розглядається разом із поняттям метакогнітивного контролю. Зокрема, Дж. Данлоскі та Дж. Меткалф характеризують феномен метакогнітивного моніторингу як оцінку поточної пізнавальної діяльності, а метакогнітивний контроль – як регуляцію поточної пізнавальної діяльності, наголошуючи на неможливості існування метакогнітивного контролю без моніторингу наших мисленневих процесів [374]. Також доведено, що ефективний контроль вивчення не може виникнути без адекватного точного моніторингу. Якщо студенти не розуміють рівня своїх знань, вони напевно не зможуть використати метакогнітивний контроль у своїй навчальній діяльності або вибрати потрібні стратегії для досягнення поставлених навчальних цілей [461].

Оскільки до метапізнання належать два основні аспекти – рефлексивний (самопізнання особистості, уявлення про власні можливості та обмеження своєї сфери пізнання) та регулятивний (різні стратегії, інтелектуальні навички, за допомогою яких людина здатна контролювати власне пізнання і керувати ним), то саме метакогнітивний моніторинг як навичка, що відстежує процес і результат

виконання будь-якої пізнавальної задачі належить саме до регулятивного аспекту метапізнання [461].

А. Валдез визначає метакогнітивний моніторинг як оцінку особистістю власних знань, важливих для пізнання стратегій і умов, за допомогою яких він може встановити, коли і яким чином краще нівелювати стратегії, які можуть зашкодити процесу навчання [464]. Метакогнітивний моніторинг, як важлива метакогнітивна навичка особистості, дає змогу суб'єктам навчального процесу оцінити необхідні дії та використати відповідні стратегії у випадку невдачі [444]. Метакогнітивний контроль, своєю чергою, належить до здатності особистості управляти власними знаннями та регулювати їх, або, іншими словами, управляти пізнавальною діяльністю [374], і найефективніше сприяти об'єктивності функціонування когнітивних процесів у навчальній діяльності [464]. П. Вінне проектує таку формулу, де метакогнітивний моніторинг та метакогнітивний контроль є складовими саморегульованого процесу навчання [472].

Процеси метакогнітивного моніторингу є визначальними індикаторами навчальної діяльності. Метакогнітивний моніторинг складається з різних «індикаторів» знань, що дають змогу суб'єктам навчального процесу включатися у саморегульовані процеси, важливі як для отримання знання, так і для моніторингу цього знання [464]. Це так звані «метакогнітивні судження» (metacognitive judgments), які суб'єкт пізнавальної діяльності продукує у процесі виконання тих чи інших завдань. До них прийнято зараховувати судження щодо впевненості, легкості вивчення, процес вивчення та відчуття рівня знань. Саме на важливості метакогнітивної перспективи у процесі навчання наголошує К. Сіде. За її словами, під час вивчення матеріалу суб'єкт здатен до моніторингу, наскільки добре матеріал засвоєно. Результатом моніторингу є взяте за основу регулятивне навчання [459].

У поле розгляду С. Тобіаса та Г. Еверсона потрапляє припущення, що в ситуаціях, коли суб'єкти навчального процесу повинні вивчити і зрозуміти велику кількість нового матеріалу, ті з них, хто здатний до ретельного розрізнення, що вже вивчено, а що ні, отримують значну перевагу, оскільки можуть



«перескочити» вже засвоєний матеріал або побіжно його переглянути. Такі студенти можуть присвятити більше часу та енергії опрацюванню нового матеріалу. І навпаки, ті, кому властивий не такий ретельний моніторинг, швидше за все, витратять свій час і зусилля менш ефективно, вивчаючи те, що вже знають, але це перебуває для них у вигляді невідомої інформації, і, як наслідок, матимуть більше труднощів під час вивчення нового навчального матеріалу. Тому автори системи моніторингу метакогнітивного знання ставлять перед собою завдання розробити процедуру корекції ефективності оцінювання суб'єктами навчальної діяльності рівня моніторингу своїх знань для того, щоб вони мали змогу розрізнити між тим, що вони знають і чого не знають [461].

А. Коріат аналізує природу моніторингу як суб'єктивну оцінку особистістю власного знання. Суб'єктивний моніторинг знання, тобто знання про знання, є одним із визначальних конструктів свідомості, оскільки у свідомості зберігається не лише розуміння того, що я щось знаю, але й того, що я знаю, а чого саме я не знаю. Тому знання та метазнання є структурними компонентами свідомості. Саме тому основне місце у структурі особистісної свідомості автор відводить метакогнітивному моніторингу та контролю [405].

Як ми згадували раніше, Є. Савін та А. Фомін аналізують метакогнітивні процеси у сфері освіти і визначають низку проблемних питань, які є предметом теоретичних розвідок та емпіричних досліджень, а саме уявлення студентів про можливості та обмеження своєї пізнавальної сфери у процесі вирішення поставлених навчальних завдань; вибору ефективних стратегій регулювання своєї пізнавальної активності; метакогнітивні якості викладача та його можливості передавати відповідні метакогнітивні знання студентам; розробка навчальної методології, спрямованої на підвищення якості метакогнітивної включеності учасників навчального процесу, а також посилення рівня метакогнітивного моніторингу особистості [254] [445].

Аналіз цих та інших праць дозволяє виділити основні аспекти, проблематику і завдання теоретичного аналізу та емпіричних досліджень у галузі метапізнання та метакогнітивного моніторингу і, насамперед, виокремити важливі

теоретичні положення, які характеризують природу та сутність особистісних метакогнітивних процесів.

Метакогнітивні процеси – це особлива, специфічна та самостійна психічна реальність, яку об’єктивно потрібно враховувати під час розроблення проблеми здібностей на основі функціонально-генетичної парадигми. При цьому науковці виділяють окремий клас здібностей особистості – метаздібності [130]. Операційні механізми метакогнітивних процесів формуються в процесі розвитку особистості і враховують психофізіологічні особливості людини. Представники генетичного напрямку вважають, що метакогнітивні процеси та здібності, спонтанно проявляючись уже в 4-6 річному віці, визначають динаміку та регуляцію когнітивних процесів у подальшому розвитку особистості. Представники так званого «середовищного» напрямку обґрунтовують зумовленість метакогнітивних процесів своєчасними формуючими впливами середовища на дитину, а пізніше на особистість студента під час навчальної діяльності [134].

К. Маккормік виокремлює такі складові метапізнання та метамоніторингу особистості у навчальній діяльності:

1) загальні знання про пізнання («розмірковування про перебіг міркування»), що включають метакогніції про пам’ять, процеси читання та писання, процеси вирішення проблем, які виникають під час навчально-виховного процесу в ЗВО тощо;

2) знання суб’єкта навчальної діяльності про власний рівень знань та розуміння (інша назва – моніторинг розуміння, який найчастіше вивчають у сфері читання текстів);

3) знання ступеня вивчення предмету в процесі навчання;

4) знання ступеня реалізації навчальних завдань;

5) знання про навички та процедури, які суб’єкт може використовувати для поліпшення власної когнітивної діяльності (декларативне знання про стратегії; розуміння, як використовувати ці стратегії – процедурне знання; та розуміння, коли ці навчальні стратегії варто використовувати – умовне знання) [411] [347].

Г. Шро та Д. Мошман досліджують кореляційні зв'язки між метакогнітивним знанням та метакогнітивною регуляцією у контексті формування метакогнітивного моніторингу [445]. А. Ефклідес розглядає метакогнітивне знання та метакогнітивний досвід як аспекти метакогнітивного моніторингу, а метакогнітивні вміння вивчає як складову сфери метакогнітивного контролю. Вчена визначає структуру метакогнітивних вмінь, до яких включає стратегії регулювання пізнавальних процесів, моніторингу практичного виконання запланованих дій, а також стратегі [377].

Дж. Меткалф, М. Дж. Серра та Дж. Данлоскі розмежовують особливості метакогнітивних знань, метакогнітивного моніторингу та метакогнітивного контролю. Вчені виділяють не лише метакогнітивний моніторинг та контроль, але й метакогнітивне знання, що, на їхнє переконання, існує окремо від моніторингу студента перебігу свого навчання. Зокрема, метакогнітивне знання як декларативне знання про пізнавальний процес тісно пов'язане з навчальною діяльністю студента, що виявляється у наявності у нього розуміння, як цей процес відбувається і як його можна покращити [374].

Метакогнітивний моніторинг особистості є здатністю до оцінки поточного стану когнітивної активності та спрямований на відстеження того, чи правильно суб'єкт вирішує завдання та поставлену проблему, а також на встановлення рівня розуміння ним опрацьованого навчального матеріалу. Метакогнітивний контроль повинен регулювати певні аспекти когнітивної діяльності, що знаходить своє відображення, наприклад, у доцільності використання нового підходу до вирішення складної навчальної проблеми [223].

Поняттям метапізнання позначають систему знань особистості про особливості своєї пізнавальної сфери та способу управління і контролю над нею, здатність суб'єкта діяльності розуміти і контролювати пізнавальний процес [385]. М. Кашапов визначає, що це знання суб'єкта про свою свідому рефлексію та її використання у процесі коригування діяльності [139]. Тобто, якщо узагальнити наявні теоретичні підходи, можна стверджувати, що метапізнання більшою мірою стосується процесу розв'язання навчальної проблеми, а не результату, і дає

суб'єктові можливість моніторити пізнавальний процес та регулювати його перебіг. Реалізацію процесу метапізнання забезпечують метапроцеси, які характеризує різноманітність операційних метакогнітивних механізмів, що сформувалися у процесі індивідуально-особистісного розвитку, а також обмеженість функціональних механізмів, які визначені на основі психофізіологічних особливостей суб'єкта [130].

У сучасній науці концептуальне визначення цих понять не зазнало істотної зміни, хоча деякі структурні характеристики досліджувалися змістовніше, ніж інші. Метакогніції не є самостійним психічним процесом, а є їхнім окремим аспектом, що визначає природу, якість і характер перебігу психічних процесів. Відомо, що когнітивна діяльність передбачає оброблення інформації, тоді як метакогнітивні процеси обумовлюють перебіг саморегуляції інтелектуальної діяльності суб'єкта [254].

Т. Хомуленко означає метапам'ять за допомогою окремих мнемічних процесів. До її основних характеристик учена включає мнемічну обізнаність, тобто знання суб'єкта про індивідуально-особистісні характеристики своєї пам'яті та запам'ятовування, можливість планування, тобто визначення мети, стратегії і засобів реалізації цієї мети, а також мнемічний моніторинг, який дозволяє особистості інтроспективно аналізувати пам'яттєві процеси [295].

Дискусійним у науці залишається питання визначення видів і структури метакогнітивних процесів. Науковці розглядають метапізнання як комбінацію структурних компонентів, таких, як знання про пізнавальну діяльність, метакогнітивне знання, яке відображає змістовий рефлексивний аспект, а також метакогнітивну регуляцію, що включає метакогнітивний моніторинг та метакогнітивний контроль [6] [68] [69].

Т. Чернокова на основі напрацювань А. Браун, Р. Ключе, М. Холодної, О. Конопкіна виділяє у структурі метапізнання та метакогнітивного моніторингу такі метакогнітивні етапи, як цілепокладання, моделювання значущих умов виконання своєї пізнавальної діяльності, програмування пізнавальної діяльності особистості, самоконтроль процесу та результатів пізнавальної діяльності [305].

Дж. Флейвелл визначає чотири основних складових метапізнання, а саме цілі й метакогнітивні стратегії, які контролюють і регулюють пізнання, а також метакогнітивні знання та метакогнітивний досвід, які дозволяють суб'єкту відстежувати перебіг власної інтелектуальної діяльності [384]. Метапізнання виконує дуже важливу функцію у пізнавальній діяльності суб'єкта, а саме її рефлексивний контроль [444].

Отже, теоретичний аналіз дозволив нам виділити такі основні складові метапізнання, як рефлексивний (змістовий) та регулятивний (процесуальний), співзалежність яких виділяється в окрему дослідницьку проблему. Змістовий аспект забезпечує рефлексивність суб'єкта щодо особистісних категорій, категорій завдань та необхідних метакогнітивних стратегій, знання і досвіду тощо, тоді як регулятивний аспект забезпечується метакогнітивним моніторингом і метакогнітивним контролем.

Коротко охарактеризуємо зміст метакогнітивного знання. Згідно з Дж. Флейвеллом, воно є комплексом особистісних знань і уявлень про взаємодію чинників, які визначають процес і наслідки пізнавальної діяльності особистості. Метакогнітивне знання включає декларативне знання (уявлення суб'єкта про себе і свої стратегії, свої сильні і слабкі боки у процесі навчання та чинники впливу на цей процес), процедурного знання (уявлення суб'єкта про правильність та ефективність використання стратегій у навчанні) та умовне знання (знання про призначення кожної навчальної стратегії та доцільність їхнього використання) [382].

Найчастіше вчені поділяють метакогнітивні знання на три основних категорії, а саме особистісна (знання суб'єкта про себе та інших, міжособистісні відмінності, особистісні особливості, універсальні характеристики пізнання), завданнєва (уявлення про різновиди завдань та їхні характеристики) та стратегічна (вивчення ефективності різних навчальних стратегій для досягнення навчальних цілей, видів когнітивної діяльності, яку варто використовувати у навчанні [377] [479]). Очевидно, що регулятивний аспект є пріоритетним, оскільки відзначається важливість знання суб'єкта пізнавальної діяльності про саму

діяльність. Регулятивна діяльність включає планування вибору пізнавальних стратегій, оперування отриманою інформацією, когнітивна діяльність щодо виконання завдання, тобто моніторинг, аналіз і оцінка результату та його порівняння з запланованим, а також надання оцінки ефективності процесів регуляції [471] [463] [445].

Одним із важливих чинників метапізнання є метакогнітивний досвід, який Дж. Флейвелл визначає як будь-який афективний чи когнітивний досвід, що стосується виконання інтелектуальних процесів [383].

У навчальному процесі поняття метакогнітивного моніторингу вивчають у контексті з'ясування того, наскільки ефективно студенти уявляють і використовують власні початкові можливості й обмеження в процесі навчальної діяльності. Також вивчають аспекти виконання студентами пізнавальних завдань і визначення ними ефективності навчальних стратегій, регуляції навчально-пізнавальної діяльності. Актуальним є вивчення спеціальних навчальних методологій у діяльності педагогів, які сприяють підвищенню метакогнітивної активності студентів. Ці питання досліджують Т. Доцевич, Т. Хомуленко та інші вітчизняні вчені, які вивчають метакогнітивні здібності педагогів [296] [297].

Особливо актуальним у сучасних дослідженнях стає питання вивчення кореляції між якістю та достовірністю метакогнітивного моніторингу й успішністю навчальної діяльності студентів ЗВО. Метакогнітивний моніторинг розглядають як усвідомлення студентами своєї когнітивної діяльності та її результатів під час виконання навчальних завдань [254], оцінку студентами рівня власних знань і умов застосування необхідних навчальних стратегій у процесі навчання [404], експліцитні судження, необхідні для застосування когнітивних процесів щодо знання про знання [412].

Є. Савін і А. Фомін розглядають метакогнітивний моніторинг у навчальній діяльності студентів у більш широкому розумінні, тобто не лише щодо уявлення студентів про власні можливості та обмеження у навчанні, але також і про регулятивну ефективність навчальних стратегій [254]. Оскільки навчальна діяльність, як і кожен інший вид діяльності, має складну структуру, цілі, завдання,

мотиви тощо, студентам важливо усвідомлювати механізми і способи її регуляції, її психологічні компоненти. Складовими навчання є позитивна мотивація до навчання, увага та емоційно-вольова осмисленість навчання, використання різних видів і форм навчання та відповідна їхня цілеспрямованість, уміння практично використовувати набуті знання [194]. Першопочатковим умінням, яким повинен оволодіти студент, є здатність до цілепокладання та постановки навчальних завдань, пошуку способів їхньої реалізації, оцінки і контролю цієї діяльності. Саме тому можемо зробити висновок, що результатом навчального процесу є не лише набуття суб'єктом предметних знань, але й метакогнітивні навички власної когнітивної діяльності і правильного вибору та використання метакогнітивного досвіду і стратегій [430].

На основі теоретичного аналізу М. Августюк групує метакогнітивний моніторинг згідно з такими критеріями:

- достовірність (точний моніторинг або такий, що включає помилки) [459];
- ступінь виконання (локальний, глобальний);
- час виконання (миттєвий, відкладений) [374];
- оцінка навчальної успішності (загальний, предметно-специфічний);
- рівень усвідомлення (аналітичний (експліцитний) та імпліцитний);
- ділянка пізнавального процесу (розуміння, досвіду, метапам'яті, виконання);
- основа побудови суджень (обумовлений стимулом і мотивацією, обумовлений метакогнітивним досвідом) [7] .

Метакогнітивний моніторинг зазвичай здійснюється за допомогою метакогнітивних суджень студентів (складність або легкість завдання, легкість вивчення матеріалу, відчуття знання чи правильності виконання завдання тощо) [445].

З огляду на використання часового критерію, метакогнітивні судження поділяють на миттєві (здійснюються одразу під час отримання інформації з використанням оперативної пам'яті) і відкладені (судження формуються на основі

інформації з довгострокової пам'яті). Багато емпіричних досліджень свідчать, що, на відміну від миттєвих метакогнітивних суджень, саме відкладені судження сприяють ефективнішому опрацюванню навчального матеріалу і підвищенню показників метакогнітивного моніторингу студентів [374] [415] [459].

За рівнем виконання метакогнітивного моніторингу учені виділяють локальний (безпосередньо під час виконання навчального завдання) і глобальний (узагальнення всього процесу виконання завдання, визначення рівня готовності суб'єкта до виконання пізнавальної діяльності у процесі виконання навчального завдання [446].

Предметно-специфічний моніторинг на відміну від загального визначається рівнем знань студентів у конкретній предметній галузі, а також загальним рівнем їхніх метакогнітивних навичок. Метакогнітивний моніторинг не є максимальним, коли один із цих компонентів розвинений недостатньо, і внаслідок цього – ефективність навчальної діяльності студентів недостатньо ефективна [346].

Метакогнітивні навички студентів актуалізуються у вивченні співвідношення понять метакогнітивного моніторингу і предметного знання. Деякі вчені стверджують, що метакогнітивні знання є актуальними для певних конкретних знань і не переносяться на інші сфери знань. Інші науковці, навпаки, стверджують, що метакогнітивні навички особистості є загальними регулятивними характеристиками пізнавальної сфери особистості і майже не залежать від предметної галузі знань [445] [446].

Метакогнітивний моніторинг процесу розуміння визначає, чи у суб'єкта не виникає ілюзія знання, коли на основі короткотермінового моніторингу він не може адекватно судити про розуміння матеріалу, занадто високо оцінює свої поточні знання і успішність навчальної діяльності [5]. На основі використання довгострокової пам'яті суб'єкт має впевненість у власній здатності відтворити отриману раніше інформацію та використати її у навчанні, таким чином здійснивши моніторинг метапам'яті [422] [411] [400]. Моніторинг виконання здійснюється суб'єктом щодо правильності та ступеня впевненості у своїх відповідях на тестові завдання [464] [473].



Відмінності у рівні усвідомлення метакогнітивного моніторингу можуть визначатися імпліцитністю або експліцитністю (аналітичністю). Детальне вивчення цієї тематики представлено у працях західних науковців А. Коріата, А. Лабуна, С. Маккорміка та ін. [400] [408] [411].

Досвід виконання завдань або характеристики стимулу можуть обумовлювати метакогнітивний моніторинг на основі суджень. Якщо моніторинг здійснюється перед або під час виконання завдання, то суб'єкти, як правило, зосереджуються на особливостях стимулів. Якщо відбуваються ретроспективні судження, то на основі попереднього метакогнітивного досвіду виникають судження впевненості, причому такі судження виникають швидше за судження, спричинені вивченням інформації. В основі інформаційно-зумовлених суджень лежить інформація з довгострокової пам'яті, тоді як судження на основі метакогнітивного досвіду спричинені попереднім навчанням, запам'ятовуванням, доступністю інформації тощо [365] [397].

Метакогнітивний моніторинг забезпечує реалізацію метакогнітивного контролю і визначає ступінь успішності навчання особистості [406]. Це взаємопов'язані поняття, реалізація одного з яких неможлива без перебігу іншого. Водночас теоретичні дослідження доводять, що існує можливість того, що індивідуально-особистісні характеристики суб'єкта пізнавальної діяльності не завжди дозволяють йому вибрати оптимальну метакогнітивну стратегію для реалізації навчального завдання. Для забезпечення максимальної ефективності студенти повинні мати відповідний рівень метакогнітивних навичок, таких, як планування, правильний розподіл часу і зусиль, використання відповідних когнітивних стратегій регуляції пізнавальної діяльності тощо [424] [431] [464].

Провівши теоретичний аналіз моделей метакогнітивного моніторингу, доводиться констатувати неоднорідність у характері зв'язку цього явища й успішності навчальної діяльності студентів. У чисельних емпіричних дослідженнях, проведених як у лабораторних, так і в природних умовах навчальної діяльності, отримано дані, які засвідчують позитивний зв'язок між якістю метакогнітивного моніторингу та навчальною успішністю. З іншого боку,

чимало даних свідчать про обмежені можливості метакогнітивного моніторингу, які, насамперед, пов'язані з існуванням певних ефектів, таких як метакогнітивні відчуття, що пов'язані з переоцінкою або недооцінкою власних можливостей суб'єкта у вирішенні навчальних завдань.

Можна узагальнити, що стимулювання мотивації навчання студентів, формування у них адекватної самооцінки, розвитку високих показників рівня рефлексії і рефлексивності, здатності до зворотного зв'язку абсолютно очевидно сприяє у формуванні навичок їхнього ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. Крім того, студентам варто розвивати здатність до самостійного оцінювання своєї діяльності та її результатів, навчатися використовувати метакогнітивний моніторинг з метою усвідомлення власного ставлення до тієї чи іншої навчальної дисципліни або навіть до обраної спеціальності загалом, що сприяє не лише успішному перебігу навчальної діяльності, але і формуванню професійного мислення. Теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що недостатньо дослідженою залишається проблема зв'язку якості метакогнітивного моніторингу та метакогнітивного контролю.

Теоретичний аналіз літератури дозволяє зробити висновок про важливість у навчальному процесі метакогнітивного моніторингу, як регулятивного чинника метапізнання. Він визначає ступінь ефективності навчальної діяльності, оскільки уможливорює не лише отримання знань студентами, але й оцінку та регуляцію ними самого процесу здійснення пізнавальної діяльності. При визначенні взаємозв'язку між метапізнанням та успішністю навчання студентів не до кінця вивченим залишаються питання відношення таких чинників, як метапізнання, метакогнітивний моніторинг і метакогнітивний контроль. Через правильно організований якісний метакогнітивний моніторинг студенти можуть на метакогнітивному рівні вивчати когнітивні особливості набуття знання і використання навчальних стратегій, а за допомогою метакогнітивного контролю – використовувати метазнання з метою регуляції власної діяльності на когнітивному рівні.

## **2.2. Теоретичні підходи до вивчення проблеми метакогнітивного моніторингу і метакогнітивних стратегій у саморегульованому навчанні**

Однією з основних проблем сучасної психологічної науки у сфері вивчення людського пізнання, а також зовнішніх та внутрішніх чинників, що впливають на нього, є вивчення когнітивних і метакогнітивних процесів, які з цими чинниками взаємодіють. У процесі визначення ефективності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності важливу роль також відіграють особистісні чинники, оскільки у сучасній системі освіти поєднані як кількісні показники навчальної діяльності студентів, так і їхні суб'єктивні уявлення про навчальну діяльність та здобуті суб'єктами цієї діяльності компетенції як результат цієї діяльності.

У сучасних концепціях і підходах до вищої освіти навчання розглядається як безперервний процес протягом усього життя. Саме ефективність підходів до безперервного навчання у плані професійної підготовки майбутнього фахівця регулюється здатністю до автономного навчання. Автономність ми розглядаємо як активну здатність інтенсивного управління студентами власним навчанням і відповідальністю за його результати як у навчальному процесі, так і у позанавчальній діяльності [179]. Не викликає сумніву важливість самостійного навчання студентів, формування їхніх умінь до автономної пізнавальної діяльності та раціональної організації власного навчального процесу, мотивації їхньої навчальної діяльності [33].

Метакогнітивний моніторинг власної пізнавальної активності студентів відіграє важливу роль у навчальній діяльності, оскільки дозволяє студентам аналізувати свою діяльність в аудиторії та активність поза межами навчальної аудиторії. Багато сучасних науковців присвятили свої дослідження вивченню понять метакогніції, метакогнітивного моніторингу пізнавальної діяльності, їхніх структурних компонентів тощо. Варто виокремити праці таких вітчизняних науковців, як І. Аршава, Т. Доцевич, Р. Каламаж, А. Коваленко, С. Максименко, Е. Носенко, І. Пасічник, Т. Хомуленко, Н. Чепелева та ін.; іноземних науковців, таких як А. Бандура, А. Браун, Дж. Данлоскі, Р. Деннісон, Г. Еверсон, М. Кашапов, А. Карпов, А. Коріат, Дж. Меткалф, Д. Мошман, Т. Нельсон, Є. Савін, А.

Самойличенко, І. Скитяєва, С. Тобіас, Дж. Флейвелл, Г. Шро та ін. Метакогніції та їхній зв'язок з інтелігентністю, теоретичні і практичні аспекти метакогнітивних стратегій розглядаються у роботах Н. Андерсона, С. Бертуа, А. Вендена, І. Міщинської, Р. Оксфорда, Д. Сальгадо, Т. Тернових та ін.

Метакогнітивні стратегії надають студентам можливість ефективної координації процесу вивчення навчальних предметів, оскільки вони поєднують ефективне мислення та активний контроль за когнітивними процесами, які мають вплив на процес навчання, сприяють формуванню автономності і незалежності студентів у процесі навчання.

Метакогнітивний аспект навчання поєднує мисленнєві моделі навчання і стратегії регулювання автономної навчальної діяльності. Вивченням феномену автономної навчальної діяльності займалися такі вчені, як Т. Ломтева, Н. Соловйова та ін. В останні роки популярності також набирає вивчення такого метакогнітивного явища, як ілюзія знання та її вплив на ефективність навчальної діяльності. Результати дослідження цього феномену відображені у працях таких науковців, як М. Августюк, А. Вілкінсон, В. Епстайн, Р. Каламаж, А. Коріат, Т. Нельсон, І. Пасічник, Л. Редер та ін.

У науці існують різноманітні неугалянені теоретичні підходи стосовно значення таких аспектів метапізнання, як метакогнітивний моніторинг і метакогнітивний контроль навчальної діяльності. Недослідженим залишається питання визначення успішності використання метакогнітивних стратегій у навчальному процесі, оцінки успішності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності тощо. Тому не викликає сумніву актуальність теоретичного аналізу понять метакогнітивного моніторингу, метакогнітивної стратегії, дослідження їхнього взаємозв'язку з метакогнітивним контролем і успішністю навчальної діяльності, визначення впливу особистісних когнітивних якостей, індивідуально-психологічних відмінностей на ефективність метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності.

Особливо актуальним сьогодні є питання вивчення особистісних чинників, які характеризують людину як суб'єкта пізнавальної діяльності. До таких

особистісних характеристик відносять інтелект, мотивацію, самооцінку, самомоніторинг, рефлексивність тощо. Розроблено досить значну кількість методологічних інструментів для їхнього вивчення. Психологічні особливості метапізнання досліджують за допомогою таких інструментів, як методика визначення особливостей метапам'яті, діагностики навчальної мотивації, метакогнітивної включеності у діяльність, рівня розвитку рефлексивності, самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності, академічних досягнень студентів, оцінки загальної самоефективності, визначення психологічних особливостей впевненості у собі та ін.

Експериментально-інтроспективна методика Т. Хомуленко і Т. Доцевич є комплексним дослідженням особливостей особистісної метапам'яті і використовується під час експериментального та емпіричного вивчення метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. Ця методика включає три основні блоки: «мнемічна обізнаність», «мнемічна рефлексія» та «мнемічне відтворення». Досліджуються такі показники метапам'яті, як диференційованість самооцінки, схильність до планування процесу запам'ятовування та моніторинг цього процесу, здатність вибіркового відтворення необхідного навчального матеріалу, прояви рефлексивних функцій рід час навчального процесу [97] [296] .

Діагностика навчальної мотивації, розроблена Т. Дубовицькою, дозволяє визначити рівень розвитку мотивації навчальної діяльності та її спрямування. При використанні зазначеного інструменту є можливість проаналізувати причини неуспішності у навчальній діяльності, визначити можливість психологічного супроводу процесу навчання, дослідити рівень ефективності викладання та знайти способи його поліпшення [99].

Методика діагностики метакогнітивної включеності у діяльність дозволяє визначити ступінь сформованості навичок метакогнітивного моніторингу відповідно до пізнавальної активності у навчальній діяльності. Така методика не є універсальною, оскільки дозволяє визначити рівень метамислення у навчальній діяльності, але залишає недослідженим особистісний аспект [444].

Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності А. Карпова дозволяє визначити рефлексивність як процес, стан і психічну здатність. Враховуються три головні види рефлексивності, а саме ситуативна (актуальна), ретроспективна і перспективна. Загальна властивість рефлексивності, на думку автора методики, повинна включати інтрапсихічну спрямованість, яка є здатністю до самосприймання й аналізу суб'єктом власної психіки, та інтеропсихічну спрямованість, яка є здатністю суб'єкта до розуміння психіки інших. Рівень розвитку загальної рефлексивності, згідно з цією методикою, є похідним від комбінації зазначених типів [135].

Методика визначення самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності М. Кашапова та Ю. Скворцова дозволяє визначити рівень сформованості метакогнітивних навичок особистості у розрізі пізнавальної активності. Вона визначає такі метакогнітивні властивості, як концентрація (вміння керувати власною увагою, зосереджуватися на виконанні завдання, нівелювати або зменшувати вплив чинників, які відволікають), отримання інформації (набуття, оброблення і збереження здобутих знань, складання наочних допоміжних матеріалів тощо), вибір головних ідей (визначення найважливішої інформації, здатність розділяти головне і другорядне) та управління часом (ефективна організація свого часу) [139].

Методика діагностики академічних досягнень студентів (опитувальник К. Двек) визначає оцінку згідно зі шкалами імпліцитних уявлень про інтелект, особистість і цілі навчання, такі як ступінь орієнтації на процес навчання і самовдосконалення, самооцінка власного навчання й успішності суб'єктом навчання. Згідно з цією методикою, з надмірної самовпевненості у власному знанні часто виникає ілюзія знання [160] [346].

Така характеристика метапізнання, як впевненість у собі, визначається за допомогою використання методики діагностики впевненості у собі В. Ромека. Вона включає три шкали: «впевненість у собі – невпевненість у собі»; «соціальна сміливість – нерішучість, сором'язливість», «ініціативність – пасивність». Перша шкала містить критерії оцінки власної когнітивної здатності суб'єкта до

прийняття рішень у напружених ситуаціях, а також контролю власної діяльності та результатів. Показники другої шкали переважно стосуються емоційних станів, якими характеризується процес вибору альтернативної поведінки в окремій ситуації, а також власних навичок і здібностей при необхідності здійснення цієї оцінки. Третя шкала спрямована на визначення співвідношення ініціативності – пасивності суб'єкта у соціальних контактах. Надмірно завищена чи занижена самооцінка суб'єктом рівня впевненості у собі вказує на неефективність метакогнітивного моніторингу його діяльності [250].

При плануванні навчального процесу та його успішності необхідно враховувати метакогнітивні стратегії, які можна використовувати для досягнення кращого результату студентами. Існує багато визначень поняття метакогнітивної стратегії у працях науковців. Так, Р. Оксфорд визначає, що пізнавальні стратегії – це «специфічні дії, поведінка і прийоми, якими користуються студенти – часто свідомо – для забезпечення прогресу в засвоєнні, збереженні в пам'яті, відтворенні та застосуванні іноземної мови» [418]. Також пізнавальною стратегією науковці вважають інтелектуальні навички студентів для контролювання внутрішніх процесів уваги, сприйняття, розуміння, засвоєння і передачі інформації [196]; ментальний план з метою досягнення своєї навчальної мети [275] та ін. Важливо розуміти, що стратегія є своєрідним планом вирішення проблем у власній діяльності особистості.

Серед класифікацій метакогнітивних стратегій Р. Оксфорд визначає прямі і непрямі пізнавальні стратегії. Прямі стратегії поділяють на стратегії запам'ятовування, когнітивні та компенсаторні (тобто ті, що пов'язані з психічними особливостями формування нових знань та їхнього використання під час виконання певних завдань). До непрямих стратегій включають метакогнітивні, афективні і соціальні (пов'язані з контролем за навчанням) [418].

Незважаючи на те, що усі стратегії тісно переплетені, на нашу думку, особливе місце належить метакогнітивним стратегіям. Вони дозволяють визначити цілі навчальної діяльності, допомагають отримати з пам'яті і

використати попередню інформацію, тоді як інші стратегії скеровані на визначення способів досягнення поставлених цілей.

Науковці розробили структурно-функціональну модель метакогнітивної моделі пізнавальної діяльності, яка складається з таких стратегій.

- Підготовка і планування навчання студентів, коли вони формують перебіг мислення стосовно діяльності. Суб'єкт визначає цілі, відповідність навчальним потребам, а також визначає можливість їхнього досягнення.

- Вибір та використання стратегій, коли студенти свідомо визначають когнітивну стратегію для виконання конкретного завдання у вирішенні проблеми.

- Контроль за використанням стратегій, під час яких студенти реалізують когнітивні стратегії у навчальному процесі, постійно перевіряючи відповідність цього процесу запланованому, а також поступове наближення до виконання початкової мети. Якщо деякі когнітивні стратегії виявляються неефективними, студенти обирають альтернативні пізнавальні стратегії, і саме у такий спосіб метакогнітивний контроль впливає на процес формування метакогнітивних знань студентів.

- Управління кількома стратегіями відбувається тоді, коли реалізується низка когнітивних стратегій одночасно.

- Самооцінка, спрямована на аналіз і оцінку всього пізнавального процесу. Аналізується, чи досягнута навчальна мета, чи результати відповідають запланованому, визначаються можливості майбутнього використання отриманих знань і метакогнітивного досвіду. Важливого значення на цьому етапі набуває процес саморефлексії, яка засвідчує готовність студентів до метакогнітивного моніторингу власної навчальної діяльності і показує його готовність бути активним суб'єктом навчальної діяльності [395].

Теоретичний аналіз показує, що існує розроблений інструментарій для визначення аспектів метакогнітивної пізнавальної діяльності, а також науково визначені характерні особливості метакогнітивних стратегій пізнавальної діяльності. Метакогнітивні навчальні стратегії дуже важливо враховувати у навчальному процесі для покращення навчальних результатів. Ступінь



опанування знаннями, поставлена мета, ефективність навчального процесу також великою мірою залежать від інтегральних та особистісних характеристик студента. Інтегральні та особистісні чинники кожного студента відіграють надзвичайно важливу роль у характеристиці його як суб'єкта пізнавальної діяльності. До таких чинників зараховуємо задоволеність власною навчально-професійною діяльністю, академічну саморегуляцію, рефлексивність, самооцінку та інші індивідуальні відмінності тощо. Важливо враховувати метакогнітивні стратегії пізнавальної діяльності студентів, оскільки вони дозволяють значно підвищувати її ефективність і результативність.

### **2.3. Теоретико-концептуальна модель саморегульованого навчання**

У сучасних психолого-педагогічних працях виділяють багато різноманітних видів і категорій саморегуляції, а саме: соціальну, психологічну, рефлексивну, спонукальну, пізнавальну, особистісну, мотиваційну, інтелектуальну, емоційну, свідому/несвідому, довільну/мимовільну, зовнішню/внутрішню тощо [28].

На основі інтеграції особистісно-діяльнісного, суб'єктного та метакогнітивного підходів було здійснено психологічний аналіз сутності саморегуляції навчальної діяльності студентів у розрізі таких рівнів функціонування суб'єкта: інтегральний, особистісний, мотиваційно-вольовий, емоційно-поведінковий, комунікативний, когнітивний та метакогнітивний. Побудовано теоретико-концептуальну модель саморегульованої навчальної діяльності студентів (рис. 2.3).

Психологічний зміст саморегульованого навчання студентів ми розкриваємо у нашому дослідженні за допомогою розгляду взаємодії її основних суб'єктів (студент, студентська група, викладач) у конкретних психолого-педагогічних умовах, які сформувалися з урахуванням вимог навколишнього соціокультурного середовища з метою досягнення визначених навчальних результатів та формування відповідних особистісних та фахових компетентностей.

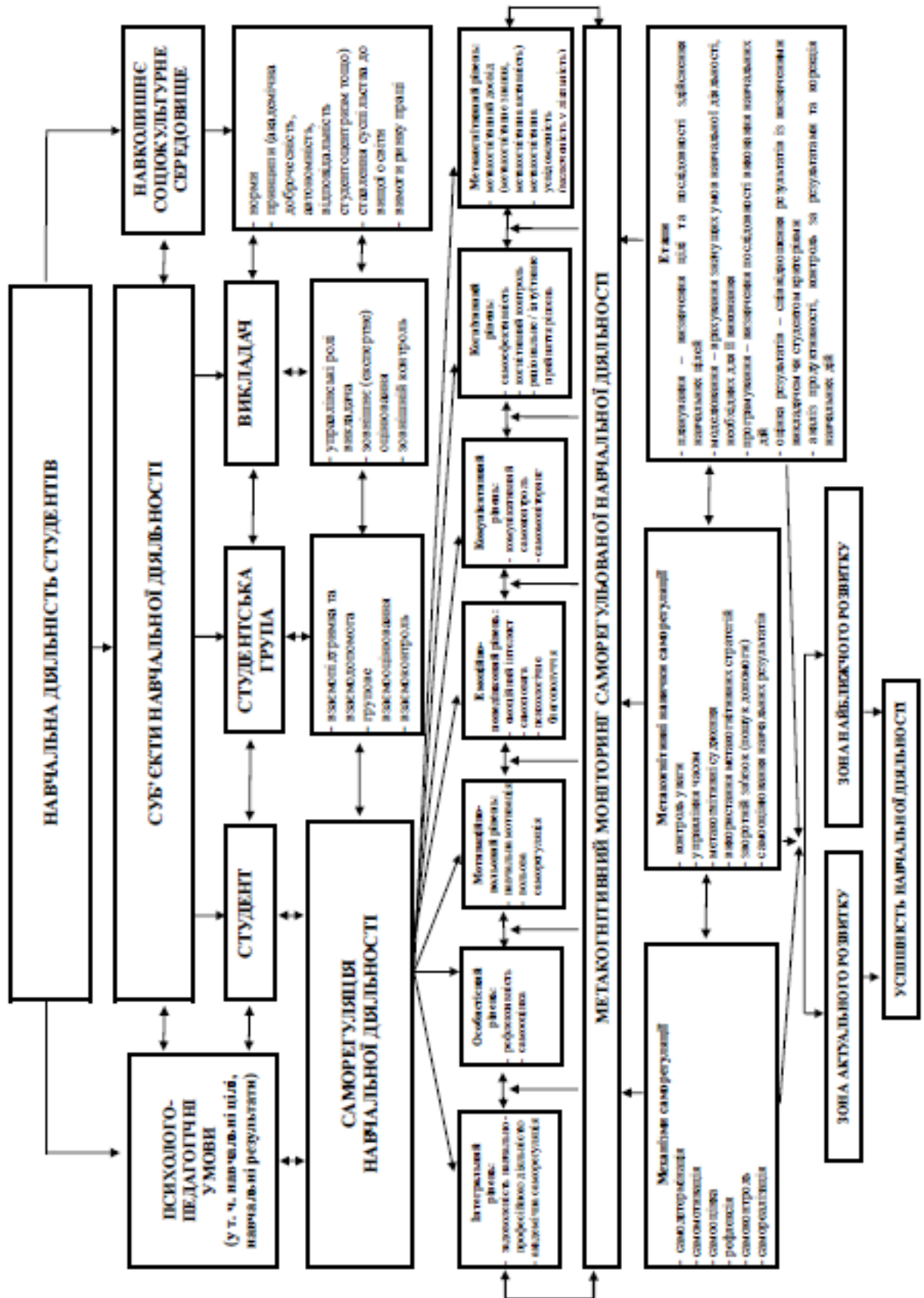


Рис. 2.3. Теоретико-концептуальна модель саморегульованої навчальної діяльності студентів

Зокрема, підтримка з боку однолітків може відіграти важливу роль у забезпеченні успішності саморегульованого навчання, оскільки студенти за умови взаємопідтримки і взаємодопомоги вчаться бути більш автономними у саморегулюванні навчання і позааудиторній діяльності [265]. Часто така підтримка має форму зворотного зв'язку, тобто відбувається групове та взаємооцінювання, а також взаємоконтроль. Дослідження показують, що ефективний зворотний зв'язок включає інформацію про те, що студенти виконали добре, що їм потрібно покращити, а також інформацію про кроки, які вони можуть зробити для поліпшення своєї роботи [393]. Він не тільки допомагає студентам покращити свою успішність, але також може сприяти мотивації та саморегулюванню студентів. Дослідження показали, що студенти, які отримували зворотну інформацію від своїх одногрупників чи однолітків, частіше використовували саморегуляцію навчання для підвищення ефективності навчальної діяльності [468].

На нашу думку, варто відзначити неабияку значущість у процесі саморегульованої навчальної діяльності мотивуючої ролі викладача, який у навчальному процесі виступає як фасилітатор, здатний допомагати студентам формувати метакогнітивні знання і вибирати необхідні метакогнітивні стратегії для забезпечення успішності навчання.

Багато дослідників стверджує, що головною перешкодою у становленні саморегуляції студентів є брак часу і мотивації, необхідних для вивчення студентами способів використання конкретних методів саморегульованого навчання [355]. Може виникнути потреба в фундаментальних змінах на рівні вищої школи для того, щоб викладачі могли виділити час і ресурси, необхідні для саморегуляції студентів. Завдяки продуманому розумінню, експериментуванню та оцінці, викладачі можуть здійснювати управлінську функцію у навчальному процесі при залученні зовнішнього (експертного) оцінювання та зовнішнього контролю. Найголовніше, щоб навчальна програма та системи оцінювання були

організовані так, щоб підтримувати автономне навчання і стратегічне планування вирішення проблем студентами [44].

Згідно з положеннями, викладеними у моделі саморегульованого навчання Б. Циммермана (The Model of Dimensions of Academic Learning), саморегульоване навчання відбувається у визначеному соціокультурному й освітньому середовищі [482]. Студент може контролювати соціальні й освітні умови, оскільки він має можливість їх вибрати.

Процес саморегуляції навчальної діяльності відбувається з обов'язковим урахуванням норм навколишнього соціокультурного середовища, ставлення суспільства до вищої освіти та вимог ринку праці загалом. Оскільки сучасна парадигма вищої освіти заснована на засадах студентоцентризму, суб'єктам навчальної діяльності обов'язково потрібно будувати своє навчання на принципах академічної доброчесності, автономності, відповідальності тощо. Соціокультурне середовище та особистість постійно перебувають у взаємодії: середовище впливає на особистість, сприяє її формуванню; студент, як суб'єкт саморегульованого навчання і соціокультурного середовища, вступає у стосунки з іншими студентами та представниками навколишнього середовища, бере участь у діяльності різних спільнот і тим самим створює це середовище, надає йому певної соціальної якості [247].

У цьому контексті особливо важливим вбачається здатність суб'єкта пізнавальної діяльності до критичної оцінки власних можливостей, здібностей, недоліків, оскільки це подекуди заважає адекватному контролю перебігу пізнавальної діяльності і здатності адаптації до умов соціокультурного середовища. Невизначеність середовища створює ситуацію, коли суб'єкт повинен моделювати і прогнозувати різноманітні сценарії розвитку навчальної діяльності, а низькі регуляторні здібності не дозволяють повністю адекватно визначити наслідки діяльності. Це дуже важлива здатність, оскільки саме створення адекватних моделей навчальної діяльності активізує відповідні необхідні інтерпретаційні і метакогнітивні механізми [26].

Попередні наукові напрацювання вчених дозволяють нам виокремити інтегральний, особистісний, мотиваційно-вольовий, емоційно-поведінковий, комунікативний, когнітивний та метакогнітивний рівні саморегульованого навчання студентів.

Зміст *інтегрального рівня* розкривають відповідні показники задоволеності навчальною діяльністю (змістом навчального процесу, обраною професією, стосунками з однокурсниками, викладачами, адміністрацією, дозвіллям), академічна успішність як об'єктивний критерій продуктивності навчальної діяльності.

Психічними станами, які визначають задоволеність власною діяльністю, є відчуття значущості (студент повинен відчувати важливість своєї діяльності у ціннісній системі); відчуття відповідальності (впевненість в особистій відповідальності за результат своїх дій); знання результату (можливість самостійно оцінити результати свого навчання та його ефективність) [103].

Актуальність дослідження ступеня задоволеності молоді власною навчально-професійною діяльністю зростає у сучасних наукових дослідженнях. Її розглядають як емоційний стан у вигляді переживання задоволення, радості, насолоди тощо, що виникають унаслідок оцінювання студентами повноти задоволення власних потреб (у навчанні, у спілкуванні, творчості, самопізнанні та самореалізації тощо) та досягнення цілей навчальної діяльності, підтвердження очікуваних її результатів. Зміст та структура задоволеності навчально-професійною діяльністю визначається ступенем суб'єктивної значущості для студентів цієї діяльності; характером її мотивації; оцінкою співвідношення між характеристиками навчальної роботи, її результатами і зусиллями, що витрачаються на її виконання, та особливостями психологічного стану (переживання радості, насолоди, виникнення певних настроїв). Усе це сприяє забезпеченню успішності, ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців і є одним із найголовніших спонукальних чинників саморегульованого навчання та успішності професійної підготовки студентів [54].

Академічну саморегуляцію студентської навчальної поведінки розглядаємо як цілеспрямоване регулювання власного навчання, яке виражається у здатності студентів виконувати навчальні завдання, долати труднощі і перешкоди. Від рівня сформованості академічної саморегуляції залежить рівень пізнавальної активності, яка проявляється під час виконання навчальних завдань, вміння регулювати власну навчальну діяльність, зіставляти поставлену мету та кінцевий результат [338].

Особистісний рівень формують різнобічні характеристики ступеня розвитку особистісної рефлексії, рівень розвитку рефлексивних умінь особистісного рівня, а також самооцінка як здатність об'єктивно оцінювати себе і свої здібності. Індивідуально-особистісний підхід до вивчення саморегульованого навчання полягає визначений, зокрема, у працях К. Абульханової-Славської, яка вивчала також джерела рефлексивності та суб'єктивного психологічного благополуччя особистості. Виявлено, що індивідуальні особливості суб'єкта діяльності, а також характеристики й умови навколишнього соціокультурного середовища, є визначальними у досягненні його психологічного благополуччя у процесі саморегульованого навчання [2].

Рефлексивність студентів у розрізі навчальної діяльності вчені розглядають як особистісний стан і психічну здатність, яка повинна мати не епізодичний характер, а бути невід'ємною складовою усього навчального процесу. Дослідження феномену рефлексивності присутні у працях І. Пасічника та С. Максименка (когнітивно-стильові особливості особистості у навчальній діяльності) [224], Т. Доцевич та Т. Хомуленко (педагогічна рефлексивність у вищій школі) [98], Є. Заїки та О. Зимовіна (рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання, рефлексивність та рефлексія) [107], О. Савченко (рефлексивність як характеристика саморегуляції, рефлексивна компетентність у навчанні) [259], Р. Павелківа (особистісна рефлексивність як механізм саморегуляції) [213], В. Фурман (особистісна рефлексивність студентів) [289], І. Яворської-Ветрової (рефлексія як механізм становлення особистісної ефективності) [327] та ін.

Рефлексивність проявляється на різних рівнях саморегуляції діяльності суб'єкта. Вона може виконувати функцію забезпечення цілісності і динамізму внутрішнього духовного світу людини (Л. Виготський) [61]; забезпечення процесу самовизначення через самодетермінацію, власну активність особистості (К. Абульханова-Славська) [2]; узгодження зовнішньої практичної з внутрішньою інтелектуальною діяльністю особистості під впливом оцінок зовнішнього середовища, адекватного співвідношення власних цілей, мотивів, ідеалів та соціальних норм суспільства, формування уявлень про самого себе у цьому контексті (О. Леонтьєв) [174]. О. Асмолов стверджує, що рефлексивність дозволяє особистості переосмислити власні стереотипи, ставлення до себе в умовах навколишнього соціокультурного середовища. Рефлексивність забезпечує здатність особистості до самоаналізу та критичного переосмислення свого попереднього досвіду, а також до корекції власної навчальної поведінки. Отже, з аналізу робіт у цій галузі можемо стверджувати, що регулятивна функція рефлексивності особистості забезпечується її прагненнями до самоаналізу, стимулювання самосвідомості, розвитком її «Я-концепції», загального самовдосконалення [223].

Шляхом рефлексивності студенти формують свій образ «Я», змістовно розширюють та збагачують свій індивідуальний досвід навчальної діяльності. Рефлексивність змінює погляди студентської молоді на навколишній світ і розвиває їхнє мислення, дозволяє критично і творчо переосмислити світ і первісні уявлення про себе як носія визначених стереотипів. Як наслідок, розвивається самосвідомість студентської молоді як найвища форма розвитку психіки, підвищується активність студентів до реалізації власного цілісного образу, тобто розпредметнення сутнісних сил особистості студентів у наявних соціокультурних умовах [33].

Дослідники виділяють такі показники розвинутих рефлексивних вмінь студента в навчальній діяльності, як усвідомлення студентом особливостей, структури, етапів, способів навчальної діяльності, усвідомлення себе як суб'єкта навчальної діяльності, прагнення студента до пізнання себе, до розкриття свого

потенціалу, пізнання своїх можливостей та здібностей і визначення їх рівня порівняно з вимогами навчальної діяльності, здатність до самоспостереження, самоконтролю себе в навчанні з метою саморегуляції, аналіз особистого росту в навчальній діяльності, присутність адекватної самооцінки, розуміння ставлення інших, прийняття оцінки іншими власних результатів.

Самооцінка займає важливе місце у структурі когнітивного рівня саморегульованої навчальної діяльності особистості. Самооцінка особистості завжди носить суб'єктивний характер незважаючи на те, чи в її основі лежать власні судження людини про себе, інтерпретація суджень інших, індивідуальні ідеали чи стандарти соціокультурного середовища. При цьому показниками самооцінки є її рівень та адекватність, тобто рівень відповідності уявлень особистості про себе об'єктивному стану речей. Самооцінка показує ступінь співвідношення між реальним та ідеальним рівнями уявлень особистості про себе. Адекватна самооцінка, яка показує тенденцію до завищення, може характеризувати позитивне ставлення до себе, самоповагу, відчуття особистісної цінності. Низька самооцінка, яка має тенденцію бути заниженою, характеризує негативне особистісне ставлення до себе та відчуття певної власної неповноцінності.

Зіставлення образів реального та ідеального «Я» в процесі формування самооцінки має важливе значення, і саме тому особистість, яка реально досягає ідеального рівня характеристик, матиме відповідно високу самооцінку. Якщо ж особистість адекватно оцінює відмінності між цими характеристиками та своїми реальними досягненнями, то її самооцінка, швидше за все, буде низькою. Особистісна самооцінка завжди пов'язана з потребою людини у самоствердженні та бажанням знайти своє відповідне місце у соціумі. У будь-якої людини складається відповідне самоставлення під впливом компонентів соціокультурного середовища. Відбувається самооцінка своїх особистісних характеристик загалом та в окремих формах діяльності, поведінки і спілкування людини.

Особистісна самооцінка може бути оптимальною або неоптимальною. Якщо особистість критично ставиться до себе, бачить свої реальні переваги та недоліки, правильно співвідносить рівень своїх можливостей і здібностей, ставить до



виконання реальні цілі, то її самооцінка має напрямок до оптимальної. Інакше кажучи, намагаючись адекватно оцінити себе, людина перебуває у постійному пошуку своєї реальної оцінки без надмірного її завищення або заниження, і саме така самооцінка є найбільш адекватною у конкретних ситуаціях [33].

Знання про себе, разом із відповідним ставленням до себе, називаємо самооцінкою особистості, яка є результатом емоційного компоненту самопізнання. С. Рубінштейн під самооцінкою розуміє основне особистісне утворення, яке будується на оцінках індивіда іншими і його оцінювання цих інших [253]. Самооцінку, як єдність раціонального й емоційного компонентів самопізнання, розглядає І. Чеснокова, яка відзначає, що самооцінка – «це особливе утворення в структурі усвідомлення себе, яке виконує функцію оцінки можливостей індивіда і зіставлення їх з вимогами ситуації поведінки, на основі чого відбувається її регуляція» [306].

Самооцінка формується під дією різноманітних чинників, а саме порівняння образу реального «Я» з уявленням ідеального; присвоєння людиною оцінок, отриманих від навколишніх; реальна або уявна успішність дій людини. Вона може бути як адекватною, так і неадекватною (завищеною або заниженою). Від неї залежить вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач тощо. Таким чином, самооцінка, будучи регулятором поведінки й діяльності, значною мірою визначає соціальну адаптацію особистості і забезпечує подальше її самовдосконалення. Науковці відзначають особливу роль самооцінки у становленні особистості в процесі навчання, яка виконує регулюючі функції і є необхідною умовою організації суб'єктом своєї поведінки у процесі саморегуляції навчання [89].

Підґрунтям мотиваційно-вольового рівня (тип навчальної мотивації та показники вольової саморегуляції) є особливості визначення суб'єктом проблемної ситуації, постановлення пізнавального завдання, що передбачає наявність безпосереднього інтересу до діяльності, сукупність стійких мотивів, які сприяють усвідомленню особистісної значущості навчальної діяльності, та прийняття рішення на основі визначення певних альтернатив.

Згідно з положеннями, викладеними в працях К. Абульханової-Славської, процеси саморегуляції діяльності на мотиваційно-вольовому рівні потрібно розглядати як свідому регуляцію особистістю своєї поведінки для подолання життєвих перешкод. З метою оптимізації власної діяльності людині необхідно мати відповідне співвідношення мотивації і волі щодо виконання цієї діяльності. Мотиваційна діяльність індивіда на цьому рівні відбувається тоді, коли потрібно змінювати не характеристики зовнішнього середовища, а власні психологічні настанови і ціннісно-мотиваційну сферу особистості. Саморегулятивну діяльність розглядають як інтегрований і системно організований мотиваційний процес визначення, побудови і регулювання зовнішнього впливу і самовпливу суб'єкта задля досягнення поставлених цілей. При цьому, розвиток одних особистісних потреб мотивується, використання інших – навпаки, стимулюється [2].

Мотиваційно-вольовий рівень характеризує і визначає роль і величину мотивації у саморегуляції поведінки особистості [32]. Мотиваційна саморегуляція може бути як безпосередньою (тобто особистість має змогу формувати і коригувати власну мотиваційну систему, видозмінювати діяльнісні настанови, які у результаті аналітичної діяльності не влаштовують її з якихось причин), так і опосередкованою (тобто зміни у мотиваційній сфері особистості відбуваються під впливом чинників і обставин зовнішнього соціокультурного середовища) [93].

У навчальній діяльності мотиваційно-вольовий рівень комплексно поєднує ознаки, характеристики і здібності особистості, які виконуються за допомогою її вольових якостей, а також здатність особистості регулювати власну навчальну поведінку, емоції і вчинки під впливом ситуації і навколишнього соціокультурного середовища [301]. Усвідомлення і визначення мотивації навчальної активності у рамках досягнення навчальних цілей і отримання навчальних результатів, академічна саморегуляція, комунікативний самоконтроль і свідомо вольова саморегуляція, втілені у навчальну поведінку особистості в конкретній ситуації, є основними показниками саморегуляції на цьому рівні [318].

Сукупність особливостей, що спонукають до активності та виконання діяльності, у психології називають процесуально-змістовою (або інтринсивною)

мотивацією. Вона характеризується як стан радості і задоволення від виконання своєї справи. Висока процесуально-змістова мотивація проявляється тоді, коли особистість досягає високих навчальних результатів не через винагороду або здійснення жорсткого контролю, а через отримання задоволення від самого процесу активності. Основними її показниками є відчуття повної включеності в діяльність (усвідомленість); концентрація уваги у процесі виконання цієї діяльності; відчуття чіткого усвідомлення, як потрібно діяти у певний момент, чітке визначення цілей; відсутність страху перед можливими помилками і невдачами тощо.

Спрямованість навчальної мотивації студентів визначає рівень сформованості їхньої мотиваційної готовності до навчання, адекватності уявлень про вимоги і зміст навчального процесу у ЗВО, зацікавлення до навчальної діяльності. Оволодіння знаннями на початку навчання є засобом досягнення інших цілей, і студенти з переважаючою зовнішньою навчальною мотивацією недостатньо розвивають пізнавальні здібності та мотиваційно-вольову сферу [99].

Є. Ільїн підкреслює, що регуляція не відбувається довільно на рівні простого природного об'єкта, але основною формою регуляції поведінки вона стає для соціального суб'єкта. Засобом вольової регуляції поведінки стає усвідомлення сенсу діяльності, і вона відбувається згідно з рішеннями самої людини – свідомо і вмотивовано. Автор відзначає важливість саме такої усвідомленої мотивації діяльності і подолання труднощів у розрізі співпраці з навколишнім соціокультурним середовищем. На мотиваційно-вольовому рівні воля, як вища форма поведінки особистості, спонукає суб'єкта до виконання соціально значущої навчальної діяльності [118].

Емоційно-поведінковий рівень формують показники емоційного інтелекту (внутрішньоособистісний та міжособистісний емоційний інтелект), самоповаги як особистісної здатності оцінювати свої здібності, психологічного благополуччя як комплексного індикатора ступеня реалізації суб'єктом своєї спрямованості, що відображається у відчутті задоволеності життям (наявність цілі в житті, позитивні стосунки з навколишніми, особистісний ріст, автономія й самоприйняття).

Феномен емоційного інтелекту досить часто розглядається у контексті психологічного благополуччя, проте це поняття є значно ширшим від поняття емоційного інтелекту та емоційного благополуччя, які входять до його структури. Переважній більшості вітчизняних досліджень емоційного інтелекту притаманне розуміння цього феномену як особистісної здатності до свідомого інтелектуального контролю над власними афектами і підпорядкування емоцій досягненню мети у розрізі міжособистісної взаємодії задля особистісного і професійного розвитку. Емоційний інтелект у саморегульованому навчанні визначаємо, як інтегральну особистісну властивість, що відображає пізнавальну здатність суб'єкта діяльності розуміти свої і чужі емоції у навчальній діяльності та управляти ними через когнітивне і метакогнітивне оброблення емоційної інформації у процесі навчання [129].

Самоповага у студентському віці розглядається комплексно на основі узгодженості з різними етапами розвитку особистості. Її розуміють як складне особистісне утворення, в основі якого міститься ціннісне позитивне ставлення до себе, усвідомлене визнання своїх сильних і слабких боків та їхнє безумовне прийняття, оцінка власних досягнень у різних сферах. Основними умовами її формування є розвиненість уявлень про себе, самоставлення до себе у розрізі міжособистісних відносин, прагнення до високої оцінки власних досягнень іншими, наявність позитивної когнітивної взаємодії з авторитетними особистостями, самооцінка на основі метакогнітивного досвіду спілкування, позитивна мотивація, високий рівень реалізації власного потенціалу, наявність адекватної потреби у досягненні успіху в будь-якому виді діяльності, у тому числі саморегуляції навчальної активності [183].

Одним із важливих показників, що впливають на формування майбутнього фахівця, є психологічне благополуччя особистості, яке вважається інтегральним показником рівня реалізації особистістю своєї спрямованості, що виявляється у суб'єктивному відчутті щастя, задоволеності життям [217].

Переживання почуття задоволення своєю діяльністю на основі отриманого персонального досвіду є важливою складовою психологічного благополуччя

особистості, поряд із такими його компонентами, як позитивне когнітивно-оцінювальне ставлення до навколишнього світу загалом і до себе як суб'єкта життєдіяльності [13]. Відтак на основі загальних підходів до визначення структурних компонентів психологічного благополуччя можемо уточнити їх зміст в умовах реалізації саморегульованої навчальної діяльності студентів: емоційний компонент (позитивне чи негативне ставлення під час реалізації навчальних цілей, потреб і намірів) [14], когнітивний компонент (оцінка студентом свого студентського життя, задоволеність ним як головний індикатор) та конативний компонент (сукупність функціональних компонентів, що забезпечують позитивне функціонування особистості: автономію, спрямованість на особистісне зростання, позитивні взаємини з навколишніми та самоприйняття, життєві цілі тощо) [140].

Комунікативний рівень містить показники комунікативного самоконтролю та самомоніторингу як тенденції до регулювання власної поведінки, роботи над стратегіями поведінки з метою відповідати вимогам соціальної ситуації, що з позиції суб'єктного підходу ми розглядаємо як рівень рефлексії про ситуаційну адекватність поведінки (М. Снайдер, Н. Янова). Оскільки навчальна діяльність – це комунікативний процес, необхідним компонентом комунікативного рівня саморегуляції студентів є комунікативний самоконтроль, пов'язаний з прийняттям та реалізацією комунікативних рішень у процесі спілкування з іншими суб'єктами навчальної діяльності. Регулювання комунікації та навчальної поведінки необхідні суб'єкту комунікації, щоб мати можливість свідомо приймати рішення у ситуації спілкування; використовувати у діяльності узгоджені з суспільними нормами способи та засоби комунікації в ході комунікаційної взаємодії [303].

На основі самомоніторингу навчальної діяльності студентів відбувається самодіагностика ними свого навчання, планування процесу особистісного самовдосконалення, самоаналіз отриманих навчальних результатів, самокорекція у ході виконання діяльності, оцінка навчальних результатів і їхнє порівняння із запланованими. Також визначається ступінь досягнення мети на кожному конкретному етапі навчання з метою прогнозування подальшої активності.

Протягом самокорекції відбувається узгодження прогнозованих і фактичних результатів, детермінуються відповідні умови розвитку самостійного навчання, прогноуються відповідні моделі, які можна використати у навчанні, визначаються критерії, з якими потім зіставляються результати навчання.

Самомоніторинг також вважається тенденцією до регуляції студентами своєї навчальної поведінки з метою приведення її у відповідність з вимогами соціокультурного середовища. Це вид соціальної регуляції у відповідності з реакцією інших, тенденція відображення своєї поведінки, створення бажаного враження про себе у відповідь на реакції навколишніх. Майбутній фахівець хоче створити таку модель своєї соціальної поведінки, яка б відповідала певному контексту соціокультурної взаємодії. Специфіка самомоніторингу може полягати у визначенні спрямованості діяльності студентів як майбутніх професіоналів, що зобов'язує їх до самостійної і цілеспрямованої діяльності; процесуальності, що передбачає визначення відповідних часових меж для формування і закріплення певних вмінь та навичок усвідомленого самовпливу; істотній активізації усієї діяльності майбутнього фахівця та індивідуального «Я»; наявності можливостей самовдосконалення, що складаються з різноманіття інших методів і прийомів. Студент повинен мати і свідомо використовувати можливості психічної саморегульованої діяльності особистості [192].

Когнітивний рівень включає рівень розвитку рефлексивних умінь когнітивного рівня, самоефективність як упевненість щодо потенційної здатності організувати та здійснити власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети на основі інтеграції когнітивних, соціальних та поведінкових компонентів задля обрання оптимальної стратегії в різноманітних ситуаціях (О. Кокун, О. Савченко та ін.), а також суб'єктивний контроль як схильність відчувати власну відповідальність за свої дії, здатність контролювати розвиток значущих подій у житті; раціональність/інтуїтивність прийняття рішень. Ці критерії покликані координувати виконання особистісних процесів відповідно до навчальних завдань і внутрішньої мети суб'єкта діяльності [293].

Когнітивна складова у розрізі саморегуляції насамперед пов'язана з розвитком таких особистісних ресурсу, як рефлексивність когнітивного рівня та самоефективність, яку учені розглядають через призму пізнавальних процесів, як внутрішніх переконань особистості щодо можливості мобілізувати, використовувати та оновлювати свої внутрішні ресурси та керувати важливими подіями у своєму житті. Самоефективність регулює поведінку особистості у кожній ситуації, якщо є конкретна мета і впевненість у власних силах для втілення цієї мети [350]. Вона повинна узгоджуватися із локусом контролю і самоповагою особистості, оскільки усвідомлення і зіставлення власних внутрішніх можливостей суб'єкта та зовнішніх умов здійснення діяльності зумовлює вибір способу, методів, тривалості діяльності та вибору відповідних стратегій подолання можливих перешкод для виконання поставлених завдань.

У когнітивному контролі навчальної діяльності предметом контролю виступають власні уявлення і думки суб'єкта. Для процесу когнітивного самоконтролю особливо важливим є усвідомлення дій і операцій, і він характеризується єдністю вольових і рефлексивних компонентів [106]. У рамках теорії А. Бандури дослідники Д. Уотсон і Р. Тарп виокремили основні етапи поведінкового самоконтролю, а саме визначення поведінкової форми, що піддається впливу, збору основної інформації, розробка відповідної програми дій, виконання запланованого, оцінка і закінчення програми [465]. Здійснення цих етапів когнітивного контролю забезпечує формування здібностей особистості до адекватних дій, зокрема навчальних, що є досить важливим завданням для самореалізації особистості, оскільки саме активний суб'єкт і такий, що виробляє інформацію, визначає власну навчально-професійну і життєву стратегії [77].

У психології інтуїція розглядається як новотвір у психології людини, який засновано на знанні та досвіді, що визначають дії людини миттєво і без попереднього аналізу, на відміну від раціонального підходу, коли відбувається певна послідовність навчальних дій, тобто студенти діагностують навчальну проблему, встановлюють мету і критерії навчальної діяльності, нагромаджують і обробляють навчальну інформацію, розглядають і оцінюють альтернативні

варіанти вирішення проблеми, і лише на основі цього приймають рішення. Варто зауважити, що у навчальній діяльності на етапі свідомого прийняття рішення студент доповнює аналіз формального аналізу неформальними знаннями про навчальний матеріал. Ці знання виникають з їхнього попереднього метакогнітивного досвіду та інтуїції.

Вибір раціонального чи інтуїтивного способу діяльності у саморегульованому навчальному процесі важливий з погляду психологічної діяльності й станів з'ясування чинних механізмів психіки, адже поряд з інтуїцією у всіх операціях у всіх сферах знань, пов'язаних із продуктивним навчанням, у студентів повинен бути присутній інтелект, без якого практично неможлива саморегуляція навчання. Дія однієї з форм помітно послаблюється при відсутності підтримки з другого боку [323].

Творча (інтелектуальна) інтуїція засвідчує саморозвиток особистості, перехід від простого до складного і виникає на вищому рівні майстерності за наявності у людини глибоких предметних знань та досвіду. У такому випадку «необхідна інформація виводиться з-під контролю свідомості, витісняється автоматизмами, відпускається в підсвідомість» [87]. Правильний баланс між цими показниками забезпечить, на нашу думку, підвищення ефективності саморегуляції навчальної діяльності студентів.

Метакогнітивний рівень саморегульованого навчання виділений нами в окремий блок з огляду на його актуальність і важливість у саморегульованому навчанні. Метакогнітивний підхід у навчальній діяльності визначає студента як активного, цілеспрямованого, саморегульованого учасника навчального процесу, який здатний його планувати. Вважають, що такий підхід включає використання метакогнітивних навчальних технологій, які формують інтелектуальні уміння, сприяють розвитку метапізнання і метакогнітивних здібностей та інтенсифікують використання рефлексивних механізмів у навчанні [95]. Цей блок, який відповідає за саморегуляцію інтелектуально-пізнавальної діяльності, визначають рівень розвитку рефлексивних умінь метакогнітивного рівня, особливості



метакогнітивного досвіду та метакогнітивної метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність).

Навчальна діяльність здійснюється на основі активного і цілеспрямованого залучення когнітивних і метакогнітивних стратегій отримання, перероблення, збереження і використання навчальної інформації. Метакогнітивні технології включають критичне мислення, діалогічну взаємодію студентів, проектну і групову діяльність, кейс-методи тощо. Це специфічна послідовність дій, які функціонально відрізняються від когнітивної діяльності і спрямовані на планування, моделювання, виконання та контроль когнітивних процесів, а також їхнє зіставлення з поставленими цілями [125].

Метакогнітивний досвід – це суб'єктивна реакція людини на власні метакогнітивні процеси, відстеження своїх метакогнітивних знань, процесів цілепокладання та побудови метакогнітивних стратегій. Він належить до другого порядку, є складним афективним і когнітивним комплексом, який забезпечує активне включення суб'єкта у різноманітну діяльність. У цьому випадку сприймається суб'єктом діяльності свідомо й актуалізує попередній досвід як фактичний ресурс для забезпечення актуалізації інформації, вирішення актуальних навчальних завдань. Метакогнітивний досвід вважається необхідною передумовою формування і розвитку особистісної компетентності суб'єкта пізнавальної діяльності, та важливе значення у цьому процесі відіграє рефлексія розумової діяльності. Цей феномен має трирівневу структуру. На першому рівні - знання людини про себе, свої життєві завдання і стратегії їхньої реалізації. Для другого рівня характерний досвід, який структурує попередній досвід і безпосередньо відстежує недавні події. На третьому рівні, власне, відбувається метакогнітивна регуляція діяльності, тобто пошук релевантних ресурсів для досягнення цілей. Ефективність моніторингу діяльності залежить від взаємодії таких компонентів метакогнітивного досвіду, як метакогнітивні знання, цілі, переживання і, власне, метакогнітивна активність суб'єкта. Ці положення особливо важливі у контексті вивчення саморегульованого навчання студентів [384].

Д. Шро та Д. Мошман визначають, що метакогнітивні стратегії можуть виконувати функції метакогнітивного контролю щодо планування і контролю над виконанням навчальної діяльності. Зазвичай, метакогнітивна діяльність відбувається перед когнітивною діяльністю і після неї, а також у випадку виникнення труднощів під час реалізації когнітивної активності. Прикладом функціональних відмінностей є те, що когнітивні стратегії використовують у навчальній діяльності для досягнення поставленої мети, а метакогнітивні – для зіставлення і визначення ступеня виконання цієї мети. Здатність планування, цілепокладання, інтелектуальної діяльності, визначення засобів її реалізації є специфічними особливостями метакогнітивних стратегій і метакогнітивного досвіду. Також важливою здатністю особистості є можливість визначення і врахування наслідків прийнятих рішень та діяльності, уміння прогнозувати можливі варіанти зміни проблемної навчальної ситуації. Вчені враховують такі здатності, як можливість суб'єктивно оцінювати якість власної інтелектуальної діяльності, коригувати, видозмінювати чи припиняти її на будь-якому етапі, здатність вибору правильної стратегій власної навчальної діяльності під впливом зовнішніх умов середовища та власних мотиваційних ресурсів [445].

Вивчення феномену метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) студентів є перспективним напрямом у галузі педагогічної психології, адже успішність усвідомленості відіграє важливу роль в усіх сферах інтелектуальної діяльності студентів, тому дозволяє досить ефективно здійснювати пізнавальну діяльність під час навчання у ЗВО. Варто зауважити, що студент є суб'єктом навчальної діяльності і повинен свідомо її регулювати через усвідомлене використання пізнавальних здібностей, адже саме власна активна діяльність студента забезпечує успішність у навчальній діяльності.

Така метапізнавальна характеристика особистості як метакогнітивна усвідомленість (включеність у діяльність) визначає не тільки організацію психічних і поведінкових процесів, але і пов'язана навчальною успішністю суб'єкта. Рівні метакогнітивної усвідомленості (низький, середній, високий) визначають рівень виконавської дисципліни, активність у навчальній діяльності,

ставлення до навчання, ефективність використання власних інтелектуальних ресурсів тощо. Середній рівень метакогнітивної включеності студентів є найоптимальніший, оскільки надмірно високий рівень спричиняє високий рівень розвитку метакогнітивних здібностей у поєднанні з низьким рівнем предметних знань, що означає надмірну оцінку власних знань і надмірну самовпевненість студентів. Низький або дуже низький рівень, навпаки, призводить до недостатньої оцінки власних пізнавальних здібностей, і, внаслідок цього, – до низької навчальної успішності.

Метакогнітивний моніторинг саморегульованої навчальної діяльності тісно пов'язаний із показниками її рівнів і здійснюється поетапно за допомогою механізмів і метакогнітивних навичок саморегуляції. Основними механізмами метакогнітивного моніторингу саморегуляції навчальної діяльності студентів визначаємо самодетермінацію, самомотивацію, самооцінку, рефлексію, самоконтроль і самореалізацію.

Процес особистісної саморегуляції тісно пов'язаний із самодетермінацією студентів, основу якої становлять смислові структури. На певних етапах розвитку особистість починає свідомо ставитись до організації і здійснення власної діяльності, визначення напрямів власного розвитку тощо. Якісно новий спосіб самоорганізації і саморегуляції особистості характеризує її здатність стати суб'єктом своєї життєдіяльності. Забезпечення процесу самовизначення через самодетермінацію і власну активність особистості вивчала К. Абульханова-Славська [2]. Проблеми і психологічні термінології самодетермінації розвитку особистості окреслюються у працях Л. Сердюк [242]. І. Яворська-Ветрова вивчала самодетермінації студентів у контексті навчальної діяльності [327].

Самодетермінація і самомотивація навчальної діяльності студентів тісно пов'язані і складаються з комплексу чинників, які зумовлюють саморегуляцію цієї діяльності. Ми поділяємо рівневий підхід до визначення чинників мотивації особистості, який викладений у теорії самодетермінації (автономії) Е. Дечі та Р. Раяна, згідно з якою автори визначають такі рівні мотивації, як: екстринсивну або зовнішню (поведінка та діяльність регулюються нагородами і покараннями);

інтродюковану (поведінка регулюється частково засвоєними правилами та вимогами); ідентифіковану (поведінка регулюється відчуттям власного вибору зазначеної діяльності, раніше регульованої ззовні); інтринсивна або внутрішня (інтерес до діяльності). Успішність у навчальній діяльності студентів визначається, згідно з цією теорією, саме внутрішньою мотивацією, яка заснована на природжених потребах у компетентності (вибору оптимальної трудності завдань, наявність позитивного зворотного зв'язку) і самодетермінації (автономність, інтернальність особистості) [437].

Невід'ємною частиною саморегульованої навчальної діяльності є «занурення» студента в стан оцінювання своїх особистісних якостей, вчинків, уподобань, ціннісних орієнтацій. Одним із важливих механізмів саморегуляції метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності є особистісна рефлексія, яка розуміється і як діяльність особистісного самопізнання, і як раціональний його компонент, що виражає аналітичні дії особистості, пов'язані із самооцінкою. Особистісна рефлексія дозволяє пізнати свій внутрішній світ, особистісні якості, можливості та обмеження, їх джерело і перспективи розвитку. Завдяки використанню цих чинників уможливорюється особистісний саморозвиток.

Також у процесі навчання студентів відбувається розвиток когнітивної рефлексії, тобто рефлексії способів мислення, яка вкрай потрібна, коли вони не можуть знайти рішення або мислять помилково. У складному процесі рефлексії суб'єкт відображає сам себе: яким він бачить себе зараз; яким би він хотів стати в майбутньому; яким, на його думку, його бачать інші. Отже, рефлексія у регуляції навчальної діяльності – це процес, пов'язаний зі здатністю студента відобразити власні стани, стосунки, переживання, що допомагає йому не тільки усвідомити, але при необхідності й перебудувати їх у процесі навчання [228].

Логіка процесу навчання зумовлює необхідність самоконтролю у розрізі навчальних цілей, спрямованих на формування здатності студентів до самоосвіти, навчання впродовж усього життя, ефективного вирішення навчально-професійних завдань. Самоконтроль, з погляду різноманітних підходів, розглядають як прийом чи метод, систему розумово-практичних дій, спрямованих на самоуправління і

саморегуляцію, специфічну форму контролю, механізм виконання діяльнісного самоуправління й саморегуляції, який створює зворотний зв'язок між суб'єктами, умову особистісної самоосвіти й самовиховання. Дидактичною характеристикою самоконтролю є самокерована діяльність студента, спрямована на розвиток самоорганізації навчання, яка включає планування, порівняння з наявними стандартами, самокорекцію, самоаналіз, самоперевірку й самооцінку. Отже, самоконтроль навчання – це динамічна система усвідомлюваних розумових і практичних дій, що виконуються студентами за власною ініціативою на підставі сформованої самооцінки та саморегульованої навчальної діяльності, спрямованих на самостійне контролювання і корекцію перебігу та результатів навчальної діяльності, аналіз навчання і запобігання недолікам [199].

Юнацький вік є сенситивним для становлення особистості та вибору життєвого шляху. В цей період особистість розвивається в соціумі, навчається в закладах освіти, визначає свої плани на майбутнє. Самоконтроль, як здатність контролювати й адекватно оцінювати свої емоції, є невід'ємною складовою навчально-професійного саморозвитку, а як індивідуально-особистісна якість особистості характеризується високим рівнем самосвідомості і пов'язана з контролем поведінки, емоцій, думок [163]. Самоконтроль є важливим механізмом саморегуляції навчання студентів, який впливає на розвиток їхніх комунікативних вмінь як цілеспрямованих процесів самовдосконалення, що визначається метою і стратегією навчальної діяльності, здобуттям знань, умінь та навичок.

Самореалізація є одним з основних стимулів навчальної діяльності студентів, що полягає у прагненні до реалізації свого творчого потенціалу [188]. Рушійною силою самореалізації особистості виступає потреба до самовдосконалення. Особистісна самореалізація є поняттям багатоаспектним, яке у психологічних теоріях розглядається як процес, потреба, форма, мета і результат тощо (К. Абульханова-Славська, Р. Зобов, О. Баришева, Л. Коростильова, О. Клепиков та ін.).

Проблема самореалізації особистості є міждисциплінарною, і тому її об'єктивне всебічне вивчення дещо ускладнене. У працях сучасних вітчизняних

психологів висвітлюються теоретичні засади та результати емпіричних досліджень самореалізації різних суб'єктів у різних видах діяльності: самореалізація старшокласників у навчальній діяльності (Ж. Воронцова, В. Зарицька); професійна самореалізація жінки (В. Гупаловська); творча самореалізація студентів у навчально-професійній діяльності (А. Лісниченко); самореалізація молоді через молодіжний рух, молодіжні об'єднання та організації (С. Оленич); самореалізація молодших школярів (Г. Гандзілевська), самореалізація та становлення ціннісно-сислової сфери студентів у вищій школі (Г. Радчук) тощо. Сформувалися різні теоретичні підходи до визначення рівнів самоактуалізації – самоідентифікація, індивідуація, опредметнення (Т. Вівчарик); етапів самоактуалізації – самопізнання, саморозвиток, самовиховання (Ж. Воронцова); самовизначення, самопрезентація (Г. Гандзілевська, В. Зарицька); процес кристалізації особистісної сутності, розгортання внутрішньої сутності, опредметнення сутнісних сил індивіда (В. Гупаловська); психологічних детермінант, засобів та умов самореалізації (О. Коропецька) тощо [34]. Особливо важливого значення, на нашу думку, розвиток цього феномену набуває в контексті метакогнітивного моніторингу саморегуляції навчання студентів.

Для забезпечення об'єктивності й ефективності метакогнітивного моніторингу саморегульованої навчальної діяльності студентам варто звернути увагу на розвиток таких метакогнітивних навичок саморегуляції, як контроль уваги, управління часом, метакогнітивні судження, використання метакогнітивних стратегій, зворотний зв'язок і пошук допомоги, самооцінювання навчальних результатів.

Увага – це спрямованість психічної діяльності людини, яка зосереджується на постійних або ситуативних об'єктах. Вона характеризує перебіг будь-якого пізнавального процесу. Від уваги залежить успішність будь-якого виду діяльності, стосовно якого вона використовується, і особливо навчальної діяльності. Вона вимагає тривалої концентрації і зосередження студентів на навчальній діяльності, оскільки саме увага є психологічною передумовою продуктивності їхньої пізнавальної діяльності. Увага набуває активного і дієвого характеру за умови

правильної побудови викладачем заняття, коли відбувається активізація інтелектуальної діяльності студентів і зосередженість на предметі вивчення.

І. М. Сеченов у своїх працях визначив рефлекторний характер особистісної уваги [268]. Базуючись на положеннях культурно-історичної теорії Л. С. Виготського, П. Я. Гальперін визначав увагу як «особливу психічну функцію, необхідну для різних форм пристосування, функцію контролю, яка виникає у результаті розвитку і трансформації автоматизованого особистісного контролю» [74].

У навчальній діяльності студентів увага виконує низку контролюючих функцій, а саме: відбору значущих видів діяльності, що відповідають потребам; ігнорування неважливої контрольної діяльності; виконання діяльності до моменту досягнення результату. Увага безпосередньо залежить від функціонального стану суб'єкта діяльності, його нервової системи та фізичного здоров'я, а також від низки зовнішніх чинників, таких як рівень загального задоволення життям чи стосунками з навколишнім соціокультурним середовищем, мотивації до діяльності, задоволення від її здійснення тощо. Проте зосередженість уваги у навчальному процесі піддається самоконтролю, і студенти можуть мобілізувати себе на виконання творчої чи пізнавальної діяльності за допомогою педагогів. Також, щоб контролювати рівень своєї працездатності і саморегуляції навчання, студентам потрібно мати компетентності і вміння до її свідомої корекції [261].

Управління навчальним часом – це сукупність навичок оптимальної часової організації для виконання навчальних завдань і проєктів. Дієвими заходами в управлінні навчальним часом з метою ефективнішої саморегуляції є виокремлення пріоритетів, поділ великих проєктів на менші тощо. До управління часом належать також методи самовпливу на навчальну мотивацію та контроль навчальних результатів. Щодо управління навчальним часом у розрізі студентського саморегульованого навчання, то в багатьох ЗВО цього не навчають, і тому набувати необхідних у сучасному світі методів і навичок управління навчальним часом студентам необхідно самостійно. Сьогодні методика управління навчальним часом або організації навчального часу вважають не

просто набором технік планування, але і комплексною системою управління особистою навчальною діяльністю та частиною саморегуляції [336]. Успішність саморегульованої навчальної діяльності студентів визначається усвідомленням вимог і пристосуванням до вимог навчального процесу у ЗВО. У цьому процесі формується студентська група, виробляються навички і вміння організаційної роботи, формується система роботи з вироблення професійно значущих особистісних якостей. Важливо розвивати студентське вміння ефективно управляти навчальним часом, щоб підвищити рівень сформованості їхніх навчальних навичок та самоорганізованість, а також щоб уникнути зниження успішності і сприяти результативності навчання.

Важливого значення у рамках метакогнітивної психології набувають метакогнітивні судження, що пов'язані з успішністю метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. Метакогнітивні судження фактично є складовими моніторингу, і за своєю суттю визначаються як аналітична оцінка індивідом інформації та її співвідношення з власною здатністю цю інформацію запам'ятати. Проте в різних ситуаціях судження бувають різними, і формулювання людиною метакогнітивних суджень залежить від низки чинників залежно від легкості вивчення, легкості ідентифікації, відчуття наявності знання, об'єкту спрямованості суджень тощо, хоча єдина класифікація метакогнітивних суджень відсутня [269].

Метакогнітивні судження є надзвичайно ефективним методом моніторингу пам'яті, і їх поділяють на різні види залежно від часу, коли вони виникають, та від аспекту пам'яті, який вони оцінюють. Детальне знання про кожен із наявних видів суджень дозволяє дослідити їх зв'язок із засвоєнням інформації, розробити стратегію коректування процесу навчання, та, як наслідок, підвищити ефективність процесу запам'ятовування і саморегуляції навчання студентів.

Вибір і застосування правильних метакогнітивних стратегій у навчальній діяльності дає позитивний освітній результат, особливо у здійсненні самостійної, творчої і саморегульованої навчальної діяльності студентами. Цікавою для саморегульованого навчання є класифікація стратегій автономного навчання,



розроблена Є. Іжко, у якій автор класифікації виділяє дві основні групи стратегій: метакогнітивні стратегії, які є загальними і можуть використовуватися під час виконання всіх завдань; завдання-орієнтовані стратегії, що ґрунтуються на використанні власних ресурсів студентів у процесі навчання. До метакогнітивних стратегій Є. Іжко зараховує організацію й планування, управління, контроль, оцінювання [122]. Завдання-орієнтовані стратегії охоплюють стратегії пам'яті, організаційні стратегії, особистісно-орієнтовані стратегії, когнітивні стратегії, які можуть використовуватися у саморегуляції навчання одночасно або ж послідовно.

Метакогнітивні стратегії передбачають зосередженість на навчанні, аналіз і планування його перебігу (тобто визначення необхідних засобів, постановку конкретних завдань і визначення часу, необхідного для їхнього виконання), управління навчальним процесом, яке передбачає вибір адекватних стратегій для виконання завдання, визначення конкретних цілей і завдань, виділення основного і другорядного (розуміння того, на чому нині потрібно сконцентруватися), планування послідовності своєї роботи з матеріалом, правильне планування повторення та встановлення його зв'язку з попередньо вивченим матеріалом, моніторинг (контроль) сприйняття й розуміння, ведення статистики своїх помилок та визначення шляхів їх виправлення, визначення проблеми, яка заважає виконати завдання, і пошук шляхів її подолання, а також самоконтроль і самооцінку результатів навчання, заміна навчальних стратегій у разі необхідності. Свідомий підхід до вибору правильної метакогнітивної стратегії у навчанні допоможе студентам у підвищенні рівня об'єктивності метакогнітивного моніторингу та організації навчання, самоконтролю й саморозвитку.

Організація системи правильного зворотного зв'язку забезпечує взаєморозуміння між викладачем і студентом в аудиторії, перетворення суб'єкта навчання на активного учасника навчального процесу, таким чином забезпечуючи його саморегуляцію. Зворотний зв'язок є передумовою дієвості та ефективності навчального процесу, оскільки в результаті ефективно налагодженої системи зворотного зв'язку відбувається постійне спілкування між аудиторією, де

викладач контролює всі етапи процесу навчання, визначає інтереси студентів, ступінь засвоєння навчального матеріалу та динаміку успішності студентів [190].

Зворотний зв'язок у навчанні повинен бути правильно організованим, тому що він передбачає певну систему дій викладача стосовно до помилкових рішень студентів і отримання допомоги щодо способу виправлення цих рішень або скерування студентів у правильному напрямку для їхнього самостійного й автономного пошуку правильного розв'язку навчального завдання.

Така організація правильного зворотного зв'язку дозволить викладачеві ближче познайомитися з кожним студентом, проводити з ними систематичну роботу і контролювати навчальний процес протягом навчального року, вносити корективи у навчальний процес залежно від навчальної необхідності чи потреб аудиторії, виявляти проблемні групи студентів, які потребують допомоги, і проводити з ними індивідуальну роботу, виявляти сильніших студентів, які можуть допомагати одногрупникам отримувати додаткові завдання, а також справедливо оцінити роботу кожного студента, оскільки процес оцінювання перестане бути ситуативним. Так само важливим є процес зворотного зв'язку і для студента, оскільки у нього формуються навички самоконтролю у навчальній діяльності, планування і оцінювання власної навчальної діяльності, передбачення навчального результату та зіставлення з вимогами викладача, тобто фактично поліпшується ефективність процесу моніторингу власної саморегульованої навчальної діяльності.

Важливою метакогнітивною навичкою студентів до здійснення саморегульованої навчальної діяльності, яка існує поряд із контролем навчальної успішності студентів, є самооцінювання особистих навчальних досягнень кожним студентом. Достатній рівень розвитку цієї навички сприяє формуванню знань, вмінь і навичок студентів до саморегуляції у навчанні. Сутність самооцінювання полягає в усвідомленому регулюванні студентом свого навчання з метою отримання таких навчальних результатів, які б відповідали поставленим цілям і вимогам тощо. Самооцінювання можемо розглядати як системоутворювальний

критерій управління якістю навчання загалом. У процесі здобуття фахової освіти воно є передумовою якісної професійної підготовки.

Адекватне самооцінювання може бути ретроспективним, актуальним (оцінка своїх реальних можливостей) і прогностичним (оцінювання потенційних чи ідеальних можливостей). Якщо актуальна самооцінка вища від ретроспективної, а прогностична вища, ніж актуальна, фіксують зростання у студентів професійної самосвідомості. Оптимальним є стан, коли між актуальною і рефлексивною, актуальною і прогностичною самооцінкою існують мінімальні розбіжності. При цьому варто враховувати, що прогностична самооцінка у саморегуляції навчання характеризується рівнем домагань, який ґрунтується на оцінюванні власних можливостей і відповідальності за можливі результати. Актуальна самооцінка є інтроспективною і здебільшого спирається на самоконтроль. Ретроспективна самооцінка відповідальна не лише за підбиття й аналіз підсумків, а й за визначення перспектив розвитку. Послідовне акцентування уваги студентами на ці види самооцінки перетворюється на логічний алгоритм формування власного образу «Я-професіонал» із визначенням основних характеристичних ознак, за змінами в яких особистість отримує можливість здійснювати об'єктивне самооцінювання свого професійного становлення [38].

Зазначені види самооцінки виконують регулятивні функції. Коли самооцінювання стає способом мислення, невід'ємною частиною повсякденного навчання й практики, студенти демонструють кращі навчальні успіхи, підвищення внутрішньої мотивації, зосередженість на вирішенні складних завдань. Сформована адекватна самооцінка сприяє підвищенню якості саморефлексії, яка, своєю чергою, позитивно впливає на організацію процесу саморегульованої навчальної діяльності. Особливо актуальним це стає в умовах організації метакогнітивного моніторингу саморегульованої навчальної діяльності студентів. За допомогою самооцінювання студент може контролювати здобутки і коригувати помилки, поступово збільшуючи свою автономність і відповідальність за власне навчання.

Основними етапами метакогнітивного моніторингу саморегульованої навчальної діяльності в нашій моделі ми визначаємо планування, моделювання, програмування, оцінку результатів та аналіз продуктивності. Під час планування суб'єкт визначає цілі своєї навчальної діяльності, а також послідовність їх реалізації. Важливі умови, необхідні для здійснення процесу навчання, а також критерії його виконання враховуються суб'єктом на наступному етапі – моделюванні, коли враховуються значущі умови навчальної діяльності, необхідні для здійснення її саморегуляції. Послідовність виконання видів діяльності програмується студентом на етапі програмування. На етапі оцінки результатів студент порівнює і зіставляє отримані результати (оцінки) своєї навчальної діяльності із запланованими або визначеними викладачем критеріями. Пізніше відбувається аналіз студентом продуктивності своєї навчальної діяльності, обставин, які її зумовили, контроль за результатами цієї діяльності та корекція навчальних дій у випадку необхідності [197].

За допомогою оцінювання успішності навчання студентів у ЗВО можна визначити рівень засвоєних ними знань, набутих вмінь та компетентностей згідно з вимогами планів і програм відповідної спеціальності або ЗВО загалом. Об'єктивний метакогнітивний моніторинг саморегульованої навчальної діяльності повинен забезпечити успішність такої навчальної діяльності. Оцінювання успішності потрібне як інструмент оцінки ефективності навчання, який допомагає у процесі управління ним, а також динаміки успішності навчального процесу. На нашу думку, успішність навчання студентів повинна оцінюватися за єдиною розробленою шкалою і критеріями, які мають бути доступними для ознайомлення науково-педагогічних працівників та студентів.

У кожному закладі вищої освіти повинні бути розроблені критерії оцінювання успішності студентів, які враховували б специфічні особливості викладання предмету та фактичний стан його науково-методичного забезпечення. Чітка система оцінювання повинна повністю забезпечити прозорість оцінювання успішності оволодіння студентами програми навчання і, на нашу думку, сприяти формуванню творчого підходу студентів до засвоєння змісту навчальної

програми, розвитку особистісних здібностей, конкретному розвитку навчально-професійних компетенцій [155]. На нашу думку, успішність саморегульованої навчальної діяльності студентів сприяє надалі підвищенню ефективності їхнього навчання та результативній навчально-професійній діяльності.

Заснована на теорії розвивального навчання Л. Виготського однойменна концепція традиційно визначає вчителя головною постаттю навчально-виховного процесу. Концепція ґрунтується на понятті «зона найближчого розвитку» і пов'язана з необхідністю наслідування учнем учителя, позбавляє учнів самостійності, через що послабляє розвивальний ефект освіти і не передбачає перехід від розвитку учня до саморозвитку так, як вимагає гуманізація та демократизація навчально-виховного процесу.

Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання забезпечує розвиток зони найближчого розвитку, тобто відстані між рівнем актуальних знань суб'єкта навчальної діяльності, що визначається його самостійними досягненнями, і рівнем можливого розвитку, що визначається завданнями, які ставляться викладачами. Цей феномен важливий з теоретичного погляду й безпосередньо співвідноситься з фундаментальними проблемами виникнення та розвитку вищих психічних функцій, співвідношення учіння й розумового розвитку, рушійних сил і механізмів психічного розвитку студентів.

Зона найближчого розвитку логічно виникає внаслідок розвитку вищих психічних функцій, які спочатку формуються у груповій діяльності та співпраці з однолітками у групі і поступово перетворюються на внутрішні психічні процеси студента, і він буде виконувати цю навчальну діяльність самостійно на основі використання навичок спільних дій у процесі навчання, актуального змісту, форм і методів, що були зібрані саме у зоні найближчого розвитку і стали формою актуального розвитку суб'єкта [62].

Феномен поняття зони найближчого розвитку свідчить про провідну роль учіння в саморегульованій навчальній діяльності студентів, яке спричиняє діяльність багатьох інших функцій, що розташовані у зоні найближчого розвитку. Цією ж зоною переважно визначаються можливості саморегуляції учіння

студентів. Учіння, зазвичай, орієнтується на вже пройдені цикли розвитку, тобто на нижню межу учіння. Проте одночасно воно може орієнтуватися також на не визрілі ще функції, на зону найближчого розвитку, тобто на вищу межу учіння. Між цими показниками міститься оптимальний період учіння.

Поняття зони найближчого розвитку має велике практичне значення для вирішення питання про оптимальні терміни учіння. Зона найближчого розвитку характеризується розвитком внутрішніх станів студентів та їхніх потенційних можливостей розвитку, і на цій основі дозволяє зробити науково виважений прогноз і практичні рекомендації. Визначення актуального й потенційного рівнів розвитку, а водночас і зони найближчого розвитку – утворюють комплексно те, що Л. Виготський назвав нормативною віковою діагностикою на відміну від симптоматичної. Важливим наслідком цієї ідеї можна вважати й те, що зона найближчого розвитку в саморегульованому навчанні може використовуватися як показник індивідуальних відмінностей студентів, а також використовувати ці відмінності у процесі розвитку метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання [299].

Протягом навчальної діяльності змінюються зміст і характер навчання, з кожним роком підвищуються вимоги, усе більшу роль відіграє самостійний, творчий, саморегулятивний бік навчальної діяльності. Отже, значення набуває необхідність формування стабільної навички самостійної і автономної праці. Учіння студентів з орієнтацією на зону найближчого розвитку дозволяє розвивати їхні когнітивні і метакогнітивні навички у саморегуляції навчання, оскільки те, що лежить у зоні найближчого розвитку на початку навчання у ЗВО, перетворюється, вдосконалюється й переходить на рівень актуального розвитку в процесі саморегуляції навчання.

Охарактеризовані об'єкт і суб'єкти саморегульованої навчальної діяльності, компоненти навколишнього соціокультурного середовища, рівні саморегуляції навчальної діяльності, основні механізми саморегуляції, метакогнітивні навички саморегуляції та її етапи, відображені у нашій теоретико-концептуальній моделі, дозволили провести емпіричне дослідження показників саморегуляції навчальної

діяльності студентів на визначених рівнях, розробити й апробувати тренінгову програму підвищення ефективності саморегуляції навчальної діяльності студентів, а також розробити психолого-методичні рекомендації формування компонентів саморегульованого навчання.

#### **2.4. Методично-організаційні засади емпіричного дослідження метакогнітивного моніторингу в саморегульованому навчанні**

Сучасні вимоги вищого шкільництва визначають необхідність спрямованості студентів на власний когнітивний розвиток і оволодіння основними способами якісного й ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності, що дають змогу студентам більш ефективно працювати з навчальним матеріалом. Проблема методологічних засад дослідження метакогнітивного моніторингу надзвичайно актуальна у зв'язку з недостатнім рівнем узагальнення та розробки засобів його діагностики у процесі навчальної діяльності студентів.

Загалом дослідження у цьому напрямі зосередилися на вивченні фундаментального питання щодо ролі метапізнавальних процесів у результативності навчальної успішності. Загалом науковці визначають, що метакогнітивна компетентність суб'єкта навчальної діяльності є передумовою успішності цієї діяльності [7] [97].

Іншим напрямом метапізнання особистості є дослідження її рефлексивності за допомогою визначення її рівнів та інтелектуальної рефлексії (Г. Катрич), педагогічної рефлексії (О. Анісімова, О. Калашнікова, З. Мірошник, В. Пономарьова) та ін. [108], емоційних компонентів метакогнітивної компетентності [262], метакогнітивної активності студентів у розрізі стилів саморегуляції [110] [46] та ін.

Організація емпіричного дослідження передбачала реалізацію декількох етапів. На першому етапі дослідження нами було визначено теоретико-методичні засади вивчення метакогнітивного моніторингу та його зв'язку з навчальною діяльністю. На другому етапі дослідження ми здійснили емпіричний аналіз

саморегуляції у процесі метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів у розрізі рівнів і стилів саморегуляції поведінки на інтегральному, особистісному, мотиваційно-вольовому, емоційно-поведінковому, комунікативному, когнітивному та метакогнітивному рівнях. На третьому етапі дослідження було визначено метакогнітивні компоненти психологічної саморегуляції навчальної діяльності студентів. Четвертий етап дослідження дозволив нам обґрунтувати методологічні та змістові засади конструювання та апробації тренінгової програми розвитку саморегульованої навчальної діяльності студентів, а також сформулювати психолого-дидактичні рекомендації формування компонентів саморегульованого навчання студентів.

Проведене нами емпіричне дослідження проводилося на базі Національного університету «Острозька академія», збір емпіричних даних здійснювався протягом 2017-2019 рр. Вибіркова сукупність становила 527 осіб – студентів старших курсів незалежно від спеціальності віком від 17 до 21 року ( $M_{\text{вік}}=18,71$ ,  $SD=1,268$ ).

Методологія дослідження метакогнітивного моніторингу на сучасному етапі представлена значною кількістю методик для визначення прикладних аспектів особистісних метакогнітивних особливостей суб'єкта навчальної діяльності у різноманітних сферах. На інтегральному рівні ми визначали рівень показників навчально-професійної задоволеності, академічної саморегуляції та рефлексивних вмінь (особистісний рівень). Психологічні особливості метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання на особистісному рівні представлені методиками діагностики загальної рефлексивності та самооцінки. На мотиваційно-вольовому рівні визначалися навчальна мотивація і вольова саморегуляція, тоді як на комунікативному – комунікативний самоконтроль і самомоніторинг. Показниками емоційно-поведінкового рівня визначені емоційний інтелект, самоповага та психологічне благополуччя. На когнітивному рівні ми досліджували самоефективність, когнітивний контроль, раціональність/інтуїтивність у прийнятті рішень та рефлексивність на когнітивному рівні. Метакогнітивний рівень представлений діагностикою



метакогнітивного досвіду, метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) та рефлексивних вмінь (метакогнітивний рівень).

У таблиці 2.1 поданий методичний інструментарій, який ми використовували для емпіричного дослідження аспектів саморегульованого навчання студентів. Доцільність використання зазначених опитувальників з метою визначення описана нижче.

**Таблиця 2.1**

**Комплекс діагностичних методик для дослідження компонентів  
саморегульованого навчання**

<b>Рівень</b>	<b>Показник</b>	<b>Діагностичний інструментарій</b>
Інтегральний	задоволеність навчально-професійною діяльністю	Тест-опитувальник задоволеності навчальною діяльністю (Л. Міщенко)
	академічна саморегуляція	Опитувальник «Академічна саморегуляція» Р. Райана і Д. Коннелла в адаптації М. Томчука та М. Яцюк
Особистісний	рефлексивність	Методика «Рефлексивні вміння» (особистісний рівень) (О. Савченко)
		«Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності» (А. Карпов, В. Пономарьова)
	самооцінка	Методика дослідження самооцінки (С. Будассі, інтегрована Ю. Кисельовим) Методика визначення рівня самооцінки Т. Дембо – С. Рубінштейн за модифікацією А. Прихожан
Мотиваційно-вольовий	навчальна мотивація	Методика діагностики навчальної мотивації (Т. Дубовицька)
	вольова саморегуляція	Тест-опитувальник рівня вольової саморегуляції (А. Зверков і Е. Ейдман)
Емоційно-поведінковий	емоційний інтелект	Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсін)
	самоповага	Шкала самоповаги (М. Розенберг)
	психологічне благополуччя	«Шкала психологічного благополуччя» (К. Рифф у адаптації С. Карсканової)

## Продовження таблиці 2.1

Комунікативний	комунікативний самоконтроль	Тест «Оцінка самоконтролю в спілкуванні» (М. Снайдер)
	самомоніторинг	Шкала самомоніторингу (М. Снайдер) (Self-Monitoring Scale – SMS)
Когнітивний	самоефективність	Тест оцінки самоефективності (В. Шварцер та М. Єрусалем)
	когнітивний контроль	Методика «Рівень суб'єктивного контролю» (Є. Бажин, Е. Галинкіна, А. Еткінд)
	раціональне / інтуїтивне прийняття рішень	Методика діагностики рівня емпатії та емпатійних здібностей В. Бойко (шкали «Раціональний канал» та «Інтуїтивний канал»)
	Рефлексивні вміння (когнітивний рівень)	Методика «Рефлексивні вміння» (когнітивний рівень) (О. Савченко)
Метакогнітивний	метакогнітивний досвід	Методика дослідження самооцінки метакогнітивних знань і метакогнітивної активності (Дж. Флейвелл, адаптована М. Кашаповою та Ю. Скворцовою)
	Метакогнітивна усвідомленість (включеність у діяльність)	Методика діагностики метакогнітивної включеності в діяльність (Г. Шро та Р. Деннісон)
	Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)	Методика «Рефлексивні вміння» (метакогнітивний рівень) (О. Савченко)

Для визначення рівня задоволеності студентів своєю навчально-професійною діяльністю ми використали Тест-опитувальник задоволеності навчальною діяльністю (Л. Міщенко). Тест складається з 7 шкал: задоволеність змістом навчального процесу, задоволеність виховним процесом, задоволеність обраною професією, задоволеність стосунками з однокурсниками, задоволеність стосунками з викладачами та адміністрацією, задоволеність побутом та дозвіллям, підсумкова шкала [71].

Для дослідження рівня академічної саморегуляції навчальної діяльності студентів ми використали опитувальник «Академічна саморегуляція» (Р. Райян,

Д. Коннелл, в адаптації М. Томчука та М. Яцюк). Ця методика дозволяє нам визначити рівень і спрямування мотивації студентів на навчання, а саме: спрямованість студентів у навчальній діяльності на зовнішнє регулювання, інтроектоване регулювання, ідентифіковане регулювання чи внутрішнє спонукування [338].

Аналіз рефлексивних умінь студентів, які вони використовують у процесі розв'язання проблеми на індивідуально-особистісному рівні функціонування рефлексивного досвіду, ми здійснювали за допомогою методики «Рефлексивні вміння (особистісний рівень)» (автор О. Савченко). Обґрунтування вибору цієї методики полягає в тому, що, згідно з позицією авторки методики, рефлексивна компетентність на цих рівнях інтегрує ті вміння, які суб'єкт задіює у процесі розв'язання проблеми, а саме: здійснювати самодистанціювання в ході вирішення проблемно-конфліктної ситуації; здійснювати самодослідження; організувати осмислення моделі «процесу вирішення проблеми»; формувати чітке розуміння ситуації й себе як активного її учасника; визначити власну позицію в ситуації; переосмислювати інформацію, яка надходить у процесі вирішення; організувати самопроектування різних етапів свого майбутнього; здійснювати на практиці обрані способи дії й реалізовувати сформовані програми поведінки; розвиток здібностей, керувати різними формами власної активності, відновлювати свої ресурси та контролювати психологічні стани; створювати модель процесу розв'язання проблеми; проводити оцінку власних рефлексивних дій; вміння формувати образ очікуваного результату рефлексії; планувати різні форми рефлексивної активності; здійснювати контроль емоційних станів; здійснювати довільне керування внутрішньою активністю; здійснювати моніторинг рефлексивної активності [260].

Провідний вид рефлексивності студентів у навчанні ми визначали за допомогою використання «Методики визначення рівня рефлексивності» (А. Карпов, В. Пономарьова). Ця методика скерована не лише безпосередньо на рефлексивність як психічну властивість, але також і опосередковано враховує її прояви в інших відзначених модулях. Питання методики враховують

рефлексивність як психічну особистісну властивість і рефлексію як процес та стан. У результаті використання цього інструменту визначається наявність одного з трьох видів рефлексії: ситуативної (актуальної), ретроспективної та перспективної рефлексії, а також встановлюють загальний рівень розвитку особистісної рефлексивності [133].

З метою визначення рівня самооцінки була використана методика дослідження самооцінки особистості С. Будассі (інтегрована Ю. Кисельовим) та методика визначення рівня самооцінки В. Дембо – С. Рубінштейн (модифікація А. Прихожан). У цій методиці дослідження рівень та адекватність особистісної самооцінки визначають як співвідношення між «Я» ідеальним та «Я» реальним особистості. Самооцінка суб'єкта діяльності тісно пов'язана з рівнем його домагань, мотиваційно-вольовими особливостями особистості. Від адекватного рівня самооцінки також залежить інтерпретація набутого досвіду людини у соціокультурному середовищі. В основу цієї методики покладений принцип ранжування, і вона призначена виявити кількісне вираження рівня самооцінки суб'єкта [52].

Методика визначення рівня самооцінки Дембо-Рубінштейн за модифікацією А. Прихожан дозволяє визначити особливості самооцінки особистості за допомогою шкал, які визначають рівень домагань, рівень самооцінки, величину розбіжності між рівнем домагань і самооцінкою [237].

На мотиваційно-вольовому рівні саморегульованої навчальної діяльності ми виділили такі індикатори, як навчальна мотивація та вольова саморегуляція.

Діагностика спрямованості навчальної мотивації (Т. Дубовицька) дозволяє визначити спрямованість і рівень розвитку внутрішньої навчальної мотивації студентів. Відбувається аналіз причин неуспішності студентів, а також розробляється забезпечення психологічного супроводу в процесі навчання, визначення ефективності викладання навчальних дисциплін та пошук резервів для покращення рівня викладання [100].

Вольову саморегуляцію ми визначали за допомогою методики дослідження вольової саморегуляції А. Зверькова і Є. Ейдмана. Ця методика поєднує у собі

субшкали наполегливості та самовладання. Згідно з цією методикою високий бал за загальною шкалою характеризує емоційно зрілу, активну, незалежну, самостійну особистість, якій притаманний спокій, упевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття особистого обов'язку. Зазвичай, такі студенти добре аналізують власну мотивацію, втілюють власні наміри згідно з планом, гарно розподіляють зусилля і контролюють свою діяльність, мають виражену соціально-позитивну спрямованість. Низький показник спостерігається в особистостях чутливих, емоційно нестійких, вразливих, невпевнених у собі, у яких невисока рефлексивність, а загальна активність, зазвичай, занижена. Їм характерні імпульсивність і мінливість намірів. Це може бути пов'язано як з їхньою віковою незрілістю, так і з особистою внутрішньою витонченістю, що не підкріплена здатністю до рефлексії та самоконтролю [171].

Емоційний інтелект визначався за допомогою опитувальника емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсін), який дозволив виокремити показники внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту за шкалами «Розуміння своїх емоцій», «Управління своїми емоціями», «Контроль експресії», «Управління чужими емоціями», а також загальний рівень емоційного інтелекту респондентів.

Для вимірювання показника рівня самоповаги студентів ми використали опитувальник «Шкала самоповаги» (М. Розенберг). Він дозволяє визначити рівень самоповаги студентів у навчальній діяльності, їхню впевненість у власних цінностях, комфорт від здійснення своїх потреб і думок. Аналізують два незалежних чинники – самоповага і самознищення, які мають обернену кореляцію і допомагають визначити наявність таких симптомів, як депресивність, або, навпаки – симптоми особистісної безпеки, лідерства, активності [434].

Психологічне благополуччя особистості було визначене за допомогою методики опитувальника «Шкала психологічного благополуччя» (К. Рифф у адаптації С. Карсканової). Методика складається з шести шкал: особистісне зростання, позитивні взаємини з навколишніми, цілі у житті, керування

оточенням, автономія, самоприйняття, що є показниками психологічного благополуччя особистості. Ми застосовуємо опитувальник із 84 тверджень, на кожне з яких варіанти відповідей від 1 («Абсолютно не згідний») до 6 («Абсолютно згідний») [137].

Для визначення рівня комунікативного самоконтролю студентів у навчальній діяльності використовуємо методику діагностики оцінки самоконтролю в процесі спілкування М. Снайдера. Тест покликаний допомогти визначити рівень комунікативного самоконтролю у навчальній діяльності студентів: низький, середній чи високий, а також охарактеризувати індивідуально-особистісні якості представників кожної групи [453] [454].

Методика самомоніторингу М. Снайдера (Self-Monitoring Scale) передбачала визначення здатності студентів орієнтуватися на зворотний зв'язок з боку навколишніх та педагогів. Оцінюють правильність суджень щодо поведінки студентів у ситуації взаємодії з колегами та викладачами. За результатами оцінки визначають низький, середній чи високий рівень самомоніторингу навчальної діяльності [453].

Оцінка критеріїв саморегульованої навчальної діяльності студентів на когнітивному рівні проводилася за індикаторами самоефективності, самооцінки, когнітивного контролю та раціональності/інтуїтивності прийняття рішень.

Тест оцінки самоефективності (В. Шварцер та М. Єрусалем) дозволив нам визначити роль когнітивних змінних у процесі регуляції навчальної поведінки студента. Високий рівень пізнавальної самоефективності полегшує прийняття рішень студентами і відображається у різноманітних загальних здібностях (у тому числі й академічних), підвищуючи або знижуючи мотивацію до здійснення активної діяльності [316].

Для визначення типу когнітивного контролю студентів у нашому дослідженні ми використали методику визначення рівня суб'єктивного контролю Є. Бажина, Є. Голинкіної та О. Еткінда (діагностики парціальних позицій інтернальності-екстернальності особистості), що є модифікацією методики Дж. Роттера. Дослідження дало змогу виявити рівні загальної інтернальності,

інтернальності у сфері досягнень, інтернальності у сфері невдач, інтернальності у виробничих стосунках, інтернальності у міжособистісних стосунках [17].

Для визначення рівня раціональності/інтуїтивності прийняття рішень студентами у саморегульованій навчальній діяльності ми використали методику діагностики рівня емпатії та емпатійних здібностей В. Бойко (шкали «Раціональний канал» та «Інтуїтивний канал») [43].

У нашому дослідженні метакогнітивний рівень саморегульованої навчальної діяльності студентів був охарактеризований за допомогою визначення метакогнітивного досвіду, самомоніторингу та метакогнітивної включеності в діяльність (метакогнітивної усвідомленості).

Головним завданням дослідників метакогнітивного досвіду стає з'ясування того, як індивід суб'єктивно проживає досвід метапізнання, розмірковує над змістом своєї свідомості та своїми когнітивними особливостями. Категорії метакогнітивного досвіду і пов'язаних з ним метакогнітивних здатностей у психології традиційно досліджувались у межах вивчення метапізнання особистості. У зв'язку з цим блок методик для вивчення компонентів метакогнітивного досвіду в навчальній діяльності студентів представлений методикою діагностики метакогнітивних знань та метакогнітивної активності (Дж. Флейвелл, адаптована М. Кашаповою та Ю. Скворцовою) та методикою діагностики метакогнітивної усвідомленості, тобто включеності у діяльність (Г. Шро та Р. Деннісон в адаптації А. Карпова).

Методика діагностики метакогнітивних знань та метакогнітивної активності (включає знання суб'єкта про перебіг своїх пізнавальних процесів, які відображені: 1) знаннями про засоби набуття, переробки інформації та власні процеси учіння; 2) знаннями про тип, зміст завдання та вимоги до його виконання; 3) знаннями метакогнітивних стратегій у вирішенні завдання. Метакогнітивна активність, своєю чергою, відображена процесами отримання та вибору інформації, контролю, трансформації та планування метапізнання. Опитувальник представлений основними шкалами - «метакогнітивні знання» та «метакогнітивна активність», а також додатковими: «концентрація», яка

відображає здатність керувати власною увагою; «отримання інформації», що розкриває шляхи отримання та зберігання знань; «вибір головних ідей», спрямовану на діагностику навичок визначення важливої інформації; «управління часом», що характеризує організацію та розподіл часу на навчання [139] [285].

«Опитувальник метакогнітивної усвідомленості» (Metacognitive Awareness Inventory, MAI) містить різноманітні запитання щодо знання та регуляції когнітивної діяльності, відображеної вісьмома процесуальними компонентами. Також методику діагностики метакогнітивної включеності в діяльність (метакогнітивної усвідомленості) ми використали для визначення ступеня сформованості навичок метакогнітивного моніторингу відповідно до виявленої особистісної пізнавальної діяльності у навчанні. Опитувальник включає шкали метакогнітивного знання та метакогнітивного контролю: «не впевнені – не знавці», «впевнені - не знавці» (ілюзія знання як надмірна суб'єктивна впевненість), «не впевнені - знавці» (має місце недостатня впевненість) та «впевнені - знавці» [446] .

## **Висновки до розділу 2**

1. Теоретичний аналіз літератури дозволив зробити висновок про важливість у навчальному процесі метакогнітивного моніторингу як регулятивного чинника метапізнання, який визначає ступінь ефективності саморегульованої навчальної діяльності студентів через оцінку та регуляцію ними самого процесу здійснення пізнавальної діяльності.

2. Стимулювання мотивації саморегульованої навчальної діяльності студентів, формування у них адекватної самооцінки, розвитку високих показників рефлексивності та рефлексії, здатності до зворотного зв'язку абсолютно очевидно сприяє у формуванні навичок їхнього ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. Теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що проблема зв'язку якості метакогнітивного моніторингу та метакогнітивного контролю залишається недостатньо дослідженою.



3. Теоретичний аналіз психолого-педагогічних напрацювань щодо вивчення питання саморегульованої навчальної діяльності дозволив нам визначити основні структурні елементи цієї діяльності: психолого-педагогічні умови, суб'єкти навчальної діяльності, компоненти навколишнього соціокультурного середовища, а також механізми саморегуляції, метакогнітивні навички саморегуляції та етапи. З метою визначення сутності саморегульованої навчальної діяльності студентів ми здійснили її психологічний аналіз у розрізі компонентів на визначених рівнях, який дозволив нам визначити структуру саморегульованої навчальної діяльності та побудувати теоретико-концептуальну модель саморегульованого навчання студентів.

4. Структура саморегульованого навчання студентів, відповідно до сучасних теорій її розуміння, відображена інтегральним (задоволеність навчально-професійною діяльністю, академічна саморегуляція), особистісним (рефлексивність, самооцінка), мотиваційно-вольовим (навчальна мотивація, вольова саморегуляція), емоційно-поведінковим (емоційний інтелект, самоповага, психологічне благополуччя), комунікативним (комунікативний самоконтроль, самомоніторинг), когнітивним (самоефективність, когнітивний контроль, раціональне/інтуїтивне прийняття рішень) та метакогнітивним (метакогнітивний досвід, метакогнітивна усвідомленість (включеність в діяльність)) рівнями.

### **Основні положення розділу опубліковані у працях автора:**

1. Балашов Е. М. Концептуальні характеристики метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. Психологія: реальність і перспективи, 2020. №14. С. 12-21.

2. Балашов Е. М. Метакогнітивні процеси в навчальній діяльності студентів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки», 2020. №1. С. 78-85.

3. Балашов Е. М. Структурно-функціональна модель саморегульованого навчання студентів. Збірник наукових праць Національної академії Державної

прикордонної служби України. Серія «Психологічні науки», 2019. Том 15, №4. С. 5-29.

4. Балашов Е. М. Психологічні особливості метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності студентів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки», 2019. №. 4. С. 64-71.

5. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг і метакогнітивні стратегії у навчальній діяльності студентів. Наукові записки. Серія «Психологія». Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2018. Вип. 6. С. 44-48.

6. Балашов Е. М. Психологічні особливості метакогнітивних процесів у навчальній діяльності студентів. Психологія в контексті сучасних досліджень проблем розвитку особистості: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 13-14 грудня 2019 р. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2019. С. 36-41.

### РОЗДІЛ 3

**Емпіричний аналіз інтегрального, особистісного, мотиваційно-вольового, емоційно-поведінкового та комунікативного рівнів саморегульованого навчання**

*У розділі узагальнено та обґрунтовано комплекс діагностичних методик для визначення відповідних індикаторів саморегуляції навчальної діяльності на інтегральному, особистісному, мотиваційно-вольовому, емоційно-поведінковому та комунікативному рівнях. Визначено такі компоненти саморегульованої навчальної діяльності студентів на інтегральному, особистісному, мотиваційно-вольовому, емоційно-поведінковому та комунікативному рівнях, як задоволеність навчально-професійною діяльністю, академічна саморегуляція, рефлексивність (особистісний рівень), самооцінка, навчальна мотивація, вольова саморегуляція, емоційний інтелект, самоповага, психологічне благополуччя, комунікативний самоконтроль та самомоніторинг. Проаналізовано результати констатувального етапу експерименту.*

**3.1. Обґрунтування і характеристика діагностичного комплексу для вивчення психологічних особливостей саморегульованого навчання на інтегральному, особистісному, мотиваційно-вольовому, емоційно-поведінковому та комунікативному рівнях.**

Узгоджуючи стандарти якості національної освіти з європейськими, надаючи пріоритет академічній мобільності у рамках єдиного європейського простору вищої освіти, маємо, насамперед, вивчати особистісні характеристики суб'єкта навчання, когнітивні і метакогнітивні чинники, які визначають перебіг і ефективність цього процесу. Вивчення метакогнітивних характеристик включає в себе дослідження особливостей метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивного досвіду, індивідуального стилю організації навчальної діяльності, особистісних характеристик студентів тощо.

Показниками інтегрального рівня саморегульованого навчання визначаємо задоволеність власною навчально-професійною діяльністю та академічну

саморегуляцію. Проблема об'єктивності визначення показників саморегуляції навчальної діяльності студентів на інтегральному та особистісному рівнях співвідноситься з ефективністю навчання, що враховує кількісні та якісні показники успішності студентів, які детермінують їхні суб'єктивні уявлення про навчання та його результати. До системи особистісних чинників, що визначають студента як суб'єкта власної інтелектуальної діяльності, ми включаємо здатність до рефлексивності (особистісний рівень) та самооцінку [27].

У час реформування вищої освіти України та її приєднання до єдиного європейського простору вищої освіти надзвичайної актуальності набуває вивчення характеристик суб'єкта навчання, мотиваційно-вольових чинників, які визначають перебіг і ефективність цього процесу. Вивчення мотиваційно-вольових характеристик включає в себе дослідження особливостей вольової саморегуляції, навчальної мотивації тощо [167].

Дослідження мотиваційно-вольових та емоційно-поведінкових здібностей особистості у процесі навчання проводять досить багато зарубіжних учених. Так, А. Бандура вивчав самоефективність і мотивацію у навчальній поведінці [350]. А. Карпов досліджував рефлексивні і мотиваційні механізми навчальної діяльності [130], а Ю. Пошихонова вивчала взаємозв'язки між особистісними метакогнітивними здібностями та навчальною мотивацією студентів [234]. Навчальні особистісні здібності студентів у розрізі навчальної мотивації досліджувала Х. Андраде [340]. Важливо виділити концепцію інтелекту М. Холодної, яка у розрізі навчальної діяльності вивчає складові метакогнітивних здібностей (метакогнітивний досвід, інтелектуальний контроль, метакогнітивна усвідомленість, пізнавальна позиція) [294].

У роботах сучасних вітчизняних науковців потрібно відзначити дослідження академічної успішності і мотивації навчання [480], рефлексії у навчанні [213] [259], метакогнітивних процесів особистості у навчанні [297], задоволеності своєю навчальною діяльністю [164], самомоніторингу і саморегульованого навчання студентів [21], метакогнітивних процесів у навчальній діяльності студентів [223]. Увага приділяється дослідженню ціннісних

аспектів у навчанні студентів [478], співвідношенню рівня навчальних домагань і успішності [270] та ін.

Незважаючи на високу соціальну важливість дослідження тематики, пов'язаної з дослідженням впливу зазначених чинників у розрізі рівнів на ефективність навчання студентів ЗВО, вона залишається недостатньо дослідженою, адже саме на цих рівнях суб'єкт вирішує навчальні задачі за допомогою свідомого фокусування на аналізі перебігу виконання навчальної діяльності, внаслідок чого цей процес стає предметом саморегульованого навчання студентів.

У таблиці 2.1 в розділі 1 наведено комплекс діагностичних методик для визначення відповідного показника саморегуляції на інтегральному, особистісному, мотиваційно-вольовому, емоційно-поведінковому та комунікативному рівнях. Дамо коротку характеристику та обґрунтування вибору кожної методики чи діагностичного засобу.

Для дослідження задоволеності навчально-професійною діяльністю ми використаємо тест-опитувальник Л. В. Міщенко, який містить 7 шкал: задоволеність змістом навчального процесу, задоволеність виховним процесом, задоволеність обраною професією, задоволеність стосунками з однокурсниками, задоволеність стосунками з викладачами та адміністрацією, задоволеність побутом та дозвіллям, підсумкова шкала [195].

Уважаємо, що навчальну автономію студентів як один із визначальних принципів саморегульованої навчальної діяльності неможливо розглядати поза контекстом загального психологічного благополуччя, адже цей концепт містить складові, які є психологічною основою формування компонентів саморегуляції навчальної діяльності: позитивного ставлення до реалізації навчальних цілей, задоволеність навчально-професійною діяльністю, автономність, позитивні стосунки з іншими суб'єктами навчального середовища тощо.

Лише нещодавно концепт задоволеності навчальною діяльністю почали розглядати в контексті освітнього процесу. Задоволеність навчанням розкрито через аналіз елементів, між якими існують міцні зв'язки: задоволеність

соціальним статусом, спеціальністю, котру отримує індивід, функціональним наповненням навчально-освітнього процесу (ступенем адаптації до навчального середовища). Задоволеність умовами навчального процесу вважають важливим суб'єктивним результатом навчання у контексті вивчення таких конструктів, як стрес, толерантність й академічні досягнення. Задоволеність змістом і характером навчальної діяльності займає центральне місце, оскільки саме зацікавленість до навчання може бути важливим мотивувальним чинником.

Академічну саморегуляцію студентської навчальної поведінки розглядаємо як цілеспрямоване регулювання власної навчальної діяльності, яке виражається у здатності виконувати навчальні задачі, долати труднощі і перешкоди. Навіть якщо студент має видатні здібності до навчання, але у нього відсутня вольова академічна мотивація до здійснення навчальної діяльності, навчання студента не буде ефективним. Ми використали опитувальник «Академічна саморегуляція» Р. М. Райана і Д. Р. Коннелла в адаптації М. Томчука та М. Яцюк. Згідно з цією методикою визначають рівень академічної саморегуляції, а саме: зовнішнє регулювання через заохочення і покарання; інтроєктоване регулювання основних правил і вимог; ідентифіковане регулювання (поведінка за власним вибором); внутрішнє спонукання (власна зацікавленість у діяльності) [338].

На особистісному рівні діагностики рівня розвитку рефлексивності визначають і рефлексивність як особистісний стан та психічну здатність, а також саму рефлексію як процес. Індикатори рефлексивності враховують ситуативну (актуальну), ретроспективну та перспективну рефлексії.

Діагностика за «Методикою діагностики рівня розвитку рефлексивності» А. Карпова враховує характеристику виявів рефлексивності за спрямованістю: інтрапсихічна спрямованість (здатність до самосприймання та аналізу суб'єктом сенсу власної психічної діяльності) та інтеро-психічна (здатність до розуміння психічної діяльності інших) [136].

Обґрунтування вибору методики «Рефлексивні вміння (особистісний рівень)» (автор О. Савченко) для визначення особливостей рефлексивної компетентності на особистісному рівні полягає в тому, що вона інтегрує ті вміння,

які суб'єкт використовує у процесі розв'язання проблеми, а саме: уміння створювати модель процесу розв'язання проблеми, проводити оцінку власних рефлексивних дій, формувати образ очікуваного результату рефлексії, планувати різні форми рефлексивної активності, здійснювати контроль емоційних станів, довільне керування внутрішньою активністю та моніторинг рефлексивної активності [259].

Самооцінка – це регулятор поведінки і компонент самосвідомості особистості, який дозволяє їй критично оцінювати власні здібності, моральні якості, діяльність. Вона може бути адекватною (коли суб'єкт ставиться до себе критично) та неадекватною (завищеною чи заниженою) і формується на основі оцінки результатів власної діяльності під впливом зовнішніх оцінок. Методика дослідження самооцінки С. Будассі, інтегрована Ю. Кисельовим, дозволяє кількісно визначити рівень самооцінки та зв'язок між ранжованими показниками оцінки особистісних характеристик, які описують особливості “Я-ідеального” і “Я-реального”. Методика визначення рівня самооцінки Будассі припускає особистісну оцінку суб'єктом своєї діяльності, яка може відбуватися шляхом порівняння своїх прагнень із реальними та об'єктивними показниками власних дій, а також зіставлення своєї діяльності з діями інших [52].

«Методика визначення рівня самооцінки» Дембо-Рубінштейна за модифікацією А. Прихожан призначена для вивчення особливостей самооцінки особистості за допомогою семи шкал. Ця методика визначає адекватність самооцінки, її захищеність чи заниженість, а також особистісну (не)зрілість, (не)вміння адекватно і достовірно оцінити результати власної діяльності, здійснити порівняльну характеристику себе та інших. За кожною із шкал визначаються рівні домагань і особистісної самооцінки та значення відмінності між ними. Відповідно якщо показник рівня домагань нижчий від показника рівня самооцінки, показник його вираження – від'ємний [237].

Мотиваційно-вольовий рівень саморегульованої навчальної діяльності ми визначаємо як сукупність таких індикаторів, як складові навчальної мотивації, та вольової саморегуляції.

Процесуально-змістовою (або інтринсивною) мотивацією називають такий комплекс характеристик мотивації, які спонукають людину до виконання діяльності і визначають її стан задоволення від діяльності. У цьому випадку суб'єкт досягає високих навчальних результатів не через обіцяну велику винагороду або жорсткий контроль, а завдяки отриманню задоволення від самого процесу діяльності. Це пов'язано з цілковитою концентрацією уваги і почуттів; ступенем включеності у діяльність; чіткістю усвідомлення цілей і перебігу діяльності; відсутністю страху можливих помилок і невдач тощо. Психічними станами, які визначають задоволеність власною діяльністю, є відчуття значущості (студент повинен відчувати ціннісну важливість своєї діяльності); відповідальність (особиста відповідальність за результат своєї діяльності); результат (наявність можливості оцінити результати свого навчання) [103].

Методика діагностики спрямованості навчальної мотивації (Т. Дубовицька) дозволяє виявити спрямованість (зовнішня чи внутрішня) та рівень розвитку (низький, середній, високий) внутрішньої мотивації навчальної діяльності студентів. Мотив вважається внутрішнім, коли він збігається з метою оволодіння навчальним матеріалом та пізнавальними потребами суб'єкта навчальної діяльності. Студент безпосередньо включається в процес отримання знань, що приносить йому емоційно-мотиваційне задоволення. Своєю активністю у навчанні студент доводить домінування такого типу мотивації. Зовнішня мотивація, навпаки, присутня у тому випадку, коли оволодіння навчальним матеріалом не є метою, а засобом досягнення інших цілей, таких як отримання хорошої оцінки, стипендії, диплому, похвали тощо. Зміст навчання не є особистісною цінністю студента з таким типом мотивації, і він не є внутрішньо вмотивованим на здійснення навчальної діяльності [100].

Дослідження вольової саморегуляції здійснюють за допомогою опитувальника «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверьков, Є. Ейдман). Ця методика спрямована на дослідження особистісного рівня вольової саморегуляції і вольової сфери загалом, тобто індивідуальної здатності до управління своїми діями, станами та емоціями. Визначається також рівень



емоційної зрілості особистості, впевненість у своїй діяльності, реалістичність і постійність намірів, поведінка під час трудних ситуацій. Опитувальник включає такі шкали, як «наполегливість» (свідома мобілізація діяльнісного потенціалу), «самовладання» (довільний контроль за емоційними реакціями та станами), «соціальна бажаність» (рівень проявів нещирості, неправди, брехні) [308].

Емоційно-поведінковий рівень характеризували дослідження емоційного інтелекту, самоповаги та психологічного благополуччя.

Згідно з дослідженням Р. Каламаж, важливим особистісним ресурсом у професійному становленні студентів ЗВО є професійна Я-концепція [123]. Важливим складником цього інтегративного особистісного утворення є самоповага як основа особистісної автономії та відповідальності. Самоповагу в студентському віці вивчають як складне особистісне утворення, в основі якого міститься позитивне ставлення до себе, усвідомлене визнання своїх сильних і слабких сторін та їхнє безумовне прийняття, оцінка власних досягнень у різних сферах. Основними умовами її формування актори виокремлюють розвиненість уявлень про себе, позитивне самостварення до себе у розрізі міжособистісних взаємин, прагнення до високої оцінки власних досягнень іншими, наявність позитивної когнітивної взаємодії з авторитетними особистостями, самооцінка на основі метакогнітивного досвіду, позитивна мотивація, високий рівень реалізації власного потенціалу, наявність адекватної потреби у досягненні успіху в діяльності, у тому числі саморегульованому навчанні [183] [184].

Емоційний інтелект (Д. Люсін), спрямований на розуміння власних і чужих емоцій, як складова психологічного благополуччя у вигляді цілісного суб'єктивного переживання важливий для суб'єкта навчальної діяльності, оскільки включає основні загальнолюдські цінності та потреби і такі поняття, як відчуття щастя, задоволеність життям і собою. Воно важливе для суб'єкта, оскільки включає основні загальнолюдські цінності та потреби і такі поняття, як відчуття щастя, задоволеність життям і собою. Психологічне благополуччя є комплексним індикатором ступеня реалізації суб'єктом своєї спрямованості, що відображається

у відчутті задоволеності життям і щастя. Рівень психологічного благополуччя істотно поєднаний із суб'єктивним психологічним чинником, який визначає його структурно-функціональні складові. Багатовимірною моделлю психологічного благополуччя є шкала К. Риффа, яка включає такі компоненти, як: емоційний (позитивне/негативне ставлення, яке виникає під час реалізації особистісних цілей, потреб і намірів), когнітивний (головним особистісним показником є задоволеність життям) та конативний (характеризує функціональні складові для забезпечення автономності, особистісного зростання, позитивні стовунки з навколишнім середовищем, адекватні життєві цілі, успішність тощо) [140].

Оскільки навчальна діяльність студентів є активним комунікативним процесом між усіма суб'єктами навчального процесу, неможливо не враховувати таку характеристику, як здатність до комунікативного самоконтролю. Самоконтроль у спілкуванні (комунікативний самоконтроль) визначається здатністю до саморегуляції емоційних станів протягом комунікації, і він є одним з основних компонентів комунікативних вмінь студентів. Методика розроблена американським психологом М. Снайдером і призначена для діагностики рівня (високий, середній та низький) комунікативного контролю.

Високий рівень визначає високу здатність студентів до комунікативної активності та встановлення комунікативної взаємодії з навколишніми. Особистості характеризуються досить високим рівнем емоційної стриманості і контролю своєї поведінки під час взаємодії з навколишніми. Вони є достатньо толерантними і вдало контролюють свої емоції, добре обізнані щодо стилю поведінки в окремій ситуації, але не люблять непрогнозованих ситуацій і відчувають значні труднощі у спонтанності самовираження.

Студенти з середнім рівнем досить рідко виявляють комунікативну активність і комунікативний самоконтроль. Вони характеризуються стриманістю і низькою емоційністю в спілкуванні, щирістю і безпосередністю під час взаємодії з навколишніми, проте їм важко контролювати свої емоції під час спілкування, розпочинати нові комунікативні контакти, оскільки їхні комунікативні навички

сформовані недостатньо. Усе це негативно відображається на їхніх міжособистісних стосунках з іншими.

Низький рівень передбачає наявність проблем у спілкуванні таких студентів з навколишніми, оскільки вони не є достатньо тактовними і комунікативно вихованими, тому це заважає виникненню міжособистісної комунікації. Таких осіб характеризує високий рівень імпульсивності у спілкуванні і взаємодії, низька диференціація поведінки, що викликає розкритість у взаємодії з партнерами по спілкуванню. Ці студенти безпосередні і відкриті, але можуть сприйматися як надто прямолінійні і нав'язливі. Водночас вони є комунікативно пасивними і не дотримуються норм у спілкуванні [453].

Для вимірювання показника самомоніторингу студентів використовується «Шкала самомоніторингу» (М. Снайдер). Вона містить твердження, що стосуються особистісної поведінки, самоконтролю й експресивності у поведінці. Основним завданням цієї методики є діагностика індивідуально-особистісних відмінностей у керуванні власними емоціями, можливостях виявлення лабільності у спілкуванні з іншими. Рівень гнучкості поведінки і сприйняття інших визначається за рахунок адекватності сприйняття суб'єкта та його здатності гнучко змінювати свою поведінку залежно від нової отриманої інформації про співрозмовника в процесі комунікації, а також від обставин комунікативної ситуації. За допомогою шкали визначають рівні самомоніторингу – високий або низький. Особистості з високим рівнем самомоніторингу набагато краще й усвідомленіше, ніж особи з низьким показником самомоніторингу, передають спектр своїх емоцій вербально або невербально. Вони можуть ефективно демонструвати такі складні поведінкові реакції, як настороженість, інтровертність, закритість, а також екстравертність, приязнь, відкритість тощо [453].

Охарактеризований вище комплекс діагностичних методик дозволить визначити виокремлені нами компоненти саморегульованої навчальної діяльності студентів на інтегральному, особистісному, мотиваційно-вольовому, емоційно-поведінковому та комунікативному рівнях.

### **3.2. Емпіричне дослідження компонентів інтегрального рівня саморегульованого навчання**

Ключовими компонентами саморегульованого навчання студентів у процесі метакогнітивного моніторингу на інтегральному рівні ми визначили показники задоволеності навчально-професійною діяльністю та академічної саморегуляції. Зазначені показники будуть визначені за допомогою відповідно підібраного психодіагностичного інструментарію. Результати емпіричного дослідження наводяться нижче.

#### **3.2.1. Діагностика рівня задоволеності навчально-професійною діяльністю**

У сучасній вищій освіті переважає гуманістична парадигма, яка передбачає врахування особистісних характеристик студентів у навчальній діяльності. Термін «задоволеність» розглядаємо крізь призму суб'єктивної оцінки якості тих чи інших умов життя та діяльності людини загалом, взаємин із людьми, самих людей, у тому числі й самого себе. У дослідженнях зарубіжних науковців під поняттям «задоволеність життям» розуміємо почуття щастя, що також є співвідносним із самореалізацією особистості та її психологічним здоров'ям [34].

Якість життя – поняття багатогранне, й саме тому його трактування переважно залежить від теоретичної позиції дослідника та обраних ним критеріїв. З когнітивного погляду задоволеність життям визначається як оцінка відмінності між реальною якістю життя та ідеальною, на думку суб'єкта, ситуацією або таким станом, на який цей суб'єкт заслуговує. Афективною оцінкою стану справ у такому випадку є щоденний досвід життєдіяльності суб'єкта, його позитивні або негативні відчуття.

Лише нещодавно концепт задоволеності навчальною діяльністю почали розглядати в контексті освітнього процесу. Комплексно поняття «задоволеність навчальним процесом» (student satisfaction with their academic studies – SAS) одними з перших представили Дж. В'єрс-Йенссен, Б. Стенсакер та Дж. Грогард.

Вони визначили його як оцінку студентами послуг, що надаються закладами вищої освіти. Автори стверджували, що задоволеність студентів – це постійно змінювана комбінація в освітньому середовищі через повторні взаємодії суб'єктів [467].

Поняття «задоволеність навчанням» у вітчизняній науковій літературі було визначено як відповідність умов процесу навчання у ЗВО вимогам студентів та ступінь адаптації студента до навчального середовища. Воно розкривалося через аналіз трьох взаємопов'язаних ключових елементів, а саме задоволеність спеціальністю студента, функціональним наповненням навчально-освітнього процесу та соціальним статусом студента [58].

Актуальність дослідження ступеня задоволеності молоді власною діяльністю, у т. ч. навчальною, зростає у сучасних наукових дослідженнях. Вона визначається такими показниками, як зміст, характер та умови діяльності (її інтенсивність, значущість, результати), винагорода і ступінь престижності виконаної роботи, стиль управління та стимулювання педагогами за виконану навчальну діяльність, оточення і психологічний клімат у ЗВО. На нашу думку, актуальним є дослідження ступеня внеску особистісних характеристик в оцінку студентами різних аспектів педагогічного процесу: процес навчання, виховний процес, задоволення обраним професійним напрямом, стосунки з однокурсниками, взаємодія з викладачами, студентський побут.

Оскільки зацікавленість студентів у навчальній діяльності може бути процесуально-змістовим мотивувальним чинником до навчання, який визначає рівень задоволення від навчання, розвиток цього показника має важливе значення для успішності і саморегуляції навчання. Основними показниками високого рівня такої мотивації є задоволення від виконання навчальної діяльності, відчуття повної включеності в неї, концентрація уваги і думок на процесі навчання, чітке усвідомлення навчальних цілей, відсутність страху невдачі чи помилки у навчальній діяльності. Психічні стани, що визначають рівень задоволеності – це відчуття відповідальності за результат своїх дій, задоволення результатами навчання та можливість корекції тощо [103].

З нашого погляду, задоволеність студентів навчальною діяльністю є одним з

найважливіших показників саморегульованого навчання на інтегральному рівні, який враховує як зовнішні особливості освітнього середовища, так і внутрішні індивідуальні характеристики особистості, що позитивно впливає на навчальну успішність студентів.

Для дослідження задоволеності навчальною діяльністю ми використали тест-опитувальник Л. В. Міщенко. Тест складається з 7 шкал: задоволеність змістом навчального процесу, задоволеність виховним процесом, задоволеність обраною професією, задоволеність стосунками з однокурсниками, задоволеність стосунками з викладачами та адміністрацією, задоволеність побутом та дозвіллям, підсумкова шкала. Автор тесту наводить задовільні показники внутрішньої узгодженості шкал тесту ( $\alpha$ -Кронбаха від 0,66 до 0,91), підтвердження конвергентної та дивергентної валідності тесту на основі кореляції зі шкалами інших тестів.

Також для визначення кореляції між задоволеністю навчальною діяльністю і (мета)когнітивними особистісними компонентами ми використали результати психодіагностичних методик: Опитувальника метакогнітивної включеності у діяльність (MAI, G. Scraw & R. Dennison) – для визначення метакогнітивної включеності у навчальну діяльність (Schraw & Dennison) ; Шкалу самооцінки метакогнітивної поведінки ЛаКоста – для визначення метакогнітивної поведінки (Карпов та Скітяєва); методика діагностики рефлексивності (А. Карпов, В. Пономарьова) – для визначення рефлексивності як регулятивного компонента метакогніції (Карпов і Пономарьова); Опитувальник «Автономність-Залежність» (Г. Пригін) – для визначення рівня навчальної автономності студентів (Пригін).

Результати кореляційного аналізу з використанням коефіцієнта кореляції Пірсона між задоволеністю навчальною діяльністю і (мета)когнітивними особистісними компонентами наведені у таблиці 3.1.

У результаті проведеного емпіричного дослідження та кореляційного аналізу нам вдалося встановити позитивні кореляційні зв'язки між задоволеністю навчанням студентів та метакогнітивною включеністю у діяльність (при  $p \leq 0,01$ ), рефлексивністю (при  $p \leq 0,01$ ) та автономністю (при  $p \leq 0,05$ ).

Таблиця 3.1

**Показники кореляції між задоволеністю навчальною діяльністю та  
метакогнітивною включеністю, метакогнітивною поведінкою,  
рефлексивністю та автономністю студентів (коефіцієнт Пірсона r)**

	Особистісні компоненти			
	метакогнітивна включеність у діяльність	метакогнітивна поведінка	рефлексивність	автономність
Задоволеність навчанням	0,285**	0,174	0,242*	0,223*

Примітка: \* - статистично значущі при  $p \leq 0,05$

\*\* - статистично значущі при  $p \leq 0,01$

Можемо стверджувати про важливість розвитку в навчальному процесі таких інтегральних показників метакогнітивної діяльності студентів, як метакогнітивна включеність у діяльність (метакогнітивна усвідомленість), рефлексивність та навчальна автономність, що значно може підвищити ефективність та успішність навчальної діяльності студентів ЗВО.

### 3.2.2. Діагностика академічної саморегуляції

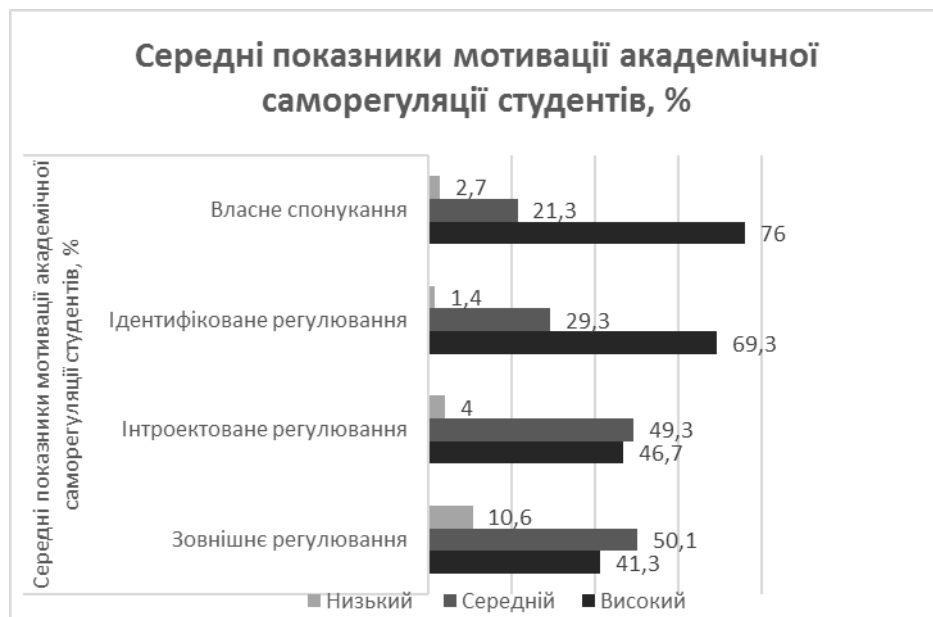
Академічну саморегуляцію студентської навчальної поведінки на основі попередньо здійсненого теоретичного аналізу ми вважаємо важливим компонентом інтегрального рівня. Усвідомлену навчальну саморегуляцію людини розглядаємо як цілеспрямоване регулювання власної навчальної діяльності, яке виражається у її здатності виконувати навчальні завдання, долати труднощі і перешкоди.

Проблема академічної саморегуляції знаходить відображення у працях таких зарубіжних учених, як С. Роббінс [432], Дж. Гатті [349], І. Плант [426], Ф. Уїгфілд, С. Тонкс і С. Клауда [470], К. Крігбаум, М. Янсен, В. Спінат [407] та ін.. Серед українських психологів цю тематику вивчають Т. І. Доцевич (мотиваційні аспекти і саморегуляція) [97], К. І. Фоменко (мотиваційні особливості академічної саморегуляції) [286], А. М. Большакова та О. О. Зайцева (особливості академічної

мотивації студентів) [46], Л. І. Прохоренко (саморегуляція навчальної діяльності) [239] та ін.

Таким чином, аналіз наукових досліджень із проблеми академічної саморегуляції та мотивації дозволяє стверджувати, що від рівня сформованості академічної саморегуляції залежить рівень пізнавальної активності, яка проявляється під час виконання навчальних завдань, вміння регулювати власну діяльність, зіставляти поставлену мету та кінцевий результат. Отже, у цьому контексті важливо з'ясувати особливості інтегрально-мотиваційного компонента студентів як рушійного механізму саморегуляції навчання.

На першому етапі дослідження ми використали опитувальник «Академічна саморегуляція» Р. М. Райана і Д. Р. Коннелла в адаптації М. Томчука та М. Яцюк [338]. У ньому визначається рівень академічної мотивації, а саме: зовнішнє регулювання (регулювання ззовні через заохочення і покарання); інтроєктоване регулювання (поведінка на основі правил і вимог); ідентифіковане регулювання (поведінка за власним вибором); внутрішнє спонукання (власна зацікавленість у діяльності). Середні показники мотивації академічної саморегуляції студентів подані на рис. 3. 1.



**Рисунок 3.1. Середні показники мотивації академічної саморегуляції студентів, %**



Очевидно, що показники зовнішнього регулювання та інтроектованого регулювання приблизно однакові на середньому та високому рівнях (відповідно 50,1% і 41,3% - зовнішнє регулювання, 49,3% та 46,7% - інтроектоване регулювання), і вони переважають. Пояснити такі показники можна тим, що для студентів навчання у виші є формальністю, іноді вимушеною необхідністю, адже здобуття вищої освіти, швидше, є нормою для сучасної молоді. Студенти, у яких переважає інтроектований чи зовнішній рівень навчальної саморегуляції, керуються у своїй діяльності нормами та настановами, засвоєними ззовні від авторитетних джерел, емоційно залежать від них, мають завищені вимоги до себе і навколишніх. Студенти, які добре опанували комплекс суспільних норм та ролей, мають високий рівень інтроектованого та зовнішнього регулювання навчання. Прикладами такої навчальної саморегуляції можуть бути такі настанови: здобуття вищої освіти – це суспільна норма; необхідно отримати диплом про вищу освіту, оскільки без нього тяжко знайти роботу тощо. Інтроектована регуляція студентів на вольовому рівні супроводжується розвитком їхніх егоцентричних характеристик.

Високий показник зовнішнього регулювання навчальної діяльності дозволяє стверджувати, що досить велика кількість студентів займає пасивну позицію щодо своєї навчальної діяльності, яку, очевидно, варто розвивати.

У 69,3% студентів переважає високий рівень ідентифікованої саморегуляції, у 29,3% - середній рівень, та лише 1,4% становить показник низького рівня. Такі студенти переважно керуються у регуляції зразками поведінкової активності, що засвоєні ззовні. Вони очікують на схвалення від зовнішніх авторитетних для них осіб, ініціативні та достатньо впевнені у своїх силах щодо виконання навчальної діяльності. Досить істотним є показник власного спонукання саморегуляції навчальної діяльності студентів (відповідно 76,0% респондентів – високий рівень, 21,3% - середній рівень та 2,7% - низький рівень). Цей тип студентів із переважаючим власним спонуканням дозволяє стверджувати, що вони досить відповідально ставляться до виконання діяльності, самоорганізовані і креативні,

проявляють високий рівень ініціативності й активності у прийнятті важливих рішень під час виконання навчальних завдань.

За допомогою опитувальника «Академічна саморегуляція» Р. М. Райана і Д. Р. Коннелла в адаптації М. Томчука та М. Яцюк визначено такі особливості академічної саморегуляції: для 76,0% студентів дуже важливим і важливим є рівень власного спонукання, для 69,3% - рівень ідентифікованого регулювання, для 49,3% студентів - рівень інтроектованого регулювання та для 50,1% - рівень зовнішнього регулювання. Отже, серед досліджуваної групи студентів переважає внутрішня, інтринсивна саморегуляція, що характеризує їх як самоорганізованих і креативних, з притаманним відповідальним ставленням до навчальної діяльності, ініціативністю й активністю у прийнятті важливих рішень. Водночас студенти чутливі до схвальних оцінок від референтних осіб, авторитетів, керуються у регуляції засвоєними зразками поведінки. Помітно, що стиль академічної саморегуляції у досліджуваних студентів чітко не виражений, оскільки для значної кількості студентів важливим і дуже важливим є також зовнішній та інтроектований рівні академічної саморегуляції. Це свідчить про почасти формальне ставлення до навчання у вищі, коли вища освіта вважається нормою, престижем, без чого буде складно знайти роботу. Отримані показники дозволяють стверджувати, що значна кількість студентів займає пасивну позицію щодо своєї навчальної діяльності.

### **3.3. Емпіричне дослідження компонентів особистісного рівня саморегульованого навчання**

Основними компонентами саморегульованого навчання студентів на особистісному рівні ми визначили показники рефлексії та самооцінки. Зазначені показники будуть визначені за допомогою відповідно підібраного психодіагностичного інструментарію. Результати емпіричного дослідження наводяться нижче.

### **3.3.1. Діагностика рефлексії у процесі метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання**

В останні роки простежується підвищення наукового інтересу до дослідження феномену «рефлексія» в навчальній діяльності. Це зумовлено тим, що вміння рефлексувати є базовою навичкою, обов'язковою для оволодіння студентами, що навчаються у вищих навчальних закладах. Варто зазначити, що рефлексія відіграє ключову роль у навчальній діяльності. Мета рефлексії полягає у виявленні та усвідомленні студентами таких компонентів навчання - змісту, сенсу, способів, проблем та шляхів їх вирішення, результатів навчальної діяльності. Рефлексія допомагає студентам осмислити інформацію, сформулювати результати, визначити цілі роботи, відредагувати власний освітній план. Рефлексія в цьому випадку виступає не лише як підсумок навчальної діяльності, але і початкова ланка освітнього процесу.

Досліджували особливості рефлексивності в навчальній діяльності такі вчені, як А. Хуторський, який розумів рефлексію як мисленнєву діяльність, або чуттєво пережитий процес усвідомлення суб'єктом навчальної діяльності. А. Бодальов виокремив 4 види рефлексії у навчанні: соціально-перцептивну, особистісну, комунікативну та метарефлексію. В. Феофанов у своїх дослідженнях підкреслював важливість вивчення рефлексії для визначення науково-психологічних основ управління навчальним процесом.

Великий внесок у розроблення проблем рефлексії зробили такі вчені, як А. Карпов, І. Ладенко, І. Семенов, Ю. Степанов, І. Гуткіна, Г. Щедровицький, Д. Блум, Л. Картон, Д. Ніколь, Д. Макфарлан-Дік та інші. Проте простежується значний дефіцит науково-практичних знань про психологічні особливості рефлексії студентів у навчальній діяльності [33].

Уперше поняття «рефлексія» виникло в Давньогрецькій філософії. Аристотель називав рефлексію «особливою рисою божественного розуму», за допомогою якої людина здатна мислено створити предмет, відобразити його у свідомості і на основі цього процесу пізнати його сутність.

Сам термін у наукову парадигму ввів Р. Декарт. Учений ототожнював поняття здібності людини до зосередженості на думках, абстрагування від зовнішніх перешкод із рефлексією. Він писав, що усвідомлення передбачає процес мислення і рефлексування над особистим мисленням [39].

І. Кант характеризував рефлексивне мислення як процес, що створює чи моделює образи і поняття. Вчений писав, що джерелом рефлексії є свідомість. Він зробив припущення про різноманітність видів рефлексії, в основі яких покладені різні пізнавальні здібності. У Канта рефлексія мала гносеологічну форму і розглядалася як спосіб пізнання світу [126].

Д. Дьюї дає деякі найперші уявлення про значення «рефлексія» в навчанні. Дьюї наполягав, що рефлексивна думка є метою освіти. Він визначив рефлексивне мислення як «активний, наполегливий і ретельний розгляд будь-якого питання» [101].

У наш час рефлексія є міждисциплінарним поняттям і активно вивчається у філософії, педагогіці та психології. У сучасній науці під рефлексією С. Максименко та В. Соловієнко розуміють принцип мислення людини, який спрямовує її на розуміння та усвідомлення особистих форм і передумов; осмислення самого знання; критичний розгляд змісту та методів мислення; діяльність та спрямованість самопізнання з метою дослідження внутрішньої специфіки духовного буття людини [181].

У педагогіці не існує єдиного підходу до трактування рефлексії. Зокрема, В. Давидов розглядає поняття як своєрідну гносеологічну дію, мета якої полягає в уточненні власних знань і, за допомогою аналізу та узагальнення, розкриття суті цих знань [88]. Р. Павелків визначає рефлексію як механізм формування індивідуальної свідомості, діяльності та моральної саморегуляції особистості [213] [214] [215].

А. Карпов та І. Скитяєва описують рефлексію як мислення людини про свої дії, у процесі якого вона достеменно усвідомлює ці дії. Рефлексію пояснюють також як етап навчальної діяльності, яка виникає в ситуаціях невизначеності та

неузгодженості можливого і необхідного і є умовою формування та розвитку [130].

У психологічній науці рефлексія розуміється як психічний механізм, що забезпечує існування діяльності людини. Рефлексія відіграє вирішальну роль у реалізації особистості. Вона є процесом, за допомогою якого людиною здійснюється самопізнання, пізнання свого внутрішнього світу, психічних станів та процесів, і має двосторонній характер, адже це не тільки пізнання себе, але й встановлення того, як інші люди сприймають, розуміють її, усвідомлення їх когнітивних уявлень та емоційного ставлення до неї [181].

Л. Виготський писав, що рефлексія є складовою свідомості, яка своєю чергою виникає за наявності самосвідомості [61]. С. Рубінштейн відзначав, що рефлексія виникає у ході життєдіяльності людини, завдяки їй індивід взаємодіє зі світом шляхом відображення у суб'єктивному досвіді людини зовнішніх об'єктів. Саме завдяки рефлексії людина здатна управляти своєю діяльністю і досягати мети [253]. У контексті нашого дослідження під рефлексією ми будемо розуміти вид мисленнєвої діяльності студентів, спрямований на осмислення та аналіз процесу, методів, результатів особистої навчальної діяльності.

Для більш повного і глибшого розуміння феномену «рефлексія» розглянемо, на які види дослідники поділяють рефлексію. Зокрема, вчені С. Степанов та І. Семенов виокремлюють кооперативну, комунікативну, особистісну та інтелектуальну рефлексію [266]. Н. Гуткіна виділяє логічну, особистісну та міжособистісну рефлексії. Логічна рефлексія полягає в мисленні, предметом якого є зміст людської діяльності. Особистісна рефлексія пов'язана з процесами самопізнання, розвитком самосвідомості. Міжособистісна рефлексія спрямована на дослідження комунікації між людьми, ставлення до іншої людини [86]. За функціями, що виконує рефлексія в часі, А. Карпов виокремлює ретроспективну, ситуативну та перспективну форми рефлексії. За об'єктом роботи рефлексія буває: рефлексія самосвідомості, рефлексія способу діяльності, рефлексія трудової діяльності [132].

За складом групи, що рефлексує, І. Ладенко виділяє внутрісуб'єктну та міжсуб'єктну рефлексії, де суб'єкт може бути представлений як окремим індивідом, так і групою. Внутрісуб'єктна форма рефлексії включає в себе вибірково, доповнювальну та коригувальну рефлексії. За допомогою вибіркової рефлексії відбувається пошук і вибір способу чи декількох способів вирішення завдання. Коригувальна рефлексія полягає в адаптації вибраного за допомогою вибіркової рефлексії способу діяльності до конкретних умов. Доповнювальна рефлексія полягає в додаванні нових елементів до вибраного способу. Міжсуб'єктна рефлексія включає кооперативну, змагальну та протидіючу рефлексії. Кооперативна рефлексія забезпечує об'єднання індивідів для досягнення спільної мети. За допомогою змагальної рефлексії відбувається самоорганізація індивідів у суперницьких умовах. Протидіюча рефлексія слугує засобом боротьби суб'єктів за завоювання або переважання чого-небудь [168] [169].

В. Леонтьєв виділяв такі форми рефлексії, як арефлексія, інтроспекція, системна рефлексія та квазірефлексія. Арефлексія характеризується повною відсутністю самоконтролю, зосередженістю лише на зовнішньому об'єкті діяльності. Інтроспекція є такою формою рефлексії, при якій фокусом уваги стає власне внутрішнє переживання і стан. Системна рефлексія заснована на самодистанціюванні, погляді на себе з боку, що дозволяє бачити одночасно як полюс об'єкта, так і суб'єкта. Квазірефлексія є своєрідною формою психологічного захисту [173].

Функції інтелектуальної рефлексії за І. Семеновим та С. Степановим – це фіксування розумової настанови, розуміння предметно-операційного способу розв'язання завдання; оцінка вирішення проблемного завдання з незрозумілим змістом, оцінка способу розв'язання, вирішення в цілому; саморегуляція мислення; функція мотивації до діяльності [266].

Г. Щедровицький виділяє функції рефлексії з боку її діяльнісного аспекту: дослідження, відображення діяльності; оцінка діяльності, особистісного внеску, результатів діяльності; саморегуляція – регуляція мислення і діяльності,

розуміння власної позиції, вкладу в діяльність, виявлення труднощів та встановлення їх причин; критична функція – об'єктивність і доцільність використання обраних способів діяльності; перенормування діяльності [322].

З огляду на широкий спектр застосування рефлексії в різних галузях, зазначимо, що залежно від того, в якій сфері наукової діяльності вона досліджується, вивчаються різні грані цього поняття. Широкий спектр досліджень на цю тематику пояснюється тим, що рефлексивні процеси задіюються у всіх сферах людської активності, не винятком є і сфера навчальної діяльності. Адже навчальний процес є не лише простором для ефективного застосування рефлексивних вмінь, але й необхідною умовою для розвитку рефлексії.

Навчальна діяльність студентів неможлива без рефлексії – пошуку, самооцінки, обговорення із собою власного досвіду навчання, реального й уявлюваного. Засвоєння відбувається тільки тоді, коли в справу включається керована рефлексія, за рахунок якої і виокремлюються схеми діяльності – способи розв'язування завдань.

Високий рівень розвитку рефлексії дає можливість студентам усвідомити, чого вони вже навчилися; здійснити оцінку власного рівня розуміння начального матеріалу, спланувати план подальшої реалізації цього плану в практичному житті, трудовій діяльності; провести порівняльний аналіз власного сприйняття з думками, почуттями, поглядами одногрупників, за потреби відкоригувати певні аспекти; усвідомити свої дії та спрогнозувати подальші кроки у навчанні [133].

А. Хуторський зазначав, що рефлексія студентів має носити не епізодичний характер, а бути невід'ємною складовою усього навчального процесу. Дослідник виділяє такі показники розвинутих рефлексивних вмінь студента в навчальній діяльності, як усвідомлення студентом особливостей, структури, етапів, способів навчальної діяльності, усвідомлення себе як суб'єкта навчальної діяльності, прагнення студента до пізнання себе, до розкриття свого потенціалу, пізнання своїх можливостей та здібностей і вміння визначити їх рівень порівняно з вимогами навчальної діяльності, здатність до самостереження, самоконтролю себе в навчанні з метою саморегуляції, аналіз особистого росту в навчальній

діяльності, присутність адекватної самооцінки, розуміння ставлення інших, прийняття оцінки іншими власних результатів. Хуторський виокремлює бар'єри особистісної рефлексії. Серед перешкод розвитку рефлексії є об'єктивні та суб'єктивні. До об'єктивних зараховують перешкоди, що зумовлені недосконалістю людської природи: брак мотивації, інтересу до себе, неадекватна самооцінка, недостатня сформованість процесів аналізування, оцінювання, ухвалення, фокусування тощо. До суб'єктивних бар'єрів відносять ті, що обумовлені особистісними характеристиками людини, що пізнає себе. Зазвичай це страх самопізнання, що може порушити впевненість у собі [300].

Д. Кембер і Ж. МакКей визначили, що рефлексія – це відображення, що здійснюється шляхом ретельного переосмислення та оцінки свого досвіду, переконань та знань. Вони виокремили чотири рівні рефлексії студентів: звичайна дія, розуміння, відображення, критичне відображення. Критична рефлексія – це процес, який зазвичай відбувається з часом. Студенти починають із визнання своїх поглядів, а нова інформація, нові враження перешкоджає цій системі поглядів, змушуючи студентів реконструювати або реформувати їх [398].

Р. Алрубайл виділив 4 рівні рефлексії, опираючись на розгортання його в часовому проміжку під час навчання: студент перед початком навчання, студент під час навчання, студент після навчання, студент йде вперед [344].

На першому рівні студент уже має певні попередні знання, переваги, припущення упередження, почуття щодо теми/предмету. Викладач має тісно співпрацювати зі студентами, щоб зрозуміти весь комплекс почуттів студентів, адже це допоможе зрозуміти шляхи, які студент використовуватиме протягом усього процесу навчання. Таким чином викладач буде більш включеним у процес навчання студента, що дозволить студентам відкрито говорити/писати про свої враження, почуття, думки, ідеї. Це забезпечує основу для рефлексії навчання.

На другому рівні важливо визначити найефективніші способи навчання студентів та найкращий педагогічний стиль викладача. Дієвим способом визначити очікування студентів є запитання до студентів, що дозволить викладачеві зорієнтуватися й обрати ефективні методи і стратегії навчання. Для



студентів цей рівень рефлексії дозволяє ознайомитись із тим, як вони вчаться і що вони змінять у процесі їхнього навчання.

На третьому рівні рефлексії викладач здатен спрямувати студентів на аналіз того, чого вони навчилися і чому було важливо вчитися. Рефлексія того, що вони навчилися, є надзвичайно важливим для того, щоб допомогти студентам побачити актуальність та сенс вивченого. Якщо студенти бачать майбутні перспективи навчання, це буде відображатися на мотивації до навчання.

На четвертому рівні рефлексії студенти будуть синтезувати своє навчання. Вони зможуть взяти те, чого вони навчилися, і застосувати його в іншому місці. Саме на четвертому рівні студенти будуть застосовувати сильні навички критичного мислення для рефлексії, оскільки вони будуть відображати їх навчальний процес загалом [344] .

Блум вважав, що навчання – це процес отримання досвіду шляхом застосування рефлексії. Рефлексивний досвід – це створення власних питань до проблеми, що вивчається, активний та свідомий контроль над її розумінням. На основі своїх досліджень учений створив таксономію студентської рефлексії: запам'ятовування (рефлексивне питання: що я зробив?); розуміння (рефлексивне питання: що важливого з того, що я зробив? Я задовольнив свої цілі?); застосування (рефлексивне питання: коли я робив це раніше? Де я можу використати це знову?); аналіз (рефлексивне питання: я бачу які-небудь моделі або зв'язки у тому, що я зробив?); оцінка (рефлексивне питання: наскільки добре я зробив? Що потрібно поліпшити?); перебудова (рефлексивне питання: що я повинен робити далі? Який мій план?) [351].

Підсумовуючи подані вище теоретичні положення, виділимо такі ознаки розвинутої рефлексії студентів, як розуміння змісту, предмету, мети навчальної діяльності, критичне мислення, прагнення до самопізнання та розуміння інших суб'єктів навчальної діяльності, самоспостереження, самоконтроль, саморегуляція, вміння робити прогноз подальших дій, ставити цілі, вміння здійснювати аналіз своєї навчальної діяльності тощо.

На нашу думку, розвиток процесу мислення студентів необхідно вивчати з позиції їх можливостей теоретичного мислення, ключовим компонентом якого є рефлексія, що обумовлює розкриття суб'єктом основ власних дій та їх відповідності умовам завдання. Феномен рефлексії передбачає спрямування суб'єктом пізнання на самого себе, тобто суб'єкт стає для себе об'єктом пізнання. Провідною ідеєю освітнього процесу в вищих навчальних закладах є розвиток на базі системної організації освітньої діяльності інтелектуально розвинутої особистості, здатної до саморефлексії. В процесі навчання відбувається зміна самого суб'єкта навчання, всі результати навчання містяться в суб'єкті. Тому рефлексія тут відіграє вирішальну роль. Студент бере на себе відповідальність за навчання, займає активну позицію, а викладач займає роль експерта чи помічника. Він розуміє цілі навчання, кінцеві результати, і головним у цій діяльності стає усвідомлення та ґрунтовне, глибоке засвоєння інформації, з можливістю використання її в майбутньому, а не банальне заучування матеріалу.

Навчальна діяльність студентів спрямована на освоєння професійних знань та способів роботи в ході вирішення навчальних завдань, що передбачає присутність таких компонентів, як рефлексія, саморегуляція, самоконтроль, самооцінка, планування, цілепокладання, прийняття рішень. Перелічені вище компоненти мають тенденцію до зростання з кожним наступним курсом, за умови добре спланованого та ефективно організованого навчального процесу, особливо на першому курсі навчання [134].

С. Максименко та І. Пасічник зазначають, що рефлексивні студенти в ході виконання мисленнєвих та навчальних дій враховують вимоги завдань більш адекватно, це приводить до кращого узгодження індивідуального темпу роботи з особливостями вирішуваної задачі, що своєю чергою, стимулює зростання досягнень у навчанні [224].

В. Давидов виділяє формальний та змістовий рівні рефлексії. Формальний рівень рефлексії полягає в оцінці того, яким чином виконується дія, які кроки потрібно зробити для її виконання. Суть змістової рефлексії полягає в розумінні

того, чому ця дія виконується саме таким способом, а не якимсь іншим, і що в цьому способі служить успішному виконанню зазначеної діяльності [88].

Процес рефлексії, відзначає Р. Павелків, повинен бути постійно використовуваний у навчальній діяльності студентів. Тому вміння рефлексувати потрібно цілеспрямовано формувати. Завдання викладача – сприяти тому, щоб у студентів виникла потреба у відображенні знань, зворотному зв'язку, потреба аналізувати свою діяльність, результати власної діяльності та діяльність інших членів групи [215].

Е. Балашов зазначає, що за допомогою рефлексії формується образ «Я», змінюються погляди на навколишній світ та суттєво розвивається мислення, розширюється кругозір та індивідуальний досвід. Рефлексія є критичним та креативним переосмисленням себе, світу, що є підґрунтям для розвитку найвищої форми розвитку психіки – самосвідомості. Рефлексія є важливим чинником самореалізації студентської молоді, оскільки завдяки їй відбувається розпредметнення сутнісних сил особистості студентів в актуальних соціально-культурних умовах, а також підвищується активність особистості студентів до реалізації власного цілісного образу [35].

І. Гуткіна зазначає, що від рівня сформованості рефлексивних вмінь у студента залежить ефективність його навчання. Важливе значення вона має при самостійній навчально-дослідницькій роботі студента. Значення рефлексії при самостійній роботі полягає в тому, що вона дозволяє студентові регулювати власну активність, управляти навчальною та практичною діяльністю, аналізувати і критично оцінювати свою діяльність та визначити цілі, результати й особливості власної навчальної діяльності [86].

Л. Карлтон надає великого значення письмовій рефлексії. Написання різноманітних письмових робіт: есе, відгуків, творів - дозволяє студентам розвивати критичне та рефлексивне мислення, а також допомагає їм краще переробляти здобутий досвід та результати навчальної діяльності [361].

Р. Алрубайль зазначає, що рефлексія є потужним інструментом у навчальній діяльності, адже вона дозволяє студентам виокремити такі компоненти навчання,

як значущість (дозволяє студентам бачити важливість власного процесу навчання); визнання процесу (студенти можуть визначити, що вони зробили добре, чого не вдалося досягнути, що необхідно змінити); рішення/стратегії (надає студентам можливості вирішувати подальші стратегії поліпшення навчального процесу); мотивація (рефлексія надає студентам мотивацію навчатися та насолоджуватися процесом навчання); аналіз (найважливішою перевагою рефлексії є те, що студенти можуть дізнатися, чому вони повинні вивчити поняття, теорії, поданий матеріал). Дослідник зазначає, що критичне мислення походить від рефлексування знань, того, «як» і «чому» студент вчить це саме тепер [344].

Д. Ніколь і Д. Макфарлан-Дік зазначають, що головна мета рефлексії навчальної діяльності – допомогти студентам розвиватися як незалежним особистостям, які здатні контролювати та регулювати власне навчання. Студенти повинні самі оцінювати та регулювати своє навчання. Рефлексія допомагає студентам взяти на себе відповідальність за встановлення власних навчальних цілей та оцінку прогресу в досягненні цих цілей [416].

Головною метою цього емпіричного дослідження було встановлення психологічних особливостей рефлексії у навчальній діяльності студентів. Для вивчення психологічних особливостей рефлексії у навчальній діяльності студентів ми обрали такий діагностичний інструментарій: методика діагностики рівня розвитку рефлексивності (тест на рефлексію) за А. В. Карповим; опитувальник «Диференціальний тип рефлексії» Д. Леонтьєва; методика «Рівень вираженості та спрямованості рефлексії» М. Гранта.

Результати діагностики рівня розвитку рефлексивності за методикою А. В. Карпова показали, що середній показник рівня рефлексії у студентів дорівнює 136,52 балів. Цей показник відповідає середньому рівню розвитку рефлексії (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Статистичні дані розвитку рефлексії студентів згідно з результатами  
методики А.В. Карпова (тест на рефлексію)**

Рівень розвитку рефлексивності		
N	Дійсний	526
	Відсутній	1
Середнє		136,52
Ст. похибка середнього відхилення		1,305
Медіана		137,00
Мода		137
Стандартне відхилення		12,315
Відхилення		151,662
Мінімум		113
Максимум		162
Сума		12150

Оскільки навчальна діяльність спрямована на розвиток рефлексивних умінь студентів, ми порівняли середні значення рівня розвитку рефлексії у студентів третього та п'ятого курсів (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

**Статистичні дані про відмінності рівня розвитку рефлексії студентів 3 та 5  
курсів**

	<b>Курс 3</b>	<b>Курс 5</b>
<b>Середнє</b>	124.33	154.30
<b>Стандартне відхилення</b>	6.114	5.851
<b>Мінімум</b>	113	145
<b>Максимум</b>	135	162

Використання t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок показало статистично значущі відмінності середнього значення рівня розвитку рефлексії у студентів третього курсу з рівнем розвитку рефлексії студентів п'ятого курсу ( $p \leq 0,005$ ). Це свідчить, що показник рівня рефлексії у студентів Національного університету «Острозька академія» з кожним наступним роком навчання зростає (табл. 3.4).

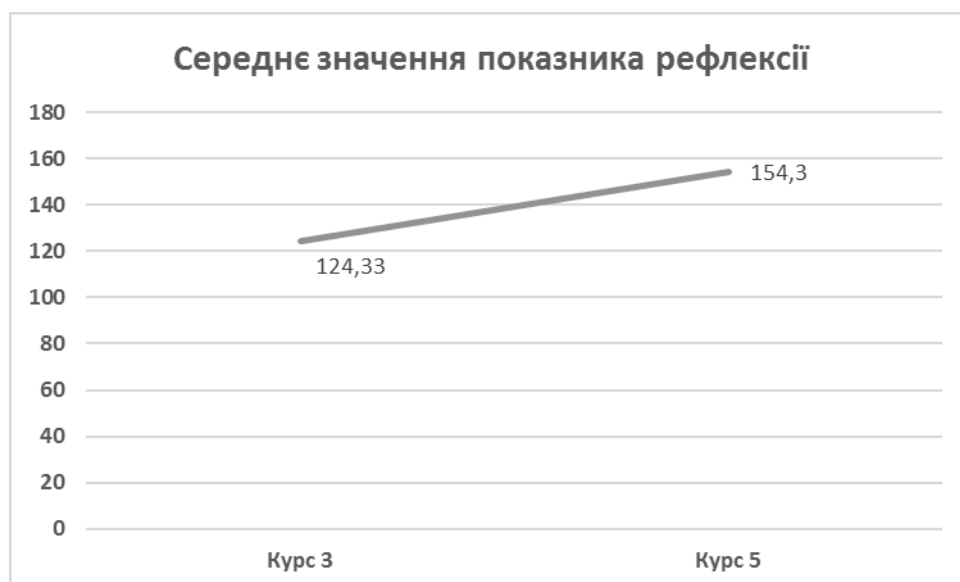
Таблиця 3.4

**Рівні розвитку рефлексії студентів 3 та 5 курсів з використанням t-критерію  
Стьюдента**

	t	Df	Sig	Середня різниця	95% довірчий інтервал різниці	
					Нижній	Верхній
<b>Курс 3</b>	78.760	14	.005	124.333	120.95	127.72
<b>Курс 5</b>	83.395	9	.005	154.300	150.11	158.49

Крім рівня розвитку рефлексії, ця методика дозволяє визначити психологічні особливості рефлексії в часовому спектрі, тобто ретрорефлексію, ситуативну та перспективну рефлексії. Ми виявили, що найбільше у студентів проявляється ретрофлексія.

У навчальній діяльності це може виражатися у схильності до аналізу вже виконаної діяльності і завершених подій. У цьому випадку предмети рефлексії – причини, мотиви, передумови того, що вже сталося, аналіз поведінки і стратегій у минулому, допущені помилки. Ця рефлексія виражається у тому, як часто і наскільки довго студент аналізує та оцінює себе, свої результати події, що відбулися в минулому, і чи здатен він взагалі аналізувати минуле і себе у ньому та робити відповідні висновки.



**Рис. 3.2. Динаміка розвитку рефлексивних здібностей у студентів третього та п'ятого курсів згідно з методикою А. В. Карпова**

Наступною за рівнем розвитку рефлексії у студентів є ситуативна рефлексія, яка забезпечує безпосередній контроль поведінки в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз теперішнього, здатність суб'єкта співвідносити свої дії з ситуацією і їх координація відповідно до зміни умов і власного стану. Поведінковими проявами цього виду рефлексії є обдумування своєї навчальної діяльності, схильність до самоаналізу в конкретній ситуації, вміння приймати рішення саме в цей час.

За аналізом перспективної рефлексії ми виявили, що вона перебуває на третьому місці. Перспективна рефлексія корисна для студентів, оскільки дає можливість робити прогноз на майбутнє, ставити мету та планувати її досягнення, визначати цілі на довготривалий термін, орієнтуватися на майбутнє.

Опитувальник «Диференціальний тип рефлексії» Леонт'єва показав, що середнє значення рівня розвитку системної рефлексії у студентів – 36 балів, інтроспекції - 24 бали, і квазірефлексії - 20 балів.

Відомо, що системна рефлексія є найбільш корисною для студентів у навчальній діяльності, оскільки вона дає унікальну можливість дивитися на себе «збоку», виявити в собі певну якість, що є основою для подальшого самопізнання та роботою з власним внутрішнім світом. Системна рефлексія дозволяє бачити як весь процес навчальної діяльності, так і її окремі структурні елементи (табл. 3.5).

**Таблиця 3.5**

**Статистичні дані про шкалу системної рефлексії студентів згідно з опитувальником Леонт'єва «Диференціальний тип рефлексії»**

	Включено	Виключено	Всього	
	%	%	%	
CP	98.9	1.1	100.0	
CP				
Середнє значення	Ст. відхилення	Мінімум	Максимум	Згруповані медіани
36.33	9.113	15	56	35.67

Дані про статистичні показники інтроспекції студентів згідно з опитувальником Леонтєєва «Диференціальний тип рефлексії», а також аналіз цих показників наведено у табл. 3.6.

Таблиця 3.6

**Статистичні дані про інтроспекцію студентів згідно з опитувальником Леонтєєва «Диференціальний тип рефлексії»**

ІС	Включено	Виключено		Всього
	%	%		%
	98.9	1.1		100.0
ІС				
Середнє значення	Ст. відхилення	Мінімум	Максимум	Згруповані медіани
24.45	7.687	7	39	25.92

Дані про статистичні показники квазірефлексії студентів згідно з цим самим опитувальником Леонтєєва та аналіз цих показників наведено у табл. 3.7.

Таблиця 3.7

**Статистичні дані про квазірефлексію студентів згідно з опитувальником Леонтєєва «Диференціальний тип рефлексії»**

КР	Включено	Виключено		Всього
	%	%		%
	98.9	1.1		100
КР				
Середнє значення	Ст. відхилення	Мінімум	Максимум	Згруповані медіани
20.06	7.553	7	39	18.78

Ми використали t-критерій Стюдента для незалежних вибірок, щоб виявити відмінності середнього значення ситуативної рефлексії між представниками жіночої та чоловічої статі. Статистичний критерій не показав статистично значущих відмінностей рівня розвитку системної рефлексії у жінок та чоловіків ( $p=0,86$ ).



Таблиця 3.8

**Результати використання Т-критерію Стьюдента для відмінностей рівня розвитку системної рефлексії у чоловіків і жінок**

		Середнє значення	Стандартне відхилення	Ст. помилка середнього значення
СР	ж	36.17	10.448	1.508
	ч	36.51	7.373	1.151

Методика «Рівень вираженості та спрямованості рефлексії» М. Гранта дозволила визначити показники рефлексивності за шкалою саморефлексії та соціорефлексії. Середній показник саморефлексії у студентів становить 29 балів, а середній показник дорівнює 35 балам (табл. 3.9).

Такі результати свідчать про те, що у студентів схильність до самоаналізу змісту і функцій власної свідомості, що включає такі компоненти, як цінності, інтереси, мотиви, механізми внутрішніх відчуттів, мислення, прийняття рішень, поведінкові зразки, розвинуті на середньому рівні.

Показник соціорефлексії у 35 балів свідчить, що орієнтація на аналіз мислення інших людей, їх дій, взаємодію з ними та групову взаємодію, розуміння емоційного клімату розвинуті у студентів Національного університету «Острозька академія» і перебувають на рівні вище від середнього.

Таблиця 3.9

**Статистичні дані про рівень розвитку рефлексії за методикою М. Гранта**

	Включено	Виключено	Всього
	%	%	%
Self	96.7	3.3	100.0
Social	96.7	3.3	100.0
		Self	Social
Середнє значення		29.06	35.34
Ст. відхилення		7.334	9.062
Мінімум		20	21
Максимум		49	49
Згруповані медіани		29.08	32.91

Оскільки рефлексія відіграє важливу роль для студентів, їх навчальна діяльність повинна бути спрямована на її розвиток. Варто зазначити, що процесом розвитку та становлення рефлексивної позиції студента можна управляти шляхом зміни та корегування навчального процесу. Важливу роль у формуванні рефлексії відіграють перші роки навчання у вищих начальних закладах. Найбільш істотну роль у її розвитку відіграє цілеспрямована організація навчального процесу викладачем, що постійно долучає студентство до розмірковування, самоаналізу, критичного мислення, здатності подивитися на себе з боку, аналізу своєї діяльності, осмислення процесу навчання, оцінки результатів.

Ґрунтуючись на концепцію Г. Щедровицького, зазначимо, що основою для створення рефлексивного простору в навчальній діяльності студентів є забезпечення умов для їх рефлексії, що обумовлюється новизною, нестандартністю, проблемністю навчальних питань та завдань [321].

Необхідною для розвитку рефлексивних навичок є організація рефлексивного простору, за допомогою якого викладач створює умови для самостійної рефлексивної діяльності студентів. Основними показниками ефективної навчальної діяльності, які сприяють успішному формуванню рефлексивних вмінь, є спрямованість на продуктивну, творчу діяльність; самостійний пошук студентами шляхів та варіантів вирішення навчальної задачі, що поставлена; активне відтворення знань, що були засвоєні раніше, у нових незнайомих умовах; використання набору різноманітних навчальних технологій, які спрямовані на організацію навчання через взаємодію; інформація розглядається як інструмент щодо досягнення цілей навчання, а не його результат.

І. Семенов та С. Степанов для формування та розвитку рефлексивності запропонували метод рефлексивного полілогу, що ґрунтується на формуванні рефлексії у ході колективного пошуку та прийняття рішень студентами. Метод передбачає такі етапи:

1. Проблематизація матеріалу, що вивчається, оскільки це є важливою умовою створення цілісного образу проблемної ситуації та розуміння різних умов її розвитку.

2. Активне висування пропозицій та ідей навчальною групою для знаходження, вирішення суперечливих моментів. Цей етап є важливим у формуванні рефлексії, оскільки відбувається активне залучення студентів до дискусії і залежно від міри включеності кожного студента, відбувається фіксація та збереження всіх напрацювань групи. На основі висловлених думок у студента формується власна концепція розуміння поставленої проблеми та шляхів її розв'язання, активно задіюється соціорефлексія.

3. Колективна дискусія та віднайдення рішення. На цьому етапі студенти із раніше запропонованих версій, шляхом осмислення всіх негативних і позитивних сторін кожної запропонованої ідеї, шукають найбільш оптимальне вирішення поставленої задачі. Цей етап додатково задіює рефлексивне осмислення та аналіз, оскільки передбачає глибоке вивчення всіх можливих варіантів рішення [266].

У стимулюванні розвитку рефлексії студентів важливо забезпечити умови, за яких відбуватиметься розвиток креативного, дивергентного мислення студентів, а зміст навчання стане об'єктом системи власного мислення студентів, іншими словами, створити такі умови, щоб студенти стали повноправними суб'єктами навчальної діяльності, а не просто об'єктами педагогічного впливу.

Нами було встановлено, що поняття рефлексії активно розглядається в філософській, педагогічній та психологічній літературі. Великий внесок у вивчення зазначеного поняття був зроблений такими психологами, як І. Степанов, В. Семенов, П. Щедровицький, А. Карпов, А. Леонтьєв, С. Максименко, І. Пасічник та ін. У контексті нашого дослідження під рефлексією ми розуміли вид мисленнєвої діяльності студентів, спрямований на осмислення та аналіз процесу, методів, результатів особистої навчальної діяльності.

Визначено, що високий рівень розвитку рефлексивних вмінь у студентів є запорукою продуктивного навчання. Саме за допомогою рефлексії відбувається оцінка методів та результатів власного навчання, аналіз отриманої інформації,

рівня її розуміння, усвідомлення себе як суб'єкта навчання, встановлення власних зрушень, прогресу в навчальній діяльності, розуміння ходу розгортання особистого мислення тощо.

Рефлексія відіграє важливу роль у навчальній діяльності студентів, адже вона допомагає студентам оперативно планувати та організовано виконувати навчальне завдання, виступати в ролі експерта власної навчальної діяльності, здійснювати критичну оцінку та перевірку отриманих результатів, а також проводити ефективну, самостійну роботу з джерелом інформації.

З метою емпіричного дослідження психологічних особливостей рефлексії в навчальній діяльності студентів ми підібрали методики відповідно до мети нашого дослідження, які відповідають показникам об'єктивного та надійного вимірювання її компонентів.

За допомогою методики А. Карпова «Рівень вираженості та спрямованості рефлексії» ми встановили, що середнє значення рівня розвитку рефлексії у студентів 3 та 5 курсів Національного університету «Острозька академія» відповідає середньому показникові рефлексії. Порівнявши середні показники рефлексії у студентів третього та п'ятого курсів, ми отримали статистично значущі результати про динаміку до старших курсів.

Провівши аналіз результатів методики Д. Леонт'єва «Диференціальний тип рефлексії», ми визначили показники розвитку системної рефлексії, інтроспекції та квазірефлексії. Показник системної рефлексії студентів відповідає середньому рівню розвитку рефлексії за ключем методики. Показники інтроспекції та квазірефлексії не перевищують допустимої норми. Т-критерій Ст'юдента для незалежних вибірок не показав статистично значущих відмінностей рівня розвитку рефлексивності у жінок та чоловіків.

За результатами методики М. Гранта ми встановили, що рівень саморефлексії у студентів є середнім, рівень розвитку соціорефлексії відповідає нормальному. Також ми сформулювали теоретико-методологічні рекомендації щодо розвитку рефлексивності у навчальній діяльності студентів. Оскільки в рамках нашого дослідження ми не могли охопити всю сукупність психологічних

характеристик рефлексії студентів у навчальній діяльності, перспективу подальшого дослідження вбачаємо у продовженні вивчення окремих психологічних компонентів цього феномену у саморегульованій навчальній діяльності студентів.

### **3.3.2. Діагностика рефлексивних вмінь (особистісний рівень)**

Сучасні вимоги до вищої освіти характеризуються безперервною зміною вимог до пріоритетів і цінностей. Особистісна рефлексія у саморегульованому навчанні може поліпшити адаптивні можливості суб'єкта навчальної діяльності й ті основні особистісні якості, які визначають успішність у навчальній діяльності. Важливу роль у цьому процесі відіграє рефлексивність як процес та рефлексія як чинник успішності такої діяльності. Виникає необхідність дослідити кореляцію особистісних та когнітивних якостей, що у взаємодії з регуляторною здатністю і здатністю до рефлексивності забезпечують успішність навчання студентів.

Найбільш ефективно вивчення рефлексивних вмінь студентів можливе за допомогою використання комплексу психодіагностичного інструментарію, спрямованого на вивчення характеристик, що визначають рівні розвитку рефлексивних вмінь студентів як суб'єктів навчальної діяльності на особистісному рівні.

Дослідження рефлексії та її зв'язку з особистісними аспектами навчальної діяльності займають важливе місце у сучасній психології, адже рефлексивні здібності є механізмом, який дозволяє студентам регулювати навчальну та інтелектуальну діяльність. Відомі дослідження феномену рефлексивності у навчальній діяльності таких психологів, як А. Карпов (рефлексивні механізми діяльності) [136], С. Джоржда (рефлексивність у навчанні) [387], Л. Карлтона (рефлексія студентів) [361], Е. Тоттенхуфда та А. Піррі (особистісні особливості саморегуляції) [460], З. Яна (самооцінка як чинник успішності саморегульованого навчання) [476] та ін.

Серед сучасних вітчизняних учених, які вивчали проблему рефлексивності, рефлексивних вмінь та особистісних аспектів саморегульованого навчання студентів, варто виокремити роботи О. Савченко (рефлексивна компетентність у навчанні) [260], І. Пасічника та С. Максименка (когнітивно-стильові особливості особистості у навчальній діяльності) [224], Р. Павелківа (рефлексивність у моральній саморегуляції студентів) [214], В. Каламаж (метакогнітивні аспекти рефлексивності у груповій проектній діяльності студентів) [125], В. Фурман (особистісна рефлексія студентів) [289], Є. Заїки та О. Зимовіна (рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання, рефлексивність та рефлексія) [107], І. Яворської-Ветрової (рефлексія як механізм становлення особистісної ефективності) [327] та ін.

Обґрунтування вибору методики «Рефлексивні вміння (особистісний рівень)» (О. Савченко) полягає в тому, що згідно з позицією авторки методики рефлексивна компетентність на особистісному рівні «інтегрує найбільш складні утворення, що організують різні форми рефлексивної активності, спрямовані на розв'язання таких рефлексивних завдань: самодетермінації, самовизначення, самопізнання, самопроекування, самоздійснення. У процесі організації та реалізації рефлексивної активності суб'єкт задіює ті ресурси, які дозволяють йому за рахунок випробування нових засобів та конструювання програм поведінки розв'язувати проблемно-конфліктні ситуації, вирішуючи внутрішні суб'єктивно об'єктивні суперечності» [260, С.7].

Методика дозволяє діагностувати таку систему рефлексивних умінь, як: 1) здійснювати самодистанціювання в ході вирішення проблемно-конфліктної ситуації; 2) здійснювати самодослідження; 3) організовувати осмислення моделі «процесу вирішення проблеми»; 4) формувати чітке розуміння ситуації й себе як активного її учасника; 5) визначати власну позицію в ситуації; 6) переосмислювати інформацію, яка надходить у процесі вирішення; 7) організовувати самопроекування різних етапів свого майбутнього; 8) здійснювати на практиці обрані способи дії й реалізовувати сформовані програми поведінки [260, С.102] .

Проаналізуємо отримані нами результати діагностики досліджуваної групи за методикою «Рефлексивні вміння (особистісний рівень)» О. Савченко (табл. 3.10). Констатуємо, що у досліджуваній групі переважає середній та низький рівень загального розвитку рефлексивних умінь особистісного рівня.

Таблиця 3.10

Узагальнені показники середніх значень за шкалами методики О. Савченко

«Рефлексивні вміння (особистісний рівень)»

№	Шкала	Номери тверджень	Середній бал	Рівень
1.	Уміння організувати процес осмислення моделі проблемно-конфліктної ситуації	17, 26, 28, 33, 34, 37	20,24	3 станаїни - низький
2.	Уміння реструктурувати модель проблемно-конфліктної ситуації	9, 14, 22, 24, 27, 31	22,63	3 станаїни - низький
3.	Уміння визначати мету діяльності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між отриманими результатами і характером організації проблемно-конфліктної ситуації	3, 4, 10, 19, 29, 35	21,72	4 станаїни - середній
4	Уміння організувати внутрішній діалог, використовувати власний досвід	2, 8, 15, 25, 39	20,05	5 станаїнів - середній
5	Уміння гнучко змінювати позицію, вибирати нові способи вирішення проблеми	1, 5, 6, 21, 23	17,05	3 станаїти - низький
6	Уміння здійснювати ретельний самоаналіз отриманих результатів, власних дій і здібностей, переосмислювати альтернативні способи вирішення проблемно-конфліктної ситуації	12, 18, 30, 32, 36, 38	23,58	5 станаїнів - середній
7	Уміння визначати новий сенс свого становища в проблемно-конфліктній ситуації, співвідносити актуальні цілі діяльності з загальним сенсом життя	7, 11, 13, 16, 20	20,34	5 станаїнів - середній
8	Загальний рівень розвитку рефлексивних умінь особистісного рівня			4 станаїн - середній

Нижче подамо аналіз результатів за окремими шкалами методики.

Шкала «Уміння організувати процес осмислення моделі проблемно-конфліктної ситуації» у своїй структурі інтегрує прийоми організації рефлексивної діяльності контролю зовнішньої обстановки, формування внутрішніх умов, формулювання рефлексивного завдання. Чим вище в суб'єктів сформовані вміння організувати процес осмислення проблемно-конфліктної ситуації, тим менше вони проявляють тривогу та є більш емоційно стійкими. Такі досліджувані мають більш виражену гнучкість у поведінці, готовність адаптуватися до мінливих обставин.

Гнучкість поведінки дозволяє суб'єктові швидко змінювати позицію, формуючи інший погляд на проблему, зіставляти ідеальні уявлення про себе з реальними можливостями в конкретній ситуації, диференціювати ті ресурси, які можуть бути застосовані в певних обставинах [260, С.104-106] .

Встановлено, що у досліджуваній групі в середньому низький рівень розвитку рефлексивних умінь організувати процес осмислення моделі проблемно-конфліктної ситуації. Результати подано в таблиці 3.11.

**Таблиця 3.11**

**Рефлексивні вміння «Особистісний рівень». Шкала «Уміння організувати процес осмислення моделі проблемно-конфліктної ситуації»**

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу цього чинника	Середнє значення
17	Коли мені складно зосередитися на своїх думках, я докладаю зусилля	3,08
26	Я вирішую проблему в думках і тільки потім випробую віднайдений спосіб вирішення на практиці	3,29
28	Якщо не вдається розв'язати завдання, я переходжу на нову позицію критика, генератора ідей, оцінювача або ін.	3,33
33	Я використовую знання про свої здібності для того, щоб прискорити процес розв'язання проблеми	3,58
34	Порівнювання реальних та ідеальних уявлень про себе стимулює мене діяти, розвиватися	3,5
37	Я легко можу ввійти в певну позицію, роль	3,46
	Середнє сумарне значення	20,24



Із поданих даних можна зробити висновок, що найбільші проблеми за цією шкалою студенти відчують із щодо умінь докладати зусилля, щоб зосередитись на своїх думках (хсер=3,08 балів), щодо умінь вирішувати проблему в думках і тільки потім випробувувати віднайдений спосіб вирішення на практиці (Хсер=3,29 балів), стосовно переходу на нову позицію критика, генератора ідей, оцінювача або ін. (Хсер=3,33 балів).

Шкала «Уміння реструктурувати модель проблемно-конфліктної ситуації» відображає рівень розвитку в суб'єкта вмінь трансформувати модель проблемно-конфліктної ситуації, самостійно формувати програми поведінки й виділяти основні напрями саморозвитку (табл. 3.12).

Таблиця 3.12

**Шкала «Уміння реструктурувати модель проблемно-конфліктної ситуації,  
формувати програми поведінки і саморозвитку»**

<b>№ питання</b>	<b>Полюс шкали, що входить до складу цього чинника</b>	<b>Середнє значення</b>
9	Я можу легко виокремити ту свою особливість, яка заважає мені знайти засіб вирішення проблеми	2,75
14	Створення декількох моделей, обмірковування декількох підходів до проблеми допомагають мені знайти вирішення	3,42
24	Стикаючись із проблемою, я формулюю чітке питання для себе, на яке шукаю відповідь	3,29
31	Відчуваючи відсутність ресурсів, необхідних для розв'язання проблеми, я шукаю способи їх поповнення, відновлення сил	3,5
22*	При досягненні мети я орієнтуюсь на розроблений план дій, який співвідношу з умовами	4,63
27*	На кожному етапі своєї життєдіяльності я переглядаю мету життя, визначаю для себе її зміст	5,04
<b>Середнє сумарне значення</b>		<b>22,63</b>

Згідно з О. Савченко, для здійснення ефективного реструктурування моделі ситуації суб'єкт повинен вміти чітко виділяти об'єкт свого дослідження, однозначно визначати проблему, конкретизувати її в завданнях, які спрямовують рефлексивну активність суб'єкта тощо. Також до цієї групи вмінь включені

прийоми переосмислення мети свого життя як орієнтира у формуванні планів і перспектив розвитку; формування програм поведінки, корекції й розвитку, визначення стратегій і тактик досягнення поставлених цілей. Високий рівень умінь за цією шкалою демонструють ті суб'єкти, які мають реалістичний стиль мислення і низьку схильність до формування узагальнених концепцій, теоретизування. Це дозволяє суб'єктам ефективно визначати орієнтири для подальшого саморозвитку (табл. 3.13).

Таблиця 3.13

**Шкала «Уміння визначати мету діяльності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між отриманими результатами і характером організації проблемно-конфліктної ситуації»**

<b>№ питання</b>	<b>Полюс шкали, що входить до складу цього чинника</b>	<b>Середнє значення</b>
3	Приступаючи до розв'язання проблеми, я формую чітке уявлення про те, яким буде результат	3,25
4	Після завершення дій я розмірковую про причини своїх вчинків, встановлюю зв'язок між власними якостями й результатами	3,13
10	Я зберігаю в пам'яті й використовую інформацію про те, у яких випадках який спосіб виявився найефективнішим	2,79
19	Я схильний шукати чіткі причинно-наслідкові зв'язки між особливостями ситуації й результатами її розв'язання	3,38
29*	Мені важливо мати стабільні план й перспективи, які є для мене орієнтирами в процесі розвитку	4,54
35*	Ставлячи перед собою ціль, я втрачаю час на усвідомлення того, чим вона обумовлена, до чого приведе успіх або невдача	4,63
		<b>21,72</b>

Найбільш сильним в осіб із високим рівнем розвитку вмінь реструктурувати модель ситуації є високий контроль власних дій під час планування. Розвинені вміння цієї групи сприяють підвищенню рівня впевненості суб'єкта в ефективному досягненні значущих цілей [260, С.106-108].

Встановлено, що у досліджуваній групі переважає низький рівень розвитку рефлексивних умінь реструктурувати модель проблемно-конфліктної ситуації. З поданих даних можна зробити висновок, що найбільші проблеми за цією шкалою студенти відчують із щодо уміння легко виокремити свою особливість, яка заважає знайти засіб вирішення проблеми ( $X_{сер}=2,75$  балів), а також стосовно уміння формулювати чітке питання для себе, стикаючись із проблемою ( $X_{сер}=3,29$  бали).

Шкала «Уміння визначити мету діяльності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки» об'єднала вміння, які включають сформовані прийоми створення моделі кінцевого результату діяльності, яка узгоджується і з зовнішніми умовами, і з власними можливостями суб'єкта. Крім умінь формувати чіткі уявлення про мету власної діяльності, в цю групу входять прийоми визначення ціннісно-значенневих орієнтирів свого подальшого саморозвитку, які дозволяють суб'єкту конкретизувати плани на майбутнє.

За рахунок формування чіткої мети, аналізу причинно-наслідкових зв'язків між окремими елементами ситуації й отриманими результатами суб'єкти швидко знімають невизначеність ситуації, переходять до пошуку й перевірки конкретних засобів вирішення проблеми (Каламаж, 2019).

Встановлено, що у досліджуваній групі - середній рівень розвитку рефлексивних умінь визначити мету діяльності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. У таблиці 3.13 подані показники середніх значень за шкалою «Уміння визначити мету діяльності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки».

З поданих даних можна зробити висновок, що найнижче за цією шкалою студенти оцінюють свої уміння зберігати в пам'яті й використовувати інформацію про те, у яких випадках який спосіб виявився найефективнішим ( $X_{сер}=2,79$ ) та розмірковувати про причини своїх вчинків, встановлювати зв'язок між власними якостями й результатами ( $X_{сер}=3,13$ ). Шкала «Уміння організувати внутрішній діалог, використовувати власний досвід» включає вміння організації діалогу з внутрішнім співрозмовником і способи актуалізації власного досвіду. У цю групу

також входить уміння оцінювати власну ефективність і вносити корективи у власний «образ Я» на підставі отриманої в ході досвіду інформації [125].

Згідно з О. Савченко, «організація внутрішнього діалогу й аналіз минулого досвіду, з одного боку, сприяє більшому упорядкуванню процесу пошуку вирішення проблемної ситуації, але, з іншого боку, дещо пригальмовує процес, оскільки актуалізує стереотипізовані форми поведінки, які були ефективні в подібних минулих ситуаціях. Суб'єктові потрібно витратити зусилля на подолання цих звичних форм, на знаходження засобу, який буде найбільше відповідати актуальній ситуації [260, С.111]. Встановлено, що у досліджуваній групі - середній рівень розвитку рефлексивних умінь організовувати внутрішній діалог, використовувати власний досвід.

У таблиці 3.14 подані показники середніх значень за шкалою «Уміння організовувати внутрішній діалог, використовувати власний досвід». З поданих даних можна зробити висновок, що найнижче за цією шкалою студенти оцінили метакогнітивне вміння проговорювання вголос своїх намірів, ідей для реалізації бажаного ( $X_{\text{сер}}=3,17$  бали), власне відчуття повної реалізації своїх можливостей у ситуації вирішення проблеми ( $X_{\text{сер}}=3,29$  балів).

**Таблиця 3.14**

**Шкала «Уміння організовувати внутрішній діалог, використовувати власний досвід»**

<b>№ питання</b>	<b>Полюс шкали, що входить до складу цього чинника</b>	<b>Середнє значення</b>
8	Для реалізації бажаного мені допомагає проговорення вголос (пошепки) своїх намірів, ідей	<b>3,17</b>
39	У ситуації вирішення проблеми мені важливо відчувати, що я повністю реалізував свої можливості	<b>3,29</b>
2*	Я довіряю й орієнтуюся тільки на власний досвід	<b>4,46</b>
15*	У ситуації вибору зрозуміти свої бажання мені допомагає внутрішня розмова із самим собою	<b>4,63</b>
25*	Я отримую нову інформацію, уточнюю загальні уявлення про себе, заповнюючи тести, опитувальники	<b>4,5</b>
		<b>20,05</b>

Шкала «Уміння гнучко змінювати позицію, вибирати нові способи вирішення проблеми» включає прийоми заохочення себе до переходу на рефлексивну позицію; до припинення активних спроб розв'язати ситуацію; усвідомлений вибір і зміну позиції, якщо вона не забезпечує успішне розв'язання проблеми; генерування ідей із позиції, яка задає новий ракурс, новий погляд на проблемну ситуацію; організація пошуку додаткової інформації для уточнення моделі ситуації [260, С.111]. Високий рівень розвитку вміння змінювати власну позицію, щоб обрати адекватний спосіб розв'язання проблеми, пов'язаний із розвитком впевненості у собі, соціальної сміливості, ініціативності у соціальних контактах. Високе відчуття власної самоефективності блокує розвиток тривоги щодо своїх здібностей досягти значущі цілі й задовольнити важливі потреби [260, С.112].

Встановлено, що у досліджуваній групі - низький рівень розвитку рефлексивних умінь гнучко змінювати позицію, вибирати нові способи вирішення проблеми (табл. 3.15).

Таблиця 3.15

**Шкала «Уміння гнучко змінювати позицію, вибирати нові способи вирішення проблеми»**

<b>№ питання</b>	<b>Полюс шкали, що входить до складу цього чинника</b>	<b>Середнє значення</b>
1	Я чітко відчуваю, коли мені потрібно зупинитися, перервати дії й подумати	3,04
6	Вибір певної ролі (дослідник, викладач, критик та ін..) допомагає мені знайти нові способи дії	3,71
21	Я легко змінюю позицію, переходжу при вирішенні проблеми з однієї ролі в іншу	3,42
23	Я часто експериментую, випробовую нові способи розв'язання складних ситуацій	2,63
5*	Я легко визначаю й знаходжу додаткову інформацію, яка необхідна для вирішення проблеми	4,25
		<b>17,05</b>

З поданих даних можна зробити висновок, що найнижче за цією шкалою студенти оцінили свої уміння випробовувати нові способи розв'язання складних

ситуацій (Хсер=2,63 балів), уміння відчувати, коли потрібно зупинитися, перервати дії й подумати (Хсер=3,04 бали).

Шкала «Уміння здійснювати ретельний самоаналіз отриманих результатів, власних дій і здібностей, переосмислювати альтернативні способи вирішення проблемно-конфліктної ситуації» включає вміння входити в позицію «над» ситуацією, здійснювати відсторонене спостереження за своїми діями; формувати альтернативні погляди на проблему з погляду інших; пояснювати собі причини власних дій; усвідомлювати характер формування власних здібностей і якостей (табл. 3.16).

Встановлено, що у досліджуваній групі - середній рівень розвитку рефлексивних умінь здійснювати ретельний самоаналіз отриманих результатів, власних дій і здібностей, переосмислювати альтернативні способи вирішення проблемно-конфліктної ситуації.

Таблиця 3.16

**Шкала «Уміння здійснювати ретельний самоаналіз отриманих результатів, власних дій і здібностей, переосмислювати альтернативні способи вирішення проблемно-конфліктної ситуації»**

<b>№ питання</b>	<b>Полюс шкали, що входить до складу цього чинника</b>	<b>Середнє значення</b>
30	Я регулюю рівень свого емоційного стану, тому що він впливає на результат	3,33
36	Я легко генерую безліч ідей, із яких вибираю один засіб вирішення проблем	3,29
12*	Я прагну зрозуміти, під дією яких причин сформувалися мої здібності, стратегії поведінки, властивості	4,21
18*	Спостереження за своїми діями «з боку» допомагає мені у знаходженні засобу вирішення проблеми	4,33
32*	У процесі розв'язування проблеми мені допомагає уявлення проте, як зробила би на моєму місці інша людина	4,21
38*	Одержавши результати, я зупиняюся й здійснюю аналіз своїх дій	4,21
Сумарне середнє значення		<b>23,58</b>

З наведених даних можна зробити висновок, що найменш виражені за цією шкалою уміння генерувати значну кількість ідей щодо вирішення проблеми ( $X_{сер}=3,29$  бали) та регулювати рівень свого емоційного стану ( $X_{сер}=3,33$  балів).

Шкала «Уміння визначати новий сенс свого становища в проблемно-конфліктній ситуації, співвідносити актуальні цілі діяльності з загальним сенсом життя» відображає неконструктивну форму функціонування рефлексивної компетентності, високий рівень розвитку якої перешкоджає суб'єктові ефективно знаходити вихід із проблемної ситуації (табл. 3.17).

Таблиця 3.17

**Шкала «Уміння визначати новий сенс свого становища в проблемно-конфліктній ситуації, співвідносити актуальні цілі діяльності з загальним сенсом життя»**

<b>№ питання</b>	<b>Полюс шкали, що входить до складу цього чинника</b>	<b>Середнє значення</b>
13	Я використовую знання про себе, про свої особливості для організації процесу пошуку варіанту вирішення проблеми	3,46
16	Вирішуючи проблему, я спочатку подумки випробовую різні способи її розв'язання, перевіряючи їх адекватність	3,54
7*	Я співвідношу свої щоденні цілі з загальною метою свого життя	4,83
11*	Вибираючи певний тип поведінки, я продумую, до яких результатів він мене приведе	4,51
20*	Шукати новий зміст в умовах проблеми – мій основний принцип розв'язування проблемних ситуацій	4
		<b>20,34</b>

Чим вищий рівень розвитку вмінь цієї групи, тим менше суб'єкт проявляє активність під час взаємодії, демонструє більшу схильність до тривожності і депресивності [260, С.115]. Встановлено, що у досліджуваній групі - середній рівень розвитку рефлексивних уміння визначати новий сенс свого становища в проблемно-конфліктній ситуації, співвідносити актуальні цілі діяльності з загальним сенсом.

Як видно з таблиці 3.18, в середньому студенти найнижче оцінюють своє вміння використовувати знання про себе, про свої особливості для організації

процесу пошуку варіанту вирішення проблеми ( $X_{сер}=3,46$  балів) та подумки випробувати способи розв'язання проблеми, перевіряючи їх адекватність.

Таблиця 3.18

**Шкала «Уміння використовувати знання про себе, про свої особливості для організації процесу пошуку варіанту вирішення проблеми»**

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу цього чинника	Середнє значення
17	Коли мені складно зосередитися на своїх думках, я докладаю зусиль	3,08
26	Я вирішую проблему в думках, і тільки потім випробую знайдений засіб вирішення на практиці	3,29
28	Якщо не вдається розв'язати завдання, я переходжу на нову позицію критика, генератора ідей, оцінювача або ін.	3,33
I		
9	Я можу легко виокремити ту свою особливість, яка заважає мені знайти засіб вирішення проблеми	2,75
24	Стикаючись із проблемою, я формулюю чітке питання для себе, на яке шукаю відповідь	3,29
II		
3	Пристаюючи до розв'язання проблеми, я формую чітке уявлення про те, яким буде результат	3,25
4	Після завершення дій я розмірковую про причини своїх вчинків, встановлюю зв'язок між власними якостями й результатами	3,13
10	Я зберігаю в пам'яті й використовую інформацію про те, у яких випадках який спосіб виявився найефективнішим	2,79
19	Я схильний шукати чіткі причинно-наслідкові зв'язки між особливостями ситуації й результатами її розв'язання	3,38
III		
8	Для реалізації бажаного мені допомагає проговорення вголос (пошепки) своїх намірів, ідей	3,17
39	У ситуації вирішення проблеми мені важливо відчувати, що я повністю реалізував свої можливості	3,29
IV		
23	Я часто експериментую, випробовую нові способи розв'язання складних ситуацій	2,63
1	Я чітко відчуваю, коли мені потрібно зупинитися, перервати дії й подумати	3,04
30	Я регулюю рівень свого емоційного стану, тому що він впливає на результат	3,33
36	Я легко генерую безліч ідей, із яких вибираю один засіб вирішення проблем	3,29
9	Я можу легко виокремити ту свою особливість, яка заважає мені знайти засіб вирішення проблеми	2,75



## Продовження табл. 3.18

№ питання	Поліс шкали, що входить до складу цього чинника	Середнє значення
II		
10	Я зберігаю в пам'яті й використовую інформацію про те, у яких випадках який спосіб виявився найефективнішим	2,79
III		
23	Я часто експериментую, випробовую нові способи розв'язання складних ситуацій	2,63

Отже, можемо констатувати, що у досліджуваній групі студентів переважає низький та середній рівень розвитку рефлексивних умінь особистісного рівня, що потрібно враховувати під час організації їх навчальної роботи. Привертає увагу в середньому особливо низький рівень розвитку таких рефлексивних умінь студентів, як:

- Експериментувати, випробовувати нові способи розв'язання складних ситуацій ( $X_{\text{сер}}=2,63$  балів).
- Виокремлювати власні особливості, що заважають знайти засіб вирішення проблеми ( $X_{\text{сер}}=2,75$  балів).
- Зберігати в пам'яті й використовувати інформацію про те, у яких випадках який спосіб вирішення проблеми виявився найефективнішим ( $X_{\text{сер}}=2,79$  балів).

За допомогою методики О. Савченко «Рефлексивні вміння (особистісний рівень)» визначено узагальнені показники середніх значень рефлексивних умінь особистісного рівня за такими шкалами, як: «організувати процес осмислення моделі проблемно-конфліктної ситуації»; «реструктурувати модель проблемно-конфліктної ситуації»; «визначати мету діяльності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між отриманими результатами і характером організації проблемно-конфліктної ситуації»; «організувати внутрішній діалог, використовувати власний досвід»; «гнучко змінювати позицію, вибирати нові способи вирішення проблеми»; «здійснювати ретельний самоаналіз отриманих результатів, власних дій і здібностей, переосмислювати альтернативні способи вирішення проблемно-конфліктної ситуації»; «визначати новий сенс свого становища в проблемно-конфліктній ситуації, співвідносити актуальні цілі

діяльності з загальним сенсом життя» та загальний рівень розвитку рефлексивних умінь на особистісному рівні.

З отриманих даних робимо висновок, що у досліджуваній групі переважає низький та середній рівень розвитку рефлексивних умінь особистісного рівня. Привертає увагу особливо низький рівень розвитку таких рефлексивних умінь студентів, як: «експериментувати, випробовувати нові способи розв'язання складних ситуацій»; «виокремлювати власні особливості, що заважають знайти засіб вирішення проблеми»; «зберігати в пам'яті й використовувати інформацію про те, у яких випадках який спосіб вирішення проблеми виявився найефективнішим».

### **3.3.3. Діагностика рівня самооцінки**

Важливою складовою особистісного рівня саморегульованої навчальної діяльності студентів є рівень самооцінки особистості. Визначення самооцінки може відбуватися або при зіставленні рівня своїх домагань із результатами власної діяльності або у порівнянні себе з діяльністю інших людей. Однак особистісна самооцінка завжди є суб'єктивною, оскільки її показниками є адекватність та рівень. При цьому неважливим є те, чи вона визначена на основі своїх власних суджень, інтерпретації суджень інших, порівнянні ідеальних суджень чи соціокультурних стандартів тощо.

Теоретико-методологічною основою вивчення феномену особистісної самооцінки та рівня особистісних домагань особистості в процесі розвитку її свідомості та самосвідомості стали положення праць вітчизняних психологів І. Д. Бега, І. С. Булах, Г. С. Костюка, С. Д. Максименка, Р. В. Павелківа, І. Д. Пасічника, Н. С. Побірченко та ін., російських учених Б. Г. Ананьєва, Л. І. Божович, Л. В. Бороздіної, Л. С. Виготського, І. С. Кона, В. М. М'ясищева, С. Рубінштейна, а також західних учених (Дж. Аткінсон, Т. Дембо, У. Джеймс, К. Левін, Д. Роттер, Ф. Флеммінг, Х. Хекхаузен, К. Хорні та ін.) [208]. Такі особистісні показники, як самооцінка та рівень домагань індивіда, розглядаються дослідниками у контексті мотивації досягнення на основі «самооцінки

попередньо виконаних відмінних за складністю завдань у визначених заздалегідь об'єктивних умовах її досягнення» [51].

Адекватність самооцінки показує ступінь відповідності уявлень людини про себе об'єктивності цих уявлень. Рівень самооцінки показує співвідношення між реальними та ідеальними уявленнями людини про себе. Якщо самооцінка низька і має тенденцію до заниження, то людина, очевидно, відчуває свою неповноцінність і негативно ставиться до себе. Людина відчуває самоповагу і позитивне ставлення до себе за наявності адекватної самооцінки, тоді як завищена і висока самооцінка означають надмірну оцінку людиною самої себе [52].

Самооцінка завжди дозволяє людині самоствердитися у власній свідомості та соціокультурному середовищі. Людина завжди прагне знайти свою соціальну нішу. У будь-якої особистості під впливом соціуму формується суб'єктивне уявлення про себе загалом, оцінка своєї діяльності в цілому та її окремих видів. Оптимальна самооцінка особистості формується тоді, коли вона критично оцінює свою діяльність, правильно співвідносить свої потенційні можливості і здібності, визначає реальні цілі, максимально враховує думку навколишніх, намагається уникати надмірного завищення оцінки себе тощо.

Вважаємо, що для саморегульованої навчальної діяльності студента дуже важливо навчитися адекватно визначати співвідношення між рівнем своїх домагань та оцінкою своєї навчальної діяльності, і в дослідженні ми прагнули це експериментально визначити [230].

З метою визначення рівня важливого показника індивідуально-особистісного рівня особистості – самооцінки – нами була використана методика дослідження самооцінки особистості С. Будассі (інтегрована Ю. Кисельовим) та методика визначення рівня самооцінки В. Дембо – С. Рубінштейн (модифікація А. Прихожан) [237].

У методиці дослідження самооцінки С. Будассі рівень та адекватність особистісної самооцінки визначаються через визначення співвідношення між «Я» ідеальним та «Я» реальним особистості. Самооцінка суб'єкта діяльності тісно пов'язана з рівнем його домагань, мотиваційно-вольовими особливостями

особистості. Від адекватного рівня самооцінки також залежить інтерпретація набутого досвіду людини у соціокультурному середовищі. В основу методики дослідження самооцінки особистості, за С. Будассі, покладений принцип ранжування. Методика призначена виявити кількісне вираження рівня самооцінки суб'єкта. Здійснюючи дослідження рівня самооцінки за методикою С. Будассі, респонденти були поділені, згідно з рівнем вираженості показників самооцінки, на 5 груп: низька, занижена, адекватна, завищена і висока самооцінка.

Методика визначення рівня самооцінки Дембо-Рубінштейн (за модифікацією А. Прихожан) допомагає визначити особливості самооцінки особистості за допомогою шкал, які визначають рівень домагань, рівень самооцінки, величину розбіжності між рівнем домагань і самооцінкою. Здійснюючи дослідження рівня самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейн, опитувані оцінюються за рівнем вираженості показників самооцінки і розділяються на 5 груп: низька, занижена середня, висока і завищена самооцінка. Крім того, «середня» і «висока» самооцінка належить до реалістичної, тобто адекватної самооцінки.

Люди із завищеною самооцінкою гіпертрофовано оцінюють свої переваги, ставлять перед собою значно вищі цілі, ніж можуть досягнути. Такі позитивні якості, як достоїнство і гордість, перетворюються у них у зверхність та егоцентризм. У них з'являється надмірна самовпевненість, спричинена неадекватною самооцінкою. Вони часто приймають помилкові рішення через недисциплінованість, відсутність самоконтролю, надмірного ризику та відсутність критичного мислення. Часто вони втрачають відчуття обережності, що, очевидно, впливає на безпеку їхньої життєдіяльності.

Люди із заниженою самооцінкою, зазвичай, занижують рівень своїх домагань і здатні досягти більшого, ніж заплановано. При такій самооцінці людина характеризується надмірною невпевненістю у собі, яка досить часто не є об'єктивною і призводить до формування пасивності і відчуття неповноцінності. Часто така людина уникає контактів у соціумі, та у зв'язку з цим самоізолюється. Вона не має віри у власні сили та можливості, що заважає їй самореалізуватися.

Найбільш оптимальною для особистісного функціонування є адекватна самооцінка, яка формується на основі визнання людиною своїх переваг і недоліків. В її основі самооцінки лежить необхідний особистісний досвід та відповідні знання. Впевненість у собі дозволяє такій людині адекватно оцінювати власні можливості щодо реалізації запланованого. Її особистісними характеристиками є рішучість, уміння знаходити логічні рішення, послідовність у їх реалізації. Вона критично ставиться до помилок і, аналізуючи причини, прагне не допустити їхнього повторення. Рівні самооцінки згідно з величиною показників рівнів та адекватності наводяться у табл. 3.19.

Таблиця 3.19

**Величина самооцінки за показниками рівнів та адекватності особистості студентів, (%)**

<b>Самооцінка</b>	<b>Методика С. Будассі</b>	<b>Методика Дембо-Рубінштейн</b>
<b>Висока</b>	17,1	18,9
<b>Завищена</b>	40,0	48,0
<b>Адекватна</b>	26,0	23,0
<b>Занижена</b>	15,0	-
<b>Низька</b>	1,9	10,1

Емпіричні дані, отримані за методикою С. Будассі, показують, що у студентів переважає дещо завищена самооцінка – 40 % респондентів та адекватна – 26%. Високий рівень самооцінки мають 17,1 %, і це може свідчити про те, що вони мають високі досягнення, внаслідок чого ставлять до подальшої діяльності підвищені вимоги. 15% студентів мають занижену та 1,9 % - низьку самооцінку, що може бути пов'язано з їхнім негативним і занадто критичним ставленням до себе, відчуттям своєї неповноцінності.

На основі емпіричних даних нашого дослідження можна відзначити, що, відповідно до результатів за методикою Дембо-Рубінштейн, 18,9 % студентів мають високу самооцінку, яка за вказаною методикою належить до адекватної і засвідчує реалістичну самооцінку. Завищену самооцінку мають 48 % студентів, що характеризує їхню особистісну незрілість, невміння порівнювати себе з

іншими і оцінити результати власної діяльності. Середню (адекватну) самооцінку мають 23 % студентів, і цей показник виражає рівень співвідношення уявлень людини про себе з об'єктивними основами для цих уявлень. Лише 8 % респондентів мають занижену самооцінку, що вказує на їхню недооцінку себе і свідчить про недостатньо усвідомлений розвиток особистості. Пояснити низьку самооцінку 1,9 % респондентів може або наявність повної невпевненості цих студентів у собі, або намагання задекларувати самому собі власне невміння, відсутність здатності тощо, і це дозволяє не докладати жодних зусиль.

Таким чином, згідно з результатами нашого дослідження 67 % студентської молоді мають адекватну самооцінку за методикою Дембо-Рубінштейн. Лише 10,1 % студентів недооцінюють себе. 48 % опитуваних мають завищену самооцінку, що підтверджує їх особистісну незрілість і невміння адекватно оцінити результативність своєї діяльності.

У результаті проведеного емпіричного дослідження та кореляційного аналізу нам вдалося встановити позитивні кореляційні зв'язки між самооцінкою навчанням студентів і рефлексивністю ( $r=0,228$  при  $p \leq 0,01$ ) та автономністю ( $r=0,225$  при  $p \leq 0,05$ ).

Аналізуючи результати визначення самооцінки студентів на основі методики С. Будасі та методики визначення рівня самооцінки Дембо-Рубінштейн, можна зробити висновок, що таку важливу індивідуально-особистісну характеристику студентів, як самооцінку, потрібно розвивати психологічними засобами з метою приведення її до адекватного рівня, адже за обома використаними методиками у студентів переважає висока або завищена самооцінка. Лише оцінивши себе і свою навчальну діяльність адекватно, студенти можуть свідоміше, а не стихійно управляти власною навчальною поведінкою та саморегулювати своє навчання. Переважання у певної частини студентів неадекватної самооцінки зумовлює необхідність розроблення спеціальної корекційно-розвивальної програми, яка базується на взаємозв'язку самооцінки та компонентів саморегульованого навчання.

### **3.4. Емпіричне дослідження показників мотиваційно-вольового рівня саморегульованого навчання**

Важливими компонентами саморегульованої навчальної діяльності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу на мотиваційно-вольовому рівні ми визначили навчальну мотивацію та вольову саморегуляцію. Ці показники будуть визначені за допомогою відповідного психодіагностичного інструментарію. Результати емпіричного дослідження наводяться нижче.

#### **3.4.1. Діагностика спрямованості навчальної мотивації і стилю саморегульованого навчання**

Мотиваційний компонент визначають як головний у механізмі саморегуляції поведінки і діяльності людини, він посідає чільне місце в структурі особистості й пронизує всі її структурні утворення: спрямованість, характер, емоції, здібності, психічні процеси тощо. Підґрунтям мотиваційного компоненту саморегуляції є визначення проблемної ситуації, постановка пізнавальної задачі (як результату обґрунтованої проблемної ситуації), що передбачає наявність в особистості безпосереднього інтересу до діяльності, сукупність стійких мотивів, які сприяють усвідомленню особистісної значущості своєї діяльності, та прийняття рішення на основі визначення певних альтернатив. Навчальна мотивація є важливим чинником, який дає значний поштовх студентам до навчання і мотивує їх до саморегуляції. Навіть якщо студент має здібності до навчання, але у нього відсутня вольова академічна мотивація до здійснення навчальної діяльності, воно не буде ефективним.

У дослідженні ми визначили спрямованість та рівень розвитку внутрішньої мотивації активності студентів у навчальній діяльності. Для цього ми використали «Опитувальник діагностики спрямованості навчальної мотивації Т. Дубовицької [100]. Аналіз отриманих емпіричних даних показує, що для переважної більшості студентів переважаючою є зовнішня мотивація у навчанні в середині навчання (62,7% на третьому курсі). Пояснити ці показники можна несформованістю мотиваційної готовності студентів до навчання, неадекватності уявлень про

вимоги і зміст навчального процесу в ЗВО, деякою відсутністю зацікавлення до навчальної діяльності. Оволодіння знаннями на початку навчання є засобом досягнення інших цілей, і студенти з переважаючою зовнішньою навчальною мотивацією недостатньо розвивають пізнавальні здібності та ціннісну сферу. Студенти негативно і занадто критично ставляться до себе, у них присутнє відчуття своєї неповноцінності.

Спрямованість навчальної мотивації змінюється на п'ятому курсі, коли переважає внутрішня мотивація (74,6%). Студенти переважно отримують задоволення від безпосередньої участі у навчальному процесі. Навчання розвиває пізнавальні здібності таких студентів, і вони отримують емоційне задоволення від навчання та демонструють свою безпосередню активність.

У сучасній вищій освіті стрімко змінюються вимоги як до самого процесу навчання, так і до особистості суб'єкта цього процесу – студента. Студенти повинні свідомо і відповідально ставитися до свого навчання, оскільки саме здобуття необхідних професійних компетентностей передбачає реалізацію їхнього індивідуально-особистісного потенціалу і призводить до формування конкурентоспроможного фахівця на ринку праці.

Процес формування висококваліфікованого фахівця вимагає від студентів ініціативної та активної життєвої позиції, яка свідомо може бути досягнута за допомогою саморегуляції навчальної діяльності. Сучасні студенти покликані самостійно обирати майбутню професію, формувати власну освітню траєкторію на основі спостереження за вимогами ринку праці, свідомо програмувати і моделювати навчальну діяльність, аналізувати її перебіг та здійснювати корекцію навчальних результатів.

Стильовими характеристиками саморегуляції є типові для людини і найбільш істотні індивідуальні відмінності самоорганізації та управління зовнішньою і внутрішньою цілеспрямованою особистісною активністю, що стабільно проявляється у різних її видах. Стиль саморегуляції поведінки проявляється в тому, яким чином особистість планує і програмує досягнення життєвих цілей, враховує істотні зовнішні і внутрішні умови, оцінює результати



та корегує свою діяльність для досягнення суб'єктивно істотних результатів, а також визначає міру, до якої розвинуті та усвідомлені процеси самоорганізації діяльності [197].

Концепція усвідомленої діяльності є тим теоретичним фундаментом, який дозволяє вивчити індивідуально-стильові особливості саморегуляції у навчальній діяльності студентів. Згідно з положеннями цієї концепції, система саморегуляції діяльності комплексно поєднує такі компоненти, як прийняту суб'єктом ціль діяльності, суб'єктивну модель істотних умов діяльності, програму виконавських дій, критерії успішності діяльності, інформацію про реально досягнуті результати, рішення про корекцію системи. Індивідуально-стильові особливості саморегуляції визначаються як характеристики стилю цілеспрямованої регуляції та як істотні характеристики регуляторних процесів, які притаманні людині і проявляються у різноманітних формах її діяльності та передбачають можливість певної типологізації індивідуального стилю регуляції діяльності [158].

Актуальність розгляду запропонованої теми визначається тим, що стилі метакогнітивної регуляції навчальної діяльності студентів можна розглядати як такі, що можуть бути розвинуті протягом життєдіяльності, і рівень їхнього розвитку суттєво впливає на навчальну успішність особистості. Незважаючи на дуже велику кількість досліджень психології метакогнітивних процесів, проведених в останнє десятиліття вітчизняними і зарубіжними науковцями, вони аж ніяк не вичерпують усіх потенційних проблем стилю саморегульованого навчання, і особливої уваги потребує вивчення зв'язків між рівнями саморегульованої діяльності та її стилями у студентів. Саме тому виникає потреба науково охарактеризувати поняття стилю саморегуляції навчальної діяльності, проаналізувати особливості рівнів саморегуляції у навчальній діяльності студентів, визначити співвідношення між цими показниками у навчанні.

Вивченню феномену саморегуляції особистості як психолого-педагогічної проблеми присвячено досить багато наукових праць. Зокрема, досліджується роль метакогнітивних стратегій у плануванні метакогнітивного контролю (Дж. Шро та В. Мошман) [445], стильову саморегуляцію навчальної поведінки та індивідуальні

стилі саморегуляції вивчали В. Моросанова та О. Коноз [197] [198], інтелект як метакогнітивну здатність особистості досліджувала М. Холодная [294], когнітивні і метакогнітивні підходи у творчій діяльності вивчали М. Кашапов та Ю. Пошехонова [139], метакогнітивні особистісні процеси вивчали А. Карпов та І. Скитяєва [130] та ін. Варто відзначити наукові розвідки Дж. Флейфелла, А. Пінтріха, Х. Андраде, А. Кіцантас, А. Бандури та інших західних науковців, які досліджували різноманітні метакогнітивні аспекти у навчальній діяльності [32]. Серед робіт сучасних вітчизняних науковців, які досліджують метакогнітивізм у навчальному процесі, варто назвати Т. Хомуленко, І. Пасічника та С. Максименка, Т. Доцевич, О. Савченко, Р. Каламаж, В. Волошину і Т. Довгалюка, М. Августюк, Е. Балашова та ін. [70] [224] [348].

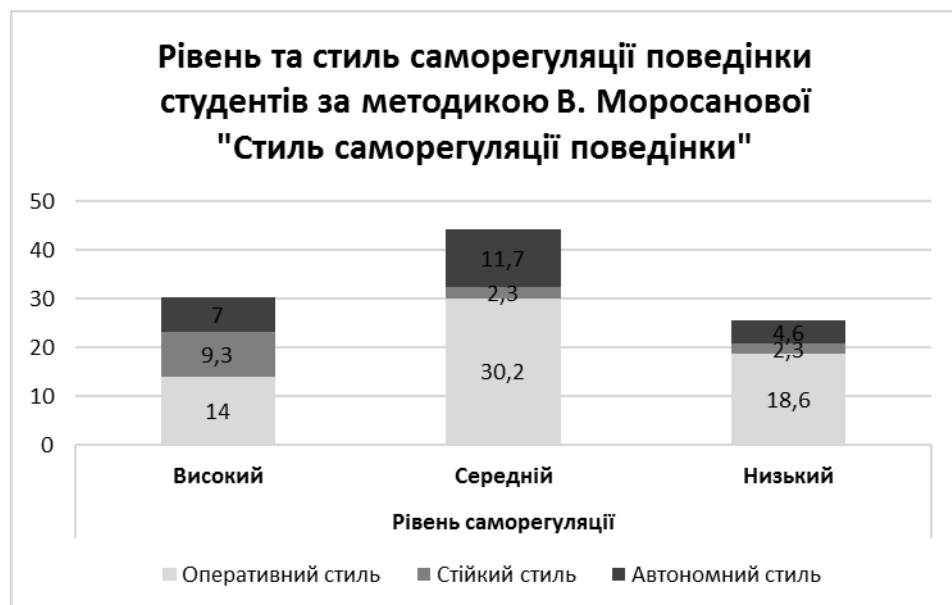
Методологія нашого дослідження включала теоретичний аналіз наявних наукових праць та визначення стилів саморегульованого навчання студентів за допомогою опитувальника В. Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки». Він містить 46 тверджень за шкалами, що визначають основні регуляторні процеси, такі як «Планування», «Моделювання», «Програмування», «Оцінка результатів», та регуляторно-особистісні процеси, а саме «Гнучкість» та «Самостійність». За допомогою цієї методики можливе вирішення практичних завдань, таких як визначення індивідуального профілю різних регуляторних процесів та рівня розвитку загальної саморегуляції як передумов успішності оволодіння новими видами діяльності [197].

Рівень саморегуляції характеризує загальний рівень сформованості індивідуальної системи свідомої саморегуляції діяльності людини. Респондентам із високим рівнем притаманна усвідомленість і взаємозв'язок у загальній структурі індивідуальної регуляції. Вони самостійні й адекватно реагують на зміну умов, постановка нових цілей у них переважно відбувається свідомо. За наявності високої мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісно-індивідуальних характеристик, які заважають досягненню цілей. Чим вище рівень свідомої саморегуляції, тим легше людина опановує нові види активності, впевненіше

почувається у незнайомих ситуаціях, стабільніші її результати у звичних видах діяльності. У респондентів з низькими показниками за цієї шкалою недостатньо сформована потреба у плануванні і програмуванні своєї поведінки, і вони більш залежні від зовнішньої ситуації і думки навколишніх. Їхня можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої цілі особистісних характеристик знижена порівняно з респондентами з високим рівнем. Відповідно їхня успішність в оволодінні новими видами діяльності в основному залежить від стильових особливостей саморегуляції та вимог до виконання цієї діяльності.

Отже, згідно з результатами нашого емпіричного дослідження, констатуємо, що у досліджуваній групі переважає середній рівень (майже 45%), а також оперативний стиль (понад 60%) саморегуляції поведінки (рис. 3.3).

Цілеспрямоване регулювання власної поведінки, яке виражається у здатності долати труднощі і перешкоди, діагностоване за методикою В. Моросанової, має такі особливості прояву: у досліджуваній групі переважає середній (близько 45%) та високий рівень (близько 30%) загальної саморегуляції, водночас близько 25% студентів мають низький рівень саморегуляції (табл. 3.20).



**Рисунок 3.3. Рівні і стилі саморегуляції поведінки студентів за методикою В. Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки», %**

Це означає, що у студентів досить розвинутий комплекс регуляції навчальної діяльності і компенсації функціонально слабких ланок, однак є потенціал до вдосконалення цієї діяльності й формування навичок усвідомленого планування та програмування своєї поведінки задля зменшення залежності від ситуації та думки навколишніх. Саме формування оптимального стилю саморегуляції навчання студентів допомагає їм усвідомлено виконувати навчальні дії, керувати ними і коригувати їх з метою підвищення ефективності навчання.

Таблиця 3.20

**Характеристика саморегуляції студентів за методикою В. Моросанової  
«Стиль саморегуляції поведінки», %**

Регуляторна шкала	Рівень саморегуляції		
	Високий	Середній	Низький
<b>Планування</b>	26,3	45,3	28,4
<b>Моделювання</b>	28,4	58,4	13,2
<b>Програмування</b>	31,4	41,8	26,8
<b>Оцінка результатів</b>	24,8	55,3	19,9
<b>Гнучкість (Оперативний стиль)</b>	<b>21,2</b>	<b>60,2</b>	<b>18,6</b>
<b>Самостійність (Автономний стиль)</b>	<b>16,4</b>	<b>48,2</b>	<b>35,4</b>

Переважає оперативного стилю саморегуляції поведінки (понад 60%) характеризує студентів як таких, що легко включаються в навчальну діяльність, пристосовуються до вимог викладачів, знаходять правильну тактику виконання завдання, однак їхнім слабким боком є низька усвідомленість навчальних цілей, низька самоорганізація навчального процесу, труднощі у побудові програм навчальної діяльності та їхня недостатня деталізація. Їхньою слабкою стороною є низька усвідомленість навчальних цілей, низька самоорганізація навчального процесу, труднощі у побудові програм навчальної діяльності та їхня недостатня деталізація, що компенсується хорошим розвитком процесів моделювання.

Низька усвідомленість навчальних цілей та труднощі побудови навчальної діяльності компенсуються відповідно їхньою здатністю легко і швидко включатися до навчальної ситуації й орієнтуватися в ній та з легкістю пристосовуватися до вимог викладачів і ситуації.

Розвиненість у студентів автономного стилю саморегульованої навчальної поведінки (понад 64% на високому і середньому рівнях) характеризує студентів як добре організованих, оскільки вони свідомі та самостійні у виборі навчальних цілей, визначенні послідовності їхнього виконання тощо. Водночас вони недостатньо враховують вимоги викладачів і умови конкретної навчальної ситуації, у зв'язку з чим не досить добре орієнтуються у навчальних ситуаціях, які динамічно змінюються. Студенти з цим стилем мають недостатньо сформовані критерії, які визначають успішність навчальної діяльності. Функціональна недостатність процесів моделювання й оцінки результатів компенсується за рахунок добре розвинутого планування, оскільки студенти наперед планують і детально обдумують навчальні ситуації задовго до їхньої реалізації, визначають критерії успішності навчальної діяльності, які продумуються і чітко визначаються ними для кожної окремої ситуації.

Таким чином, статистичне оброблення емпіричних даних показало значну пряму кореляцію між середнім рівнем саморегуляції та її оперативним стилем у студентів ( $r=0,612$ ,  $p=0,05$ ). Можемо стверджувати, що студенти з середнім рівнем саморегуляції навчальної поведінки легко орієнтуються у навчальній ситуації та моделюють її, проте відчують труднощі з самоорганізацією програми навчальної діяльності, а також мають низький рівень усвідомлення навчальних цілей. Такі труднощі ці студенти долають за допомогою оперативного реагування на зміни умов, швидкості їхнього включення у навчання, перебудови програми виконання діяльності. Студенти такого типу легко пристосовуються до вимог викладачів.

Дані нашого емпіричного дослідження підтверджують обернену кореляцію між середнім рівнем саморегуляції навчання та автономним стилем ( $r=-0,578$ ,  $p=0,05$ ). Це вказує на те, що студенти цієї групи не досить свідомо обирають навчальні цілі та визначають послідовність їхнього виконання. Вони не намагаються свідомо визначити довгострокові перспективи свого навчання та критерії його успішності. Водночас, їхніми сильними сторонами є труднощі з усвідомленням змін у вимогах викладачів, а отже, орієнтації у навчальній

ситуації. Ці недоліки можна компенсувати за рахунок розвитку здібностей планування навчальних ситуацій, чіткого визначення критеріїв успішності навчальної діяльності для різноманітних навчальних ситуацій тощо.

Саморегульована навчальна діяльність студентів є одним із важливих предикторів успішності цієї діяльності. Вона дозволяє студентам відстежувати власну інтелектуальну та пізнавальну діяльність, підбирати і використовувати правильні метакогнітивні стратегії у навчанні, аналізувати й оцінювати результати. Актуальним завданням для сучасної психологічної науки є необхідність розроблення методологічного інструментарію для дослідження стилів саморегульованого навчання студентів, які підвищують результативність їхньої навчальної діяльності.

Використання опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової дозволило нам врахувати особливості саморегуляції протягом навчального процесу. Однією з причин низької навчальної успішності студентів є слабка ланка регуляції цієї діяльності. Як показали результати наших емпіричних досліджень, переважна більшість студентів має середній рівень саморегуляції діяльності, а також оперативний стиль управління нею, тобто у них досить розвинутий комплекс стильових особливостей регуляції навчальної діяльності і компенсації функціонально слабких ланок.

Підсумовуючи, зазначимо, що у переважної більшості студентів (прибл. 75% від загальної кількості опитаних) під час навчання формується високий і середній рівень саморегуляції навчальної діяльності. Аналізуючи показники, відзначаємо той факт, що у студентів із середнім рівнем розвитку саморегуляції навчальної діяльності є потенціал до подальшого вдосконалення цієї діяльності і розвитку стилю саморегуляції та окремих її індикаторів. Саме формування оптимального стилю саморегуляції навчання студентів допомагає їм усвідомлено виконувати навчальні дії, керувати ними і коригувати їх з метою підвищення ефективності свого навчання.

Зазначимо, що високий рівень саморегуляції навчання і гармонійний розвиток окремих її характеристик не означають нівелювання індивідуально-

особистісних характеристик особистості. Стиль саморегуляції акумулює типові для особистості способи організації своєї активності і в цьому сенсі є передумовою формування індивідуального стилю діяльності. Тому діагностика стилю регуляції навчальної поведінки, знання індивідуально-особистісних характеристик особистості дозволяє вирішувати психолого-педагогічні завдання проектування індивідуальних стилів конкретних видів навчальної та професійної діяльності, вирішувати завдання навчальної адаптації тощо.

Узагальнюючи теоретичний аналіз та емпіричні дані нашого дослідження, робимо висновок, що визначення та аналіз стилю саморегульованого навчання студентів може бути ефективним інструментом, який враховуватиме їхні індивідуальні особливості та належним чином будуватиме їхню діяльність, спрямовану на удосконалення своїх метакогнітивних знань та умінь.

Висновки, зроблені в ході дослідження, дозволяють визначити завдання, спрямовані на розвиток мотиваційного компоненту саморегуляції у навчанні студентів, які полягатимуть у формуванні в них навчальної мотивації, що дозволить їм керуватися свідомими цілями, дотримуватися обумовлених правил діяльності, усвідомлювати досягнутий результат, розрізняти труднощі завдання, зіставляти їх із власними можливостями; у підвищенні пізнавальної потреби, що активізує діяльність студентів, стимулює її, спрямовує на пошук способу досягнення мети; у постановці проміжних цілей, що дозволяє усвідомити результат, на який у конкретний момент спрямована дія, яка безпосередньо пов'язана з діяльністю і задовольняє актуальність потреби; у підвищенні рівня домагань тощо. До навчального процесу студентів варто додати цілеспрямований розвивальний вплив на саморозвиток їхніх мотиваційно-вольових якостей та формування індивідуальних прийомів вольової концентрації внутрішніх сил.

### **3.4.2. Діагностика рівня вольової саморегуляції**

Одним із найважливіших ключових мотиваційно-вольових показників саморегульованої навчальної діяльності студентів ми визначаємо вольову саморегуляцію. Свідома саморегуляція діяльності людини розглядається у науці

як цілеспрямоване регулювання власної поведінки, яке виражається у її здатності долати труднощі і перешкоди.

Проблематику особистісної саморегуляції досліджують сучасні вітчизняні науковці-психологи В. Клименко, С. Максименко, Г. Радчук, М. Савчин, В. Татенко (саморегуляція як активність суб'єкта у контексті його власної поведінки і діяльності), В. Моляко та Н. Пов'якель (інтелектуальна саморегуляція), Р. В. Каламаж та І. Д. Пасічник (когнітивні і метакогнітивні аспекти навчальної саморегуляції), В. К. Гаврилькевич, В. В. Зарицька, О. Я. Чебикін (емоційна) та ін. [121] [71] [224] [112] [113] [246].

Російський психолог Є. П. Ільїн визначає соціальну природу регуляції особистісної поведінки на основі розуміння смислу діяльності. Довільна діяльність людини відбувається на основі її свідомих рішень та діяльності мотиваційно-вольової сфери. Відзначається, що вольова саморегуляція діяльності передбачає подолання перешкод і труднощів у досягненні поставлених цілей діяльності [119].

Для ініціації вольової регуляції людини необхідно передусім усвідомити проблемну ситуацію, аналіз і рефлексія якої вимагає від суб'єкта застосування вольових зусиль, наполегливості і самовладання. Вольова регуляція полягає в усвідомленні причин довільного емоційного стану, а також контролюванні форми прояву цієї емоції [79]. У психологічній літературі виділено три основних блоки вольової саморегуляції, а саме спонукальний блок (включає мотив і цілі, їхню динамічну стійкість, усвідомленість ієрархії мотивів, прагнення до оцінки своєї діяльності тощо); виконавчий блок (способи реалізації поставлених особистісних цілей, способи мобілізації внутрішнього потенціалу); та результативний блок (результати конкретної виконавської діяльності, ступінь сформованості особистісних вольових характеристик суб'єкта, ступінь задоволення власною діяльністю та характер емоційних реакцій під час подолання труднощів) [117].

У розрізі саморегуляції навчальної діяльності студентів нам важливо визначити особливості та актуальний стан сформованості у них здатності свідомо керувати своєю навчальною діяльністю, поведінкою у різних навчальних



ситуаціях, своїми станами і спонуканнями. Отже, з метою визначення індексу вольової саморегуляції студентів за загальною шкалою, а також за показниками субшкал наполегливості і самовладання, ми використали методику визначення вольової саморегуляції А. Зверькова та Е. Ейдмана [171].

Також задля визначення показників різних вольових особистісних характеристик була використана анкета, в якій респондентові пропонували визначити за 12-бальною шкалою значущість для студентів певних особистісних характеристик. За основу були взяті індикатори вольових якостей, розроблені В. Іванніковим [116]. Для знаходження кореляцій між показниками за двома опитувальниками було використано методи описової статистики і t-критерій Стьюдента.

У таблиці 3.21 подамо результати середніх значень показників особистісних властивостей студентів згідно з опитувальником В. Іваннікова.

**Таблиця 3.21**

**Ієрархія середніх значень оцінок особистісних властивостей студентів за опитувальником В. Іваннікова**

Місце	Особистісна характеристика	Середній бал
1	Дисциплінованість	10,20
2	Рішучість	9,98
3	Сміливість	8,87
4	Організованість	8,52
5	Самостійність	8,44
6	Ініціативність	8,10
7	Раціональність	7,92
8	Терплячість	7,36
9	Творчість	7,22

Очевидно, що найвищі середні показники отримали такі вольові характеристики, як дисциплінованість та рішучість (відповідно 10,20 та 9,98 балів

за 12-бальною шкалою). Найменшу оцінку отримали показники раціональності (7,92), терплячості (7,36) та творчості (7,22).

Проаналізуємо результати кореляційного аналізу індикаторів за шкалами методики вольової організації особистості А. Зверькова та Е. Ейдмана з оцінками особистісних властивостей за  $p < 0,05$ , що наведені у таблиці 3.22.

Таблиця 3.22

**Коефіцієнти кореляцій показників шкал методики вольової організації особистості з оцінками особистісних властивостей студентів**

	Шкали методики визначення вольової саморегуляції		
	Наполегливість	Самовладання	Загальний рівень
Раціональність	-	0,26	-
Сміливість	0,28	0,25	0,28
Організованість	-	-	0,27
Творчість	<b>0,36*</b>	<b>0,44*</b>	<b>0,45*</b>
Рішучість	0,26	0,30	<b>0,35*</b>
Ініціативність	0,23	0,30	<b>0,37*</b>
Дисциплінованість	0,30	0,27	<b>0,34*</b>
Терплячість	-	<b>0,32*</b>	-
Самостійність	0,28	<b>0,35*</b>	-

\* рівень значущості  $p < 0,01$

Легко бачити, що найбільше кореляційних зв'язків особистісних характеристик існує зі шкалою «Самовладання». Самовладання визначається науковцями як ступінь контролю особистісних довільних емоційних станів [79], збірна характеристика вольової поведінки особистості, що відображає вольові властивості, які пов'язані зі зменшенням негативних емоційних станів [118].

Студенти з високим рівнем самовладання є, зазвичай, емоційно стійкими і добре володіють своєю поведінкою у різноманітних ситуаціях. Їм притаманна впевненість у собі, свобода поглядів, новаторство, готовність до нового та непередбаченого і навіть тенденція до радикалізму. Вони відповідальні за свою діяльність і пов'язують свої успіхи зі своєю ж самостійністю, здібностями, прикладеними зусиллями, що спрямовані на саморегуляцію діяльності. Наше дослідження ці зв'язки підтверджує, оскільки найбільш значущі кореляційні зв'язки спостерігаються між самовладанням та творчістю, терплячістю і

самостійністю. Природними вбачаються кореляції самовладання з показниками сміливості ( $r=0,25$ ,  $p\leq 0,01$ ) та раціональності ( $r=0,26$ ,  $p\leq 0,01$ ), оскільки прояв цих вольових якостей безпосередньо пов'язаний із виконанням вольової діяльності.

Наполегливість характеризує ступінь прагнень студентів до завершення початої діяльності. Такі студенти, як правило, прагнуть до виконання запланованого, і перешкоди на шляху до мети їх лише мобілізують. Таким студентам притаманна повага до соціальних норм, прагнення послідовності в поведінці, підвищена працездатність. Згідно з кореляційними зв'язками, отриманими в нашому дослідженні, із наполегливістю найбільше корелює творчість ( $r=0,36$ ) та дисциплінованість ( $r=0,30$ ), а найменший зв'язок наявний з ініціативністю ( $r=0,23$ ).

Загальний рівень вольової саморегуляції студентів найбільше корелює з такими особистісними показниками, як ініціативність ( $r=0,47$ ), дисциплінованість ( $r=0,44$ ), а також рішучість і творчість ( $r=0,35$  кожен показник). Найменша сила зв'язку зі сміливістю ( $r=0,28$ ) та організованістю ( $r=0,27$ ), що свідчить про необхідність розвивати ці особистісні характеристики.

Нами було емпірично встановлено наявність кореляційних зв'язків між рівнями академічної саморегуляції згідно з опитувальником «Академічна саморегуляція» Р. М. Райана і Д. Р. Коннелла в адаптації М. Томчука та М. Яцюк та спрямованістю навчальної мотивації за опитувальником діагностики спрямованості навчальної мотивації Т. Дубовицької (табл. 3.23).

Встановлено, що студенти з внутрішньою навчальною мотивацією мають помірну позитивну кореляцію із внутрішнім спонуканням. Студенти із зовнішньою мотивацією навчальної діяльності мають позитивні кореляційні зв'язки із зовнішнім регулюванням, а також з інтроектованим та ідентифікованим регулюванням. Щодо таких студентів визначено необхідність розвитку мотиваційного компонента саморегуляції навчання, що дозволить їм керуватися свідомими цілями, дотримуватися обумовлених правил діяльності, усвідомлювати результат, розрізняти труднощі, зіставляти їх із власними можливостями.

Таблиця 3.23

**Показники кореляційних зв'язків між показниками рівня навчальної саморегуляції та спрямованістю навчальної мотивації**

Показники рівня навчальної саморегуляції	Зовнішнє регулювання	Інтро-ектоване регулювання	Іденти-фіковане регулювання	Внутрішнє спонукання
<b>Спрямованість навчальної мотивації</b>				
<b>Внутрішня мотивація</b>	0,19	0,19	0,22	<b>0,44*</b>
<b>Зовнішня мотивація</b>	<b>0,50**</b>	<b>0,47**</b>	<b>0,51**</b>	0,04

Примітка: \*  $p \leq 0,05$ , \*\*  $p \leq 0,01$

Таким чином, на основі результатів дослідження можемо зробити висновок, що до навчального процесу студентів варто додати цілеспрямований розвивальний вплив на саморозвиток їхніх мотиваційно-вольових якостей, стимулювання цілеспрямованості і відповідальності у плануванні діяльності, формуванні розуміння важливості самовиховання якостей та спонуканні їх до вибору адекватних практичних засобів їхнього розвитку.

Продуктивними шляхами розвитку мотиваційно-вольової саморегуляції студентів є формування індивідуальних прийомів вольової концентрації внутрішніх сил для розвитку якостей мотиваційно-вольової саморегуляції станів і переживань у навчальній діяльності.

### **3.5. Емпіричне дослідження компонентів емоційно-поведінкового рівня саморегульованого навчання**

Компонентами саморегульованого навчання діяльності студентів на емоційно-поведінковому рівні ми визначили емоційний інтелект, самоповагу та психологічне благополуччя. Ці показники будуть визначені за допомогою відповідного психодіагностичного інструментарію. Результати емпіричного дослідження наводяться нижче.

### 3.5.1. Діагностика емоційного інтелекту

Складний характер соціокультурних перетворень, що зумовлюють багатовекторність розвитку сучасного суспільства, як динамічного середовища, а також зміни у стандартах вищого шкільництва, зумовлюють розуміння важливості мисленнєвої діяльності студентів, як одного з найважливіших визначників успішності навчально-професійної діяльності. Абсолютно зрозумілим видається факт, що для забезпечення ефективності саморегуляції навчання студентам недостатньо володіти лише загальним рівнем інтелекту та ерудиції, і вочевидь слід мати здатність виокремлювати власні емоції, а також емоції інших. Проблема вивчення емоційного інтелекту викликає неабияку зацікавленість серед науковців упродовж останніх років, зважаючи на наявність великої кількості емоційного напруження, тривоги та інших стресогенних факторів навколишнього соціокультурного середовища, які негативно впливають на особистісне психічне здоров'я та емоційне самопочуття.

Проблематика емоційного інтелекту з'явилася у наукових дослідженнях в кінці ХХ століття, і вперше поняття «емоційний інтелект» визначили у своїх працях Дж. Майєр та П. Селюей, як сукупність когнітивних здібностей щодо ідентифікації, розуміння і управління емоціями. Відомі наукові напрацювання Д. Гоулмена (емоційний інтелект та лідерські якості, мотивація і свідоме управління емоціями), Р. Бар-Он (емоційно-соціальні аспекти інтелекту та зростаюча роль особистісних характеристик), Г. Гарднера (особистісний інтелект як сукупність внутрішньоособистісного та міжособистісного інтелекту), К. Штайнера (особистісна емоційна грамотність), Д. Люсіна (емоційний інтелект у розрізі когнітивних та особистісних характеристик) та ін. [129].

Феномен емоційного інтелекту досить часто розглядається у контексті психологічного благополуччя, проте це поняття є значно ширшим від поняття емоційного інтелекту та емоційного благополуччя, які входять до його структури.

У вітчизняній психолого-педагогічній науці існує ряд сучасних теоретико-дидактичних напрацювань. Відомі вчення Е. Носенка та Н. Ковриги, які визначають емоційний інтелект на основі принципу єднання внутрішнього

(сумлінність, емоційна стійкість, доброзичливість у спілкуванні, відкритість до нового досвіду) та зовнішнього (поведінкового) аспектів особистості у детермінації психічного [322].

Переважній більшості вітчизняних досліджень емоційного інтелекту притаманне розуміння цього феномену як особистісної здатності до свідомого інтелектуального контролю над власними афектами і підпорядкування емоцій досягненню мети у розрізі міжособистісної взаємодії задля особистісного і професійного розвитку. Науковці досліджують емоційний інтелект як чинник внутрішньої особистісної свободи (Г. Березюк) та показник її цілісного розвитку (О. Філатова). Учені вивчають адаптивні функції і потенціал емоційного інтелекту (І. Аршава, Н. Коврига), розвиток компонентів емоційного інтелекту (М. Манойлова, О. Приймаченко), рівні емоційного інтелекту та структурно-функційні зв'язки між його показниками (М. Шпак) та ін. [Карпенко]. Проте у психологічній науці бракує емпіричних досліджень співзалежності між індикаторами саморегульованого навчання студентів та емоційним інтелектом, що і зумовило актуальність нашого дослідження.

З метою емпіричної верифікації теоретичних положень ми провели експериментальне дослідження рівня емоційного інтелекту студентів та показників емоційного компоненту у емоціогенних навчальних ситуаціях. Для емпіричного дослідження був використаний опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсін), який дозволяє визначити емоційний інтелект (ЕІ), як особистісну здатність розуміти та управляти своїми емоціями, а також розуміти чийсь емоції. Автор структурує такі підвиди емоційного інтелекту, як міжособистісний емоційний інтелект (МЕІ) – розуміння емоцій інших людей та управління ними, а також внутріособистісний емоційний інтелект (ВЕІ) – розуміння власних емоцій та управління ними.

Опитувальник «ЕмІн» складається з п'яти субшкал, дві з яких вимірюють різні характеристики МЕІ, а три - різні характеристики ВЕІ:

- субшкала «міжособистісне розуміння» (МР) характеризує ступінь розуміння чужих емоцій; здатність розуміти емоційний стан іншої людини на

основі зовнішніх проявів емоцій та/або інтуїтивно; чутливість до зовнішніх станів інших людей.

- субшкала «міжособистісне управління» (МУ) визначає рівень управління чужими емоціями; здатність викликати в інших людей ті чи інші емоції, а також знижувати інтенсивність небажаних емоцій.

- субшкала «внутріособистісне розуміння» (ВР) визначає розуміння особистістю власних емоцій; здатність до розпізнавання та ідентифікації власних емоцій, розуміння та усвідомлення їх причин, здатність вербально їх описати.

- субшкала «внутріособистісне управління» (ВУ) детермінує управління власними емоціями, визначає здатність та потребу керувати своїми емоціями, викликати бажані емоції та тримати під контролем небажані.

- субшкала «внутрішня експресія» (ВЕ) характеризує ступінь контролю особистісної експресії та здатності контролювати зовнішні прояви своїх емоцій.

Значення за шкалами MEI та VEI формуються шляхом обчислення суми відповідних субшкал:  $MEI = MP + MU$ ;  $VEI = VR + VU + VE$ . Значення шкал «розуміння емоцій» та «управління емоціями» визначається шляхом сумування показників відповідних субшкал:  $PE = MP + VR$ ;  $UE = MU + VU + VE$ .

Опитувальник складається з 46 тверджень з такими варіантами для оцінки тверджень, як «цілком згоден», «зовсім не згоден», «переважно згоден», «переважно не згоден». Отримані емпіричні дані дозволяють проранжувати рівень емоційного інтелекту в цілому та його складових: «дуже високий», «високий», «середній», «низький», «дуже низький».

Результати емпіричного дослідження емоційного інтелекту згідно методики «EmIn» Д. Люсіна представлені у табл. 3.24.

Згідно зі шкалами «Внутрішньособистісний інтелект. Розуміння емоцій» (ВР) та «Внутрішньоособистісний інтелект. Контроль експресії» (ВЕ) більшість опитаних мають середні або високі показники. Вони можуть розпізнати та ідентифікувати власні емоції, розуміють причини виникнення, здатні вербально їх описати. Достатньо добре управляють своїми емоціями, контролюють їх інтенсивність та зовнішній прояв, тому показник внутрішньоособистісного

емоційного інтелекту (ВЕІ) у більшості досліджуваних знаходиться на середньому або високому рівні.

Таблиця 3.24

**Результати діагностики емоційного інтелекту (ЕІ) з використанням методики «ЕмІн» Д. Люсіна (n=527)**

Складові емоційного інтелекту*	Кількість респондентів (%)				
	Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
MP	18,6	18,6	46,4	8,2	8,2
МУ	5,7	20,1	36,4	19,1	18,8
<b>MEI</b>	<b>24,3</b>	<b>36,7</b>	<b>82,8</b>	<b>27,3</b>	<b>27,0</b>
BP	1,4	17,5	34,2	31,3	15,6
BY	2,8	16,1	32,6	21,8	26,7
BE	5,2	19,5	33,7	36,4	5,2
<b>BEI</b>	<b>9,4</b>	<b>53,1</b>	<b>100,5</b>	<b>89,5</b>	<b>47,5</b>
PE	20,0	36,1	80,6	39,5	23,8
UE	13,7	55,7	102,7	77,3	50,7
<b>ZEI</b>	<b>1,1</b>	<b>10,1</b>	<b>53,7</b>	<b>33,4</b>	<b>1,7</b>

\* MP - Міжособистісний інтелект. Розуміння емоцій  
 МУ - Міжособистісний інтелект. Управління емоціями  
 MEI - Міжособистісний інтелект.  
 BP - Внутрішньоособистісний інтелект. Розуміння емоцій  
 BY - Внутрішньоособистісний інтелект. Управління емоціями  
 BE - Внутрішньоособистісний інтелект. Контроль експресії  
 BEI - Внутрішньоособистісний інтелект.  
 PE - Розуміння емоцій.  
 UE - Управління емоціями.  
 ZEI - Емоційний інтелект – загальний показник.

У показниках міжособистісного емоційного інтелекту (MEI) у респондентів домінує середній рівень його розвитку. Здатність розуміти емоційний стан інших людей на основі зовнішніх проявів емоцій (показники по шкалі «Міжособистісний інтелект. Управління емоціями» (МУ)) та здатність викликати у інших людей емоції, а також знижувати рівень небажаних емоцій (показники за шкалою «Міжособистісний інтелект. Розуміння емоцій» (MP)), властива певною мірою лише близько 63% респондентам. Тому за шкалою «Міжособистісний інтелект» (MEI) домінує середній рівень розвитку.

За результатами аналізу інтегрального показника емоційного інтелекту понад 53% студентів мають середній рівень розвитку емоційного інтелекту, 10,1%



опитаних – низький рівень, та 33,4% - високий рівень. Встановлено, ще серед респондентів переважає внутрішньособистісний емоційний інтелект, і це пов'язано з розвитком рефлексії у студентів як психологічного новоутворення, що забезпечує їхню здатність до емоційного самоусвідомлення. У переважній більшості студентів у більшій мірі проявляються позитивні емоції, гарне самопочуття, позитивна спрямованість самооцінки, і усе це відображається в задоволеності своїми навчальними результатами та особистісними характеристиками, позитивному ставленні до себе, інших людей та навколишнього соціокультурного середовища загалом, що позитивно відображається на рівні успішності саморегуляції навчальної діяльності.

Не спостерігаємо значних відмінностей у показниках здатності розуміти свої емоції, уміння ними управляти, про що свідчать середні показники по даним шкалам (відповідно 36,4 та 46,4 б.), що знаходиться в межах середнього рівня, як і ступінь вираженості окремих складових МЕІ, до яких відносяться: здатність розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів емоцій та чутливість до внутрішніх станів інших людей; здатність викликати у інших людей емоції; розпізнавання та ідентифікація власних емоцій, розуміння їх причин, здатність вербальної їх характеристики; здатність та потреба керувати своїми емоціями, викликати у себе та підтримувати бажані емоції та тримати під контролем небажані; здатність контролювати зовнішні прояви своїх емоцій.

В табл. 3.25 наводимо результати внутрішнього кореляційного аналізу між показниками емоційного інтелекту (за методикою «ЕмІн» Д. Люсіна).

Представлені результати засвідчили, що майже між усіма складовими ВЕІ та ЗЕІ встановлені позитивні статистично значущі зв'язки. Найбільш значущі кореляційні зв'язки спостерігаються між показниками МЕІ та МР ( $r=0,915$  при  $p \leq 0,01$ ), ВЕІ та ЗЕІ ( $r=0,896$  при  $p \leq 0,01$ ), МЕІ та ЗЕІ ( $r=0,873$  при  $p \leq 0,01$ ), ВЕІ та ВУ ( $r=0,845$  при  $p \leq 0,01$ ), а також ЗЕІ та МУ ( $r=0,833$  при  $p \leq 0,01$ ), тоді як найменш значущі кореляційні зв'язки зафіксовані між показниками МУ та ВЕ ( $r=0,186$  при  $p \leq 0,05$ ), ВУ та ВЕ ( $r=0,196$  при  $p \leq 0,05$ ), ВЕ та МЕІ ( $r=0,215$  при  $p \leq 0,05$ ).

Таблиця 3.25

## Результати кореляційного аналізу (всередині методики «ЕмІн» Д. Люсін)

	MP	MU	BP	BU	BE	MEI	BEI	ZEI
MP	-	0,638*	0,366*	0,448*	0,258*	0,915*	0,542*	0,766*
MU	0,638*	-	0,570*	0,525*	0,186**	0,872*	0,622*	0,833*
BP	0,366*	0,570*	-	0,590*	0,312**	0,492*	0,798*	0,708*
BU	0,448*	0,525*	0,590*	-	0,196**	0,502*	0,845*	0,770*
BE	0,258*	0,186**	0,312**	0,196**	-	0,215**	0,296*	0,252*
MEI	0,915*	0,872*	0,492*	0,502*	0,215**	-	0,625*	0,873*
BEI	0,542*	0,622*	0,798*	0,845*	0,296*	0,625*	-	0,896*
ZEI	0,766*	0,833*	0,708*	0,770*	0,252*	0,896*	0,873*	-

Примітка: \* при  $p \leq 0,01$ , \*\* при  $p \leq 0,05$

Результати кореляційного аналізу підкреслюють важливість для студентів уміння правильно розпізнавати й ідентифікувати власний емоційний стан і контролювати інтенсивність своїх емоцій, від чого залежить й розуміння та управління емоціями інших.

Отже, теоретичний аналіз наукових джерел дозволяє нам визначити емоційний інтелект у саморегульованому навчанні, як інтегральну особистісну властивість, яка відображає пізнавальну здатність суб'єкта діяльності розуміти свої і чужі емоції у навчальній діяльності та управляти ними через когнітивне і метакогнітивне оброблення емоційної інформації у процесі навчання.

Результати констатувального дослідження доводять, що у студентів переважає середній та високий рівень ЕІ, причому внутрішньособистісний емоційний інтелект розвинутий краще, ніж міжособистісний. На нашу думку, це пов'язано з тим, що у процесі саморегуляції навчальної діяльності відбувається розвиток власної самосвідомості, рефлексії як психологічного утворення, що забезпечує здатність студентів розуміти власні емоції, відтак сприяє емоційному самоусвідомленню студентів у процесі саморегуляції навчання.

Результати кореляційного аналізу свідчать, що емоційний інтелект корелює із розумінням своїх і чужих емоцій; управлінням своїми і чужими емоціями;

міжособистісним та внутрішньоособистісним аспектом емоційного інтелекту; розпізнаванням емоцій інших, загальною емоційною спрямованістю. Отже, ефективний педагогічний вплив на ці складові може забезпечити розвиток загального емоційного інтелекту у навчанні, а відтак, сприяти розвитку емоційно-поведінкового рівня саморегульованого навчання студентів.

### **3.5.2. Діагностика самоповаги**

Вивчення рівня самоповаги студентів як одного з компонентів індивідуально-особистісного рівня особистості є дуже важливим у розрізі саморегульованого навчання стосовно перегляду ціннісної сфери кожного студента та формування його Я-образу, оскільки самоповага є дуже важливою складовою Я-концепції. Особливої актуальності набуває визначення характеристик цього феномену як психологічного явища у контексті формування зрілої особистості, адаптованої до повноцінного свідомого функціонування в соціумі та здійснення саморегульованого навчання.

Самоповагу в різні часи вивчало багато психологів. Одним із перших поняття «самоповага» досліджував У. Джеймс, який відокремив самоповагу від самооцінки та визначив, що самоповага прямо пропорційна величині досягнутого людиною реального успіху й обернено пропорційна величині особистісних домагань [91]. Досліджувалися такі аспекти, як самоповага у контексті свідомості особистості [10], як міру сприйняття індивідом себе [156], самоповага у взаємозв'язку з самооцінкою, та інші загальнотеоретичні та методологічні підходи до вирішення питання про природу і генезис самоповаги і її компонентів, основні механізми формування сталої позитивної самоповаги, а також значущі чинники порушення її нормального розвитку. М. Розенберг визначав самоповагу в розрізі відображення рівня розвитку в індивіда цінності свого «Я», відчуття власного позитивного ставлення до своєї особистості. Тому, на думку, автора, занижений рівень самоповаги визначає негативне ставлення особистості до себе і неприйняття своєї діяльності [433].

Варто відзначити дослідження А. Маслоу та його піраміду класифікацій людських потреб. На проміжному рівні в ієрархії автор якраз виділив потреби людини у належності, визнанні, повазі, схваленні тощо. Потреби він розділив на два типи, а саме – повага з боку інших (визнання, статус, прийняття іншими, репутацію тощо) та самоповага (компетентність, незалежність, впевненість людини у своїй діяльності). Власне, саме задоволення особистісної потреби у самоповазі і визначає рівень впевненості людини у тому, наскільки вона є корисною та потрібною [188].

У дослідженнях учених Р. Ануфрієвої, І. Бега, Є. Головахи, О. Злобіної, І. Кона, В. Татенка, Т. Титаренко, Н. Шевченко та ін. самоповага розглядається крізь призму проблеми життєвих смислів, особистісних виборів, особистої відповідальності та суб'єктності особистості як ціннісне ставлення особистості до себе [319]. В. Столін і С. Пантелеєв розглядають самоповагу як елемент емоційної сфери особистісної самосвідомості, який відображає здатність людини об'єктивно оцінювати власні сили, вчинки, поведінку, а також здібності і самоприйняття [218] [273].

Аналіз теоретичних підходів до розуміння поняття «самоповага» показав, що однозначного тлумачення цього поняття, а також визначеного його змісту не існує. Самоповагу доцільно розглядати як стійку рису або ставлення індивіда до себе, яке виявляється в почутті схвалення або несхвалення на свою адресу, або як судження про власну значущість, які виявляються в настановах індивіда. Щодо сутності самоповаги можна виділити два положення, які приймаються більшістю дослідників: самоповага є узагальненим самоставленням, яке, по-перше, «є цілісним, одновимірним і універсальним утворенням, що виражає ступінь позитивності ставлення індивіда до власного уявлення про себе; по-друге, інтегрується з окремих самооцінок» [319].

Наявність потреби в самоповазі є чи не найголовнішим мотивом самовиховання в студентському віці. Самоповага у студентському віці розглядається комплексно як складне особистісне утворення, в основі якого міститься позитивне ставлення до себе, усвідомлене визнання своїх сильних і

слабких сторін та їхнє безумовне прийняття, оцінка власних досягнень у різних сферах. Основними умовами її формування виокремлені розвиненість уявлень про себе, самоствавлення до себе у розрізі міжособистісних взаємин, прагнення до високої оцінки власних досягнень іншими, наявність позитивної когнітивної взаємодії з авторитетними особистостями, самооцінка на основі метакогнітивного досвіду спілкування, позитивна мотивація, високий рівень реалізації власного потенціалу, наявність адекватної потреби у досягненні успіху в діяльності, у тому числі саморегульованому навчанні. Ми у своїх дослідженнях розглядали самоповагу як структурну складову індивідуально-особистісного компоненту студентів у саморегульованому навчанні.

Грунтуючись на теоретичному аналізі проблеми, ми використовуємо структурну модель самоповаги в студентському віці, створену О. Малихіною, що включила в себе такі компоненти: «когнітивний, який характеризується уявленням про самого себе та самооцінкою, заснованою на самопізнанні в процесі різноманітної діяльності та взаємодії з іншими людьми; емоційно-ціннісний, який включає позитивні емоції, почуття та сенсоутворювальні мотиви, що стають основою загальної життєвої настанови щодо себе; поведінковий, який визначається діями або планами дій щодо самого себе» [185].

Для емпіричного визначення емоційно-ціннісних, когнітивних і поведінкових показників самоповаги ми використали «Шкалу самоповаги» М. Розенберга, яка складається з 10 запитань і визначає чотири рівні особистісної самоповаги. Результати на низькому рівні свідчать про те, що людині не вистачає самоповаги, вона вбачає лише свої недоліки й у всіх невдачах звинувачує себе. Це заважає людині ставити правильні цілі та досягати успіху. Середній рівень показника демонструє, що людина балансує між самоповагою і самознищенням, тобто думка про себе коливається залежно від ситуації. Успіх спричиняє надлишкову, не завжди об'єктивну самоповагу, тоді як невдача спричиняє занадто низьку самооцінку. Рівень вище від середнього свідчить про переважання об'єктивної самоповаги у людини, яка досить свідомо може оцінювати свої недоліки і позитиви, зберігає повагу до себе у випадку невдачі, що дозволяє

досить оперативно реагувати на них і вносити корективи. Високий рівень самоповаги показує ставлення людини до себе як до професіонала і сформованої особистості. Людина розвивається духовно, вдосконалюється професійно та інтелектуально, вміє отримувати користь від трудних ситуацій.

Рівень сформованості когнітивного компоненту самоповаги студентів визначався за такими показниками: повнота розуміння студентами сутності самоповаги; повнота уявлення про самого себе; самооцінка; оцінка здатності здійснювати певні конкретні дії; здатність до самопізнання в процесі взаємодії з іншими людьми. Рівень сформованості емоційно-ціннісного компоненту самоповаги студентів визначався за такими показниками: ціннісне ставлення студентів до самих себе; позитивні емоції та почуття, смислоутворювальні мотиви, що стають основою загальної життєвої настанови щодо себе. Рівень сформованості поведінкового компоненту самоповаги включає такі показники: самовпевненість, самоконтроль, самокорекція, самоприйняття.

Результати емпіричного дослідження показників за трьома шкалами наведені на рис. 3.4.



**Рисунок 3.4. Рівні розвитку самоповаги студентів згідно методики «Шкала самоповаги» М. Розенберга (%)**

Розглянемо отримані емпіричні показники на емоційно-ціннісному рівні. За результатами діагностики за методикою «Шкала самоповаги» М. Розенберга 48,4

% студентів досліджуваної групи демонструють рівень самоповаги вище середнього, що характеризує їх як здатних оцінювати свої переваги й недоліки, зберігати самоповагу у випадку невдач й оперативно реагувати на них.

Ще 20,4 % студентів мають високий рівень самоповаги, що показує їх ставлення до себе як до професіонала і сформованої особистості, вони розвиваються духовно, вдосконалюються професійно та інтелектуально, вміють отримувати користь від складних ситуацій. Водночас, звертає увагу досить значна частка студентів (31,4 %) з низьким та середнім рівнем самоповаги, що пов'язаний із схильністю до самозвинувачення, а подекуди навіть балансування між самоповагою та самоприниженням, що не дозволяє швидко та ефективно відкоригувати свою діяльність.

Отже, результати теоретичного аналізу проблематики самоповаги у науковій літературі та емпіричне дослідження з використанням «Шкали самоповаги» М. Ротенберга дозволяють нам визначити переважання вище середнього та високого рівнів самоповаги студентів.

### **3.5.3. Діагностика психологічного благополуччя**

Нові напрями досліджень у психології та ставлення до особистості як найвищої цінності ставить перед науковцями завдання визначення механізмів і чинників благополучної повноцінної життєдіяльності людини у соціумі. У сучасній психологічній науці поняття благополуччя має різноманітне визначення, у тому числі благополуччя на основі доброчесності, визначення справжнього «Я», індивідуальну самореалізацію особистості та професійне зростання. Найчастіше у теоретичних працях науковців натрапляємо на визначення благополуччя як сукупності певних особистісних якостей чи станів, або ж дослідження одного з критеріїв благополуччя. Досягнення психологічного благополуччя особистістю часто розглядається як процес формування таких індивідуальних якостей чи станів, а також як результат цього процесу [174].

Оцінка особистістю свого життя, окремих його сфер і характеристик відбувається на основі когнітивно-емоційного досвіду, що формується на основі

суб'єктивного сприйняття навколишніх обставин із врахуванням особистісних характеристик людини. Ця оцінка і може вважатися визначником суб'єктивного благополуччя, конкретним втіленням якого є психологічне благополуччя особистості. Психологічне і суб'єктивне благополуччя в контексті об'єктивної і суб'єктивної характеристики феномену благополуччя розмежовується деякими науковцями [175]. Особистісні аспекти психологічного благополуччя особистості досліджує І. Ф. Аршава, визначаючи його як позитивне когнітивно-оцінювальне ставлення людини до навколишнього світу загалом і себе як суб'єкта життєдіяльності, а також переживання на основі отриманого персонального досвіду почуття задоволення своєю діяльністю [13] [14].

К. Рифф обґрунтовує феномен психологічного благополуччя людини як сприйняття й оцінку нею свого внутрішнього функціонування з точки зору досягнення вершини потенційних можливостей людини. Підвищення якості життя людини, зменшення її страху щодо старіння вважаються ознаками благополуччя. Психологічно благополучною людиною авторка вважає самореалізовану людину, потреби якої задоволені [438]. Значною мірою на психологічне благополуччя молодшої особистості впливає рівень сформованості системи саморегуляції її поведінки [80] [437].

Психологічне благополуччя є складним інтегральним феноменом, яке містить низку компонентів. У ньому виділяють когнітивну та емоційну (афективну) складові. Позитивні чи негативні емоції людини, її настрій, емоційний баланс тощо визначають емоційно-поведінковий компонент психологічного благополуччя. Натомість його когнітивна складова проявляється в особистісних уявленнях людини про своє життя та його порівняння з уявним ідеальним життям, що своєю чергою є визначальним для загального задоволення життя або його конкретними сферами та проекція себе у реальність [217].

Компоненти психологічного благополуччя простежуються і в структурі складових цього феномену, розробленій К. Рифф, яка містить шість окремих шкал психологічного благополуччя особистості. Ця комбінація включає такі характеристики благополуччя, які охоплюють позитивну оцінку себе та свого



минулого (самоприйняття), відчуття постійного особистісного зростання та розвитку (особисте зростання), переконання у наявності цілей і змісту життя (мета в житті), якісні стосунки з навколишніми (позитивні стосунки з іншими), здатність відповідальності перед своїм життям та навколишнім світом (оволодіння навколишнім світом), а також відчуття особистісного самовизначення (автономія) [438].

Самоприйняття є феноменом, що визначає позитивне ставлення людини до себе, свідоме оцінювання попереднього життєвого досвіду, прийняття своїх позитивних і негативних індивідуально-особистісних характеристик. На думку К. Рифф, позитивні стосунки з навколишніми людьми засвідчують наявність емпатійності і вміння знаходити компроміси з іншими, довірливі стосунки з іншими та переживання про їхнє благополуччя. Автономія характеризує рівень незалежності особистості у соціумі, її здатність до рефлексії і регулювання своєї поведінки, оцінки себе з погляду власної ціннісної сфери. Здатність до ефективного використання життєвих обставин, до самостійного створення власних можливостей. Характеристика управління середовищем пояснює рівень відчуття особистісної впевненості і компетентності в ефективному управлінні щоденними справами, самостійному створенні умов для реалізації власних потреб і цінностей. Шкала цілей у житті характеризує наявність життєвої спрямованості особистості та життєвих цілей, їхню осмислену реалізацію. Особистісне зростання суб'єкта означає його постійний саморозвиток і самовдосконалення, вивчення нового життєвого досвіду і прагнення реалізувати свій життєвий потенціал.

Люди з низьким рівнем розвитку психологічного благополуччя не мають досвіду позитивних близьких стосунків з іншими і, отже, мають постійну потребу в пошуку ресурсів підвищення цього благополуччя. Вони постійно очікують позитивного ставлення до себе з боку інших, позитивного ставлення до себе тощо, натомість бояться бути неприйнятними у різноманітних групах. Переважно вони мають негативний емоційний фон і недостатньо розвинений самоконтроль.

На їхнє переконання, навколишнє соціокультурне середовище є переважно несправедливим і загрозливим щодо них.

Особи з середнім рівнем психологічного благополуччя орієнтуються переважно на контроль зовнішнього середовища, але, водночас, прагнуть розвивати власну компетентність. Це, своєю чергою, підвищує рівень психологічного благополуччя. Такі особи переважно надмірно орієнтуються на соціокультурне навколишнє середовище, ідеалізують інших. Зазвичай у них присутній негативний емоційний фон стосовно до себе, і вони переважно орієнтуються на невелике коло спілкування навіть за рахунок особистісних змін, які шкодять особистісному розвитку.

Особи, які характеризуються високим рівнем психологічного благополуччя, мають конструктивні стосунки з навколишніми людьми, персональну гармонію, високий рівень особистісної рефлексивності. Вони стійкі до стресів і більш соціально адаптовані, мають розвинену здатність до внутрішньо-психічного подолання міжособистісних конфліктів.

Особливо важливим є визначення співвідношення психологічного благополуччя і саморегульованого навчання студентів ЗВО. У контексті цього дослідження під саморегуляцією навчальної діяльності ми розуміємо «системний процес інтеграції мотиваційної сфери особистості відповідно до цілісного «Я» та наявних можливостей, а також сукупність засобів ініціації, побудови програми та контролю дій для втілення цих продуктів мотиваційної інтеграції у саморегульовану навчальну діяльність» [348].

Комплексні дослідження, де розглядається кореляція між психологічним благополуччям та саморегуляцією навчальної діяльності студентів, практично відсутні. Наше дослідження сприятиме поліпшенню психологічного благополуччя студентів завдяки можливому впливу на їхню систему саморегуляції у навчанні, а також допоможе виявити оптимальні для психологічного благополуччя якості саморегуляції. Саме тому метою дослідження є визначення характеристик психологічного благополуччя у саморегульованому навчанні студентів.

У дослідженні ми спираємося на розуміння психологічного благополуччя, за К. Рифф, як базового суб'єктивного конструкта, що відбиває сприйняття й оцінку свого функціонування з точки зору вершини потенційних можливостей людини, яке включає такі параметри: позитивні взаємини з оточенням (довіру й турботу про них, емпатію); автономність (незалежність від соціального тиску й саморегуляцію); компетентність управління середовищем (наявність контролю, вміння обирати і створювати ситуації, що відповідають власним потребам і цінностям); наявність життєвих цілей; особистісне зростання (віра у власну здатність реалізувати особистісний потенціал) [438].

Для визначення рівня психологічного благополуччя студентів у роботі ми використали методіку К. Рифф «Шкали психологічного благополуччя» в адаптації С. Карсканової, яка складається з шести шкал: особистісне зростання, позитивні взаємини з навколишніми, цілі у житті, керування оточенням, автономія, самоприйняття, що є показниками психологічного благополуччя особистості. Ми застосовуємо опитувальник із 84 тверджень, на кожне з яких варіанти відповідей від 1 («Абсолютно не згідний») до 6 («Абсолютно згідний») [137]. Окрім цього, було використано такі методи оброблення даних (якісні – методи аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення для порівняння та інтерпретації отриманих даних з іншими дослідженнями у цьому напрямі, кількісні – методи статистичного оброблення даних: описова статистика (групова медіана -  $Me$ , середнє арифметичне -  $M$ , стандартне відхилення –  $\sigma$ ); критерій Крускала-Уоллеса, критерій Фішера). Для статистичного оброблення даних використовувалася статистична програма SPSS 15.0.

У таблиці 3.26 наведено описову статистику результатів діагностики за методікою «Шкала психологічного благополуччя» К. Рифф.

Серед показників психологічного благополуччя в досліджуваній групі студентів найвищі результати простежуються за шкалами «Особистісне зростання» і «Самоприйняття». Це означає, що досліджувані студенти досить відкриті до нового досвіду, мають відчуття реалізації свого потенціалу та безперервного розвитку, вони доволі позитивно до себе ставляться, приймають

різні боки своєї особистості. Однак найнижчі показники за шкалою «Управління середовищем» вказують на те, що респонденти недостатньо компетентні в управлінні оточенням, в контролі за своєю зовнішньою діяльністю, недостатньо ефективно використовують можливості, умови і обставини для досягнення цілей. Звертає увагу наявність зони розвитку для показників автономії, позитивних взаємин, цілей в житті.

Таблиця 3.26

**Описова статистика результатів діагностики студентів за «Шкалою психологічного благополуччя» К. Рифф, %**

	Me	M	$\sigma$	Стени
Особистісне зростання	62,44	61,50	12,00	6
Цілі у житті	59,50	60,08	11,60	5
Самоприйняття	59,30	57,53	11,87	6
Позитивні взаємини	56,68	56,84	10,88	5
Управління середовищем	53,78	53,55	10,68	4
Автономія	53,30	53,12	10,88	5

Примітка: описова статистика (групова медіана - Me, середнє арифметичне - M, стандартне відхилення -  $\sigma$ )

Автономність студентів, яка пов'язана з впевненістю і компетентністю в керуванні щоденними справами, можливістю вибору і створення умов, які задовольняють індивідуально-особистісні потреби та цінності (компетентність, управління середовищем) і здатність протистояти тиску навколишнього середовища, можливість регуляції своєї поведінки й оцінки себе, виходячи з власних переконань чи цінностей, спричиняють, згідно з даними нашого дослідження, порівняно менший вплив.

Відзначимо необхідність розвитку цієї характеристики в розрізі саморегульованого навчання, адже людина, яка володіє високою автономією, здатна бути незалежною, вона не боїться протиставляти свою думку думці більшості, може дозволити собі нестандартне мислення та поведінку. Відсутність достатнього рівня автономії веде до конформізму, зайвої залежності від думки навколишніх.

Уся вибірка була розділена на групи за курсом навчання. Групи були порівняні методом дисперсійного аналізу для перевірки відмінностей виразності

якостей за шкалами психологічного благополуччя. Тест Крускала-Уолеса підтвердив наявність лінійного статистичного значущого вікового зменшення показників на 5 курсі лише за шкалою «Автономія» (при  $p \leq 0,01$ ) (табл. 3.27).

**Таблиця 3.27**

**Результати діагностики студентів згідно з курсом та за «Шкалою психологічного благополуччя» (ШПБ) К. Рифф**

	Me (групова)		Критерій Крускала-Уолеса	
	Курс		$\chi^2$	P
	3	5		
Особистісне зростання	63,12	61,92	1,02	0,570
Цілі у житті	60,75	59,90	3,14	0,176
Самоприйняття	58,50	59,16	3,68	0,144
Позитивні взаємини	53,90	56,12	0,266	0,780
Управління середовищем	53,66	54,80	0,490	0,764
Автономія	57,68	50,90	8,902	0,008

Результати кореляційного аналізу на основі отриманих емпіричних даних свідчать, що психологічне благополуччя прямо чи обернено корелює з його рівнями. Такі уміння студентів, як керування мотиваційною сферою, здатність до постановки важливих цілей та їхнього втілення важливі для розвитку психологічного благополуччя у процесі саморегульованого навчання. Важливими були визначені також такі особистісні індикатори, як позитивні взаємини та самоприйняття.

Аналіз даних за рівнем визначеного психологічного благополуччя показав лінійний характер кореляції між психологічним благополуччям та його рівнями. Очевидно, що для розвитку саморегульованої навчальної діяльності необхідні певні освітні умови, які характеризують психологічне благополуччя і визначають його у процесі навчання.

Теоретичний аналіз та емпіричне дослідження підтвердили тісний зв'язок психологічного благополуччя студентів з показниками рівнів психологічного благополуччя, що вивчалися. Емпіричним шляхом виявлено, що «Автономія» при переході студентів до старшого курсу значуще зменшується. Кількість

високоавтономних студентів протягом навчання статистично значуще не змінюється. Серед чинників психологічного благополуччя найвищі показники мають «Особистісне зростання» і «Цілі у житті», а найнижчі – «Управління середовищем» і «Автономія». Автономія та здатність керувати середовищем є глибинними особистісними утвореннями, передумови яких закладаються у ранньому дитячому віці під впливом значущих взаємин.

У результаті дослідження виокремлено, що найбільш доцільними засобами для підвищення психологічного благополуччя студентів, як компонента емоційно-поведінкового рівня, вбачається формування їхньої активної життєвої позиції, відповідальності за свою діяльність, автономії у саморегульованій навчальній діяльності.

### **3.6. Емпіричне дослідження компонентів комунікативного рівня саморегульованого навчання**

Компонентами саморегульованого навчання діяльності студентів на комунікативному рівні ми визначили комунікативний самоконтроль та самомоніторинг. Ці показники будуть визначені за допомогою відповідного психодіагностичного інструментарію. Результати емпіричного дослідження наводяться нижче.

#### **3.6.1. Діагностика рівня комунікативного самоконтролю**

Однією з найважливіших ключових мотиваційних компетентностей у наукових дослідженнях останніх років учені визначають комунікативну компетентність, яка комплексно поєднує у собі багаторівневі характеристики. Соціальні очікування до випускників університетів зростають, і суспільство разом із ринком праці хоче отримати випускника, який володіє ключовими компетенціями у вирішенні завдань, у процесі адаптації і саморегуляції своєї діяльності, міжособистісної взаємодії [284].

Визначення ефективних індикаторів саморегуляції навчальної діяльності студентів на комунікативному рівні підвищує ефективність комунікації,

самоконтролю, аналітичної роботи суб'єкта цієї діяльності, оскільки сучасна вища освіта зміщує акценти у бік студентоцентризму та врахування якісних показників успішності студентів. У світлі нової освітньої парадигми студенти – це суб'єкти власного навчання, які саморегулюють його перебіг, визначають навчальні цілі та аналізують їхнє виконання, здійснюють корекцію навчальної діяльності за наявності такої необхідності [18].

Дослідженням аспектів комунікативного самоконтролю займаються сучасні вітчизняні дослідники. Зокрема, у працях Т. В. Кириченко розглядаються особливості міжособистісної мовленнєвої комунікації молоді і саморегуляція як чинник її розвитку [142]. Комунікативні властивості особистості вивчав С. Д. Максименко [180]. О. М. Тур досліджує компоненти комунікативної компетентності майбутніх фахівців [281], а О. І. Проскурняк аналізує комунікативну діяльність особистості [238]. Процес формування педагогічного контролю і самоконтролю досліджує в працях Т. М. Алексеєнко і О. Ю. Фадєєвої [9], а психологію комунікативної культури вивчає О. М. Корніяка [161]. У дослідженні Ковальчук І. В. аналізується становлення іншомовної комунікативної культури студентів, а також психологічних особливостей комунікативної культури і контролю як якісних особистісних характеристик [153].

Комунікативний самоконтроль у контексті саморегульованої навчальної діяльності студентів, соціокультурного впливу, психологічного благополуччя студентів вивчають також багато зарубіжних психологів і педагогів [373] [486] [436]. Феномен комунікативної компетентності особистості досить широко відображений у сучасній психолого-педагогічній літературі ближнього зарубіжжя (О. О. Бодальов, С. Л. Братченко, Ю.М. Жуков, Н.В. Кузьміна, В.О. Лабунська, А.В. Мудрик, Л.А. Петровська, Ю.Л. Ханін та ін.), де він розглядається з точки зору функціонального, діяльнісного та особистісного підходів [284].

На основі теоретичного аналізу наукових напрацювань, поданих у попередніх розділах нашого дослідження, комунікативний контроль ми визначаємо як один із найважливіших компонентів індивідуально-особистісного рівня саморегуляції поведінки особистості у контексті навчальної діяльності.

Відповідно для емпіричного вимірювання цього показника нами було обрано методику діагностики оцінки самоконтролю в процесі спілкування М. Снайдера. Тест покликаний допомогти визначити рівень комунікативного самоконтролю у навчальній діяльності студентів.

Низький рівень цього індикатора сигналізує про високу імпульсивність суб'єкта у комунікації і взаємодії з навколишнім соціокультурним середовищем. Такій особистості присутня надмірна розкутість у спілкуванні, оскільки в неї практично відсутня диференційованість поведінки. Представники цієї групи вважаються занадто прямолінійними і нав'язливими.

Середній рівень комунікативного самоконтролю характерний особистостям із низькою емоційністю у спілкуванні. Вони щирі і безпосередні у комунікації, досить добре вміють стримувати свої емоції при міжособистісній взаємодії з навколишніми. Вони переважно не нав'язливі у комунікації і контролюють свою поведінку.

Особистість із високим рівнем комунікативного самоконтролю постійно стежить за своєю поведінкою, має високий рівень емоційної стриманості. Свої думки вони висловлюють не спонтанно і емоційно стримано. Представники цієї групи гідно поведуться у різних навчальних ситуаціях, володіють саморегуляцією у навчанні. Вони не люблять непрогнозованих ситуацій і відчують труднощі у випадку необхідності спонтанного вираження або вимушеної діяльності.

Результати проведеного дослідження подані у вигляді кругової діаграми на рис. 3.5. На основі отриманих емпіричних даних визначено, що високий комунікативний контроль наявний лише у 6,5% вибірки. Ці студенти вміють добре поводитися у нових ситуаціях, здатні тримати себе у хорошій формі та стежити за своєю навчальною поведінкою. Вони гнучко можуть реагувати на зміну ситуації та легко пристосовуються до нової ролі, у тому числі і навчальних завдань. Такі студенти намагаються уникати непрогнозованих і неконтрольованих ситуацій, вміють управляти своїми емоціями. Намагаючись уникнути негативних ситуацій, вони передбачають реакцію навколишніх на їхню можливу діяльність.





**Рисунок 3.5. Рівні комунікативного самоконтролю студентів за методикою М. Снайдера, %**

40,3% респондентів характеризуються середнім рівнем комунікативного самоконтролю, що досить часто проявляється у щирості та спонтанності поведінкового компонента. У них відстежується низький рівень саморегуляції поведінки. Вони не досить вдало контролюють свої емоційні прояви, проте схильні до врахування у своїй поведінці інтересів навколишніх. Також таких осіб можна охарактеризувати як схильних до конфліктів. Вони досить легко піддаються впливам інших, схильні до легкості афективної поведінки, близько сприймають образи.

Найбільше, а саме 53,2% з усіх респондентів мають низький рівень комунікативного самоконтролю. Студенти на такому рівні мають стійку, проте не позитивну навчальну поведінку. Вони не вважають за необхідне враховувати комунікативні особливості партнерів по спілкуванню, не вважають за необхідне змінювати свою поведінку залежно від ситуації. Вони спонтанні і щирі особистості, проте безпосередні і відкриті у спілкуванні. Їх вважають не дуже зручними співрозмовниками, оскільки такі студенти схильні до стереотипів, прямолінійні у спілкуванні.

Результати кореляційного аналізу між показниками рівня самоконтролю і (мета)когнітивних індивідуально-особистісних характеристик із використанням коефіцієнта кореляції Пірсона доводять наявність позитивної кореляції між комунікативним самоконтролем студентів та самостійністю (автономним стилем) ( $r=0,244$  при  $p \leq 0,05$ ). Результати уможливають висновки про важливість самоконтролю для навчальної автономності. Врахування цих показників у навчальному процесі може підвищити ефективність та успішність навчальної діяльності студентів ЗВО.

### **3.6.2. Діагностика самомоніторингу**

Якість саморегульованої навчальної діяльності студентів у вищій значною мірою залежить від грамотно організованого моніторингу їхніх навчальних досягнень, у тому числі розвитку їхньої здатності до самомоніторингу. Важливо відзначити, що успішна саморегуляція навчання і професійне становлення студентів значною мірою залежить також від їх здатності адекватно оцінювати свою діяльність, здійснювати рефлексію всіх значущих аспектів процесу власного навчання та професіоналізації. У цьому контексті неабиякої актуальності набуває проблема реалізації метакогнітивного потенціалу особистості у розрізі саморегуляції навчання.

Поняття «самомоніторинг» було запроваджене М. Снайдером як варіант вирішення протистояння «межа – ситуація» в психології. Автор описує це поняття як здатність відстежувати через самоспостереження і самоконтроль свою експресивну поведінку і самопрезентацію у соціальних ситуаціях, а також реалізацію цієї здатності з метою соціального пристосування [453] [454].

Теорія М. Снайдера включала розгляд самомоніторингу з погляду виявлення особистістю експресивної поведінки та її контролю, оскільки поведінка одних людей може бути прогнозована за умови лише наявності інформації про їхні індивідуально-особистісні характеристики, тоді як поведінку інших людей визначають ситуаційні особливості. Згідно з автором, рівень самомоніторингу

визначається також і джерелом інформації, яка використовується людиною для визначення своєї поведінки [193].

Самомоніторинг є складним, багатогранним і комплексним поняттям, що обумовлює потребу в його глибшому дослідженні з метою розуміння механізмів функціонування цього концепту. Варто зазначити, що стосовно самомоніторингу дотепер актуальним є питання, якими термінами оперувати при його розгляді, тобто чи є він типоутворювальною характеристикою, чи характерною рисою. Суперечливі також думки про стильовий характер цього поняття. У визначенні самомоніторингу міститься вказівка на два якісно різних компоненти: «здатність» і «бажання», тобто те, що забезпечують диспозиція й мотивація. В останніх дослідженнях охарактеризовано, що самомоніторинг впливає на здатність передбачати реальну поведінку людей у різних соціальних ситуаціях і, як наслідок цього, на їхню успішність і ефективність у різних сферах життєдіяльності [192].

Феномен самомоніторингу – галузь психологічної проблематики з багатою багаторічною традицією дослідження за кордоном. Сутність і зміст процесу моніторингу та самомоніторингу навчальних досягнень учасників освітнього процесу та в структурі індивідуально-особистісних характеристик висвітлені у дослідженнях російських науковців [127] [232]. Проблематика самомоніторингу вивчалася за кордоном у розрізі саморегульованого навчання, його ефективності, використання навчальних стратегій тощо [374] [401] [419] [474].

Варто відзначити, що у вітчизняних наукових джерелах змістові характеристики феномену самомоніторингу розкриті недостатньо. У працях вітчизняних науковців вивчаються такі аспекти самомоніторингу діяльності студентів, як особливості феномену самомоніторингу і толерантності у навчальній діяльності студентів [193]; діагностування і моніторинг у поєднанні з прогнозуванням і проектуванням у навчанні [227]; формування системи самомоніторингу та самооцінки якості результатів навчання студентів [233]; педагогічний моніторинг і самомоніторинг у навчанні [271], самомоніторинг особистісного і професійного зростання студентів [320], самомоніторинг і

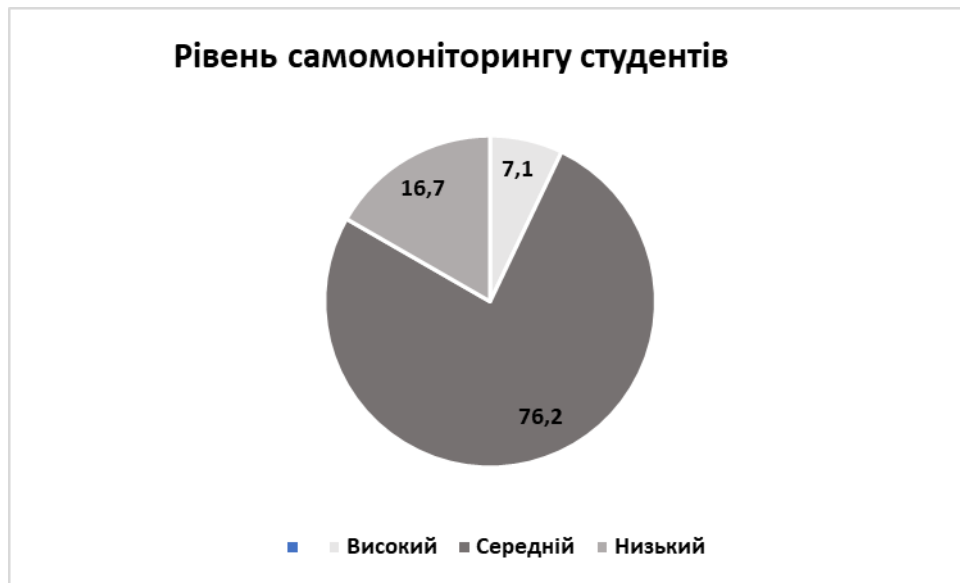
саморегуляція у навчальній діяльності студентів [348], акмеологізація у контексті самомоніторингу і самопрезентації [75] та ін.

Водночас акцент на прикладних дослідженнях самомоніторингу не заповнює прогалин у дослідженні його змісту. Зокрема, практично не розглянуто питання місця самомоніторингу в структурі індивідуально-особистісних характеристик, його співвідношення з механізмами особистісного, когнітивного та метакогнітивного контролю, мотиваційною, емоційною та вольовою сферами, саморегульованою навчальною діяльністю. Відчувається деякий брак емпіричних досліджень цих компонентів. Це, очевидно, звужує можливості інтерпретації результатів досліджень і ускладнює дослідження процесу його формування та здійснення у саморегульованому навчанні.

Для визначення рівня самомоніторингу студентів ми використали методику «Шкала самомоніторингу» М. Снайдера. Шкала складається з 18 тверджень за принципом відповіді «Правда/неправда». На думку автора, за допомогою цієї шкали можна виміряти відмінності людини у самоконтролі та експресивності поведінки. Основним призначенням опитувальника є діагностика індивідуальних відмінностей у лабільності (гнучкості) поведінки протягом взаємодії з іншими, у випадку нашого дослідження – у навчальному процесі. Лабільність досягається за рахунок особистісної здатності адекватно сприймати стан і поведінку партнера по спілкуванню, постійно контролювати і корелювати власну поведінку з урахуванням комунікативної ситуації тощо. Особистості з високою оцінкою за шкалою самомоніторингу набагато краще, ніж індивіди з низькою оцінкою, можуть висловлювати і передавати широкий спектр емоцій через вербальні та невербальні засоби, ефективно і переконливо демонструвати складні поведінкові реакції і риси характеру, проявляти себе дружелюбними, відкритими, екстравертивними [309].

Результати визначення рівня самомоніторингу студентів у навчальній діяльності графічно подані на рис. 3.6. Легко бачити, що найбільша частка студентів (76,2%) має середній рівень самомоніторингу в навчальній діяльності. Їх можна охарактеризувати як щирих в усіх емоційних проявах. Проте вони

звертають достатню увагу на враження, яке вони справляють на співрозмовників і навколишніх, оскільки для них це важливо.



**Рисунок 3.6. Результати визначення рівня самомоніторингу студентів у навчальній діяльності за «Шкалою самомоніторингу» М. Снайдера, %**

16,7% респондентів володіють низьким рівнем самомоніторингу. Це означає, що вони більш відкриті, принципові і безпосередні, здатні до саморозкриття у спілкуванні, а деколи навіть виявляють надмірну відвертість і прямолінійність у своїх висловлюваннях. Вони менш гнучкі у демонстрації різних форм експресивної поведінки. Часто їхня поведінка визначається за допомогою внутрішнього емоційного стану і не корелюється відповідно до конкретної ситуації. Вони самодостатні і відстоюють свої погляди, що відображає їхні настанови та цінності.

Найменше студентів (7,1%) володіють низьким рівнем самомоніторингу, і їх можна вважати майстрами справляти бажане враження на довкілля. Вони особливо чутливі до самопрезентації та експресивних реакцій інших, добре враховують специфіку конкретної комунікативної ситуації і відповідно до неї здійснюють контроль за своєю самопрезентацією. Такі студенти легко демонструють варіативність поведінки, використовують різноманітні поведінкові стратегії з метою отримання позитивних результатів у будь-якій соціальній

взаємодії. У них високий рівень адаптивності, гнучкості і прагматичності. Їм властива соціальна сміливість, активність, життєрадісність. Вони дипломатичні у стосунках з іншими і завжди демонструють найкращі особистісні якості.

Отже, результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження виявили значне переважання у студентів середнього рівня самомоніторингу в навчальній діяльності. Особистісна здатність до самомоніторингу, на нашу думку, є важливим метакогнітивним чинником саморегульованого навчання, який проявляється у процесі метакогнітивного моніторингу. Це важлива складова комунікативної поведінки, від якої залежить успішність комунікації загалом, у тому числі в навчанні. В результаті дослідження виокремлено, що найбільш доцільними засобами для підвищення рівня самомоніторингу студентів через розвиток системи саморегуляції навчальної діяльності вбачається формування їхньої самопрезентації, самоконтролю за своєю поведінкою у різних комунікативних ситуаціях, адаптивності та гнучкості у саморегульованій навчальній діяльності.

З нашого погляду, у перспективі доцільно провести дослідження взаємозв'язку складових самомоніторингу з використанням метакогнітивних стратегій і тактик, що дозволить розширити уявлення про сам феномен самомоніторингу та механізми його функціонування, а також підвищити ефективність саморегульованого навчання студентів.

### **Висновки до розділу 3**

1. Здійснено теоретичний аналіз, обґрунтування і характеристику діагностичного комплексу для вивчення психологічних особливостей саморегуляції у навчальній діяльності студентів на інтегральному, особистісному, мотиваційно-вольовому, емоційно-поведінковому та комунікативному рівнях. Проведено емпіричне дослідження критеріїв саморегульованого навчання студентів у розрізі метакогнітивного моніторингу на зазначених рівнях.

2. Визначено, що стиль саморегуляції акумулює типові для особистості

способи організації власної активності і в цьому сенсі є передумовою формування індивідуального стилю діяльності. Тому діагностика стилю регуляції навчальної поведінки, знання особистісних характеристик дозволяє вирішувати психолого-педагогічні завдання проектування індивідуальних стилів конкретних видів навчальної та професійної діяльності, проблему навчальної адаптації тощо. Визначення та аналіз стилю саморегульованої навчальної діяльності студентів може бути ефективним інструментом, який враховуватиме індивідуальні особливості студентів в умовах ставлення до студентів як суб'єктів власної пізнавальної діяльності.

3. Діагностика загальної рефлексії довела, що показник системної рефлексії студентів відповідає середньому рівню розвитку. Показники інтроспекції та квазірефлексії не перевищують допустимої норми. Рівень саморефлексії у студентів є середнім, і рівень розвитку соціорефлексії відповідає нормальному. У середньому студенти найнижче оцінюють свої рефлексивні вміння на метакогнітивному рівні; загальний рівень розвитку рефлексивних умінь студентів на когнітивному рівні – середній. Діагностика рефлексивних умінь студентів на особистісному рівні показує, що у досліджуваній групі переважає низький та середній рівень розвитку цих умінь.

4. За результатами аналізу інтегрального показника емоційного інтелекту встановлено, що серед студентів переважає середній та високий рівень емоційного інтелекту, причому внутрішньособистісний емоційний інтелект розвинутий краще, ніж міжособистісний, і це пов'язано з розвитком рефлексії у студентів, що забезпечує їх здатність до емоційного самоусвідомлення. У переважної більшості студентів (понад 86%) більшою мірою проявляються позитивні емоції, гарне самопочуття, позитивна спрямованість самооцінки, яка виражається в задоволенні своїми успіхами в навчанні та особистісними якостями, позитивне ставлення до себе, інших людей та навколишнього світу загалом, що відображається у їхній навчальній успішності. Емоційний інтелект корелює із розумінням своїх і чужих емоцій; управлінням своїми і чужими емоціями; міжособистісним та внутрішньоособистісним аспектом емоційного

інтелекту; розпізнаванням емоцій інших, загальною емоційною спрямованістю.

5. Результати кореляційного аналізу між показниками рівня самоконтролю та індивідуально-особистісних характеристик із використанням коефіцієнта кореляції Пірсона доводять наявність позитивної кореляції між комунікативним самоконтролем студентів та рефлексією і автономністю. Врахування цих показників у навчальному процесі може підвищити ефективність та успішність навчальної діяльності студентів ЗВО.

6. Виявлено значне переважання у студентів середнього рівня самомоніторингу у навчальній діяльності студентів. У результаті дослідження виокремлено, що найбільш доцільними засобами для підвищення рівня самомоніторингу студентів через розвиток системи саморегуляції навчальної діяльності вбачається формування їхньої самопрезентації, самоконтролю за своєю поведінкою у різних комунікативних ситуаціях, адаптивності та гнучкості у саморегульованій навчальній діяльності.

7. На основі результатів дослідження можемо зробити висновок, що серед студентів переважає інтроектоване регулювання та зовнішнє регулювання, тобто їхня навчальна поведінка регулюється відчуттям власного вибору і власними бажаннями, а також встановленими правилами та нормами навчання. Висновки, зроблені в ході дослідження, дозволяють визначити завдання, спрямовані на розвиток навчальної мотивації студентів, що дозволить їм керуватися свідомими цілями, дотримуватися обумовлених правил діяльності, усвідомлювати досягнутий результат, розрізняти труднощі завдання, зіставляти їх із власними можливостями; у підвищенні пізнавальної потреби, що активізує діяльність студентів, стимулює її, спрямовує на пошук способу досягнення мети; у постановці проміжних цілей, що дозволяє усвідомити результат, на який в конкретний момент спрямована дія, яка безпосередньо пов'язана з діяльністю і задовольняє актуальність потреби; у підвищенні рівня домагань тощо. До навчального процесу студентів потрібно додати цілеспрямований розвивальний вплив на саморозвиток їхніх особистісних і мотиваційно-вольових якостей та формування індивідуальних прийомів вольової концентрації внутрішніх сил.



**Основні положення розділу опубліковані у працях автора:**

1. Балашов Е. М. Метакогнітивна усвідомленість та навчальна мотивація студентів. Освіта та розвиток обдарованої особистості, 2020. № 1 (76). С. 31-38.
2. Балашов Е. М., Каламаж В. О. Психологічні особливості рефлексивної компетентності особистості студентів на особистісному рівні. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том XIV: Методологія і теорія психології. Випуск 3. Київ–Ніжин. Видавець «ПП Лисенко М.М.», 2020. С. 12-26.
3. Балашов Е. М. Характеристика діагностичного комплексу вивчення саморегуляції у навчальній діяльності студентів. Вісник Київського інституту бізнесу та технологій, 2020. № 1 (43). С. 5-12.
4. Гандзілевська, Г. Б., Балашов Е.М., Колесник О. С. Акмеологізація представників української інтелігенції у контексті самопрезентації та самомоніторингу. Вісник Національного університету оборони України, 2020. 1(54). С. 66-73.
5. Балашов Е.М. Особливості стилю саморегульованої навчальної діяльності студентів. Теоретичні і прикладні проблеми психології: збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету імені В. Даля. Северодонецьк : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2020. № 1 (51). С. 5-16.
6. Гандзілевська, Г. Б., Балашов Е.М., Онипчук А.С. Роль сценарних установок у досягненні психологічного благополуччя науково-педагогічних працівників ЗВО у акмеперіоді. Психологічний часопис, 2020. 6(2), С. 9-18.
7. Балашов Е. М. Діагностика рефлексивності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том XIV: Методологія і теорія психології. Випуск 2. Київ–Ніжин. Видавець «ПП Лисенко М.М.», 2019. С. 35-43.
8. Балашов Е.М. Психологічні особливості рефлексії в навчальній діяльності студентів. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том XIV: Методологія і

теорія психології. Випуск 1. Київ Ніжин. Видавництво «ПП Лисенко М.М.», 2018. С. 26-44.

9. Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R., Dovhaliuk, T. & Cicognani, E. (2018). Psychological, Emotional and Social Wellbeing and Volunteering: A Study on Italian and Ukrainian University Students. *Youth Voice Journal*, V.18, 1-22.

10. Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R. (2018). Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *Psycholinguistics*. V. 24 (1), 27-42.

11. Pasichnyk, I. & Balashov, E. (2015). Psychological Peculiarities of Tolerance of Ukrainian and Polish Students: A Comparative Analysis. *Problems of Psychology in the 21<sup>st</sup> Century*, 10(1), 39-49.

12. Балашов Е.М. Діагностика спрямованості навчальної мотивації та академічної саморегуляції студентів. Психолого-педагогічні координати розвитку особистості : зб. наук. матеріалів І Міжнар. наук.-практ. конф., 2-3 червня 2020 р. Полтава : Національний університет імені Юрія Кондратюка, 2020. С. 19-23.

13. Балашов Е.М. Діагностичний комплекс вивчення навчальної саморегуляції студентів на мотиваційно-вольовому рівні. Актуальні проблеми сучасної психології : шляхи становлення особистості: Збірник наукових статей за матеріалами ІІ Міжнародної науково-практичної конференції, м. Переяслав, 14-16 травня 2020 / за заг. ред. І. В. Волженцевої, Т. В. Кириченко. Переяслав. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2020. С.25-28.

14. Балашов Е.М. Характеристика діагностичного комплексу вивчення саморегуляції у навчальній діяльності студентів на індивідуально-особистісному рівні. Міжнародна науково-практична конференція «Соціально-психологічні проблеми суспільства», м. Київ, 10 квітня 2020 року, Таврійський національний університет ім. В. І. Вернадського. 2020. С. 123-126.

15. Балашов Е.М. Діагностика стилю саморегульованого навчання студентів. Психологічна наука та практика XXI століття: матеріали Міжнародної

науково-практичної конференції, м. Львів, 27-28 березня 2020 року. Львів: Видавничий дім «Гельветика», 2020. С.46-50.

16. Балашов Е.М. Психологічні особливості рефлексії у процесі метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. Науковий потенціал та перспективи розвитку психологічних наук: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Львів, 13-14 вересня 2019 року). Львів: Видавничий дім «Гельветика», 2019. С.23-27.

## РОЗДІЛ 4

### Емпіричне дослідження когнітивного і метакогнітивного рівнів саморегуляції навчання студентів

*У розділі проаналізовано теоретичні підходи до вивчення психологічних особливостей саморегульованої навчальної діяльності студентів на когнітивному та метакогнітивному рівнях й обґрунтовано відповідний діагностичний комплекс. Здійснено емпіричне дослідження таких індикаторів рівня саморегуляції студентів, як самоефективність, когнітивний контроль, раціональне/інтуїтивне прийняття рішень, метакогнітивний досвід (метакогнітивне знання, метакогнітивна активність), метакогнітивна усвідомленість (включеність у діяльність).*

#### **4.1. Обґрунтування і характеристика діагностичного комплексу для визначення компонентів саморегульованого навчання на когнітивному і метакогнітивному рівнях**

У контексті завдань реформування вищої освіти актуальним вважається вивчення когнітивних і метакогнітивних характеристик суб'єкта навчання, що включає в себе дослідження показників самоефективності, когнітивного контролю, рефлексивності, самомоніторингу, метакогнітивного досвіду та метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність) [27].

Визначення ефективних індикаторів саморегуляції навчальної діяльності студентів на когнітивному рівні підвищує ефективність аналітичної роботи суб'єкта цієї діяльності, оскільки сучасна вища освіта зміщує акценти у бік студентоцентризму та врахування якісних показників успішності студентів. Згідно з сучасною освітньою парадигмою студенти є суб'єктами власного навчання, які саморегулюють його перебіг, визначають навчальні цілі та аналізують їхнє виконання, здійснюють за необхідності корекцію навчання [18].

Дослідження метакогнітивних здібностей особистості у процесі навчання викладено у працях багатьох зарубіжних учених. Так, А. Бандура вивчав

самоефективність і мотивацію у навчальній поведінці [350]; А. Карпов досліджував рефлексивні і мотиваційні механізми навчальної діяльності [131]; Ю. Пошехонова вивчала взаємозв'язки між особистісними метакогнітивними здібностями та навчальною мотивацією студентів [234]. Навчальні особистісні здібності студентів у розрізі навчальної мотивації досліджувала Х. Андраде [342]. Важливо виділити концепцію інтелекту М. Холодної, яка у розрізі навчальної діяльності вивчає складові метакогнітивних здібностей (метакогнітивний досвід, інтелектуальний контроль, метакогнітивна усвідомленість, пізнавальна позиція) [293].

У роботах сучасних вітчизняних науковців потрібно відзначити дослідження академічної успішності та мотивації навчання [480], рефлексії у навчанні [215] [260], метакогнітивних процесів особистості у навчанні [297], задоволеності своєю навчальною діяльністю [164], самомоніторингу і саморегульованого навчання студентів [347], метакогнітивних процесів у навчальній діяльності студентів [223]. Увага приділяється дослідженню ціннісних аспектів у навчанні студентів [478], співвідношенню рівня навчальних домагань і успішності [270] та ін.

У таблиці 4.1 подано комплекс діагностичних методик для визначення відповідного показника саморегуляції на когнітивному та метакогнітивному рівнях. Дамо коротку характеристику та обґрунтування вибору кожної методики чи діагностичного засобу.

Вважаємо, що надзвичайно актуальним є вивчення когнітивних чинників, які забезпечують перебіг саморегульованої навчальної діяльності. До цієї групи на основі узагальнення в результаті теоретичного аналізу ми включаємо показники особистісної самоефективності, самооцінки та когнітивного контролю.

Характеристики особистісної самоефективності ми визначали за допомогою «Шкали самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема. Самоефективність займає важливе місце у регуляції поведінки суб'єкта навчальної діяльності. Високий рівень самоефективності у пізнавальній діяльності допомагає студентам підвищити або знизити (за певних обставин) навчальну мотивацію, оскільки вона

є комплексним процесом поєднання когнітивних і поведінкових, соціальних і мотиваційних компонентів з метою пошуку оптимальних стратегій і механізмів виконання саморегульованої навчальної діяльності [154].

**Таблиця 4.1**

**Комплекс діагностичних методик для дослідження компонентів саморегульованого навчання студентів на когнітивному та метакогнітивному рівнях**

<b>Рівень</b>	<b>Показник</b>	<b>Діагностичний інструментарій</b>
Когнітивний	само-ефективність	Тест оцінки самоефективності (В. Шварцер та М. Єрусалем)
	когнітивний контроль	Методика «Рівень суб'єктивного контролю» (Є. Бажин, Е. Галинкіна, А. Еткінд)
	раціональне/інтуїтивне прийняття рішень	Методика діагностики рівня емпатії та емпатійних здібностей (шкали «Раціональний канал» та «Інтуїтивний канал») (В. Бойко)
	рефлексивні уміння (когнітивний рівень)	Методика рефлексивних умінь О. Савченко (когнітивний рівень)
Мета-когнітивний	метакогнітивний досвід	Методика дослідження самооцінки метакогнітивних знань і метакогнітивної активності (Дж. Флейвелл, адаптована М. Кашаповою та Ю. Скворцовою)
	метакогнітивна включеність у діяльність	Методика діагностики метакогнітивної включеності в діяльність (Г. Шро та Р. Денісон)
	рефлексивні уміння (метакогнітивний рівень)	Методика рефлексивних умінь О. Савченко (метакогнітивний рівень)

За допомогою використання опитувальника «Рівень суб'єктивного контролю» (Є. Бажин, Е. Галинкіна, А. Еткінд) визначають рівень когнітивного контролю особистості на основі визначення загальної інтернальності, інтернальності в царині досягнень, інтернальності в царині невдач, інтернальності у сфері сім'ї і стосунків із батьками, інтернальності у навчанні і спілкуванні з викладачами, інтернальності у спілкуванні, інтернальності у сфері внутрішнього

світу, інтернальності у галузі життєвої перспективи (майбутнього). Методика дозволяє визначити компоненти і характеристики рівня особистісного когнітивного контролю та характерні ознаки інтернальності-екстернальності особистості стосовно до своєї життєдіяльності.

Відомо, що кожна особистість має індивідуальні відмінності у рівні когнітивного контролю, оскільки зазвичай має переважаючі характеристики одного типу і водночас менш виражені характеристики іншого типу. Відповідно показник кожної особистості перебуває між крайніми показниками екстернальності та інтернальності, під впливом навколишнього середовища формується домінантна система локалізації показників когнітивного контролю [17].

У розрізі нашого дослідження в саморегульованій навчальній діяльності важливо виокремити раціональний та інтуїтивний компоненти, які впливають на успішність саморегульованої навчальної діяльності студентів. Раціональне прийняття рішень виявляється в спостережливості за іншими учасниками навчального процесу і спрямованості рішень на основі зваженості і свідомості. Відбувається інтенсивне аналітичне перероблення інформації про навчальну діяльність, яка надходить від студентів одночасно різними сенсорними каналами. Інтуїтивний спосіб прийняття навчальних рішень зводиться до підсвідомого оброблення навчальної інформації студентами на основі несвідомого зіставлення отриманої інформації з минулим навчальним досвідом.

Відомо, що саме у студентські роки молодь шукає правильного співвідношення у процесі саморегуляції набуття і використання знань. У цей період відбувається коливання рівня інтуїтивної здатності та використання інтуїції у навчанні [178]. З метою визначення переважаючого типу особистісної раціональності чи інтуїтивного у саморегульованій навчальній діяльності ми використали методику діагностики рівня емпатії та емпатійних здібностей В. Бойко (шкали «Раціональний канал» та «Інтуїтивний канал») [43].

У психологічній науці відчувається брак досліджень, спрямованих на вивчення ролі метакогнітивних процесів у саморегульованому навчанні,

наприклад структури і змісту рефлексивних механізмів, компетентності та рівнів у навчальній діяльності, метакогнітивного моніторингу тощо. На відміну від когнітивного рівня, саме на метакогнітивному рівні суб'єкт навчальної діяльності вирішує навчальні завдання за рахунок свідомого сфокусування на процес виконання навчальної діяльності, внаслідок чого цей процес стає предметом особистісної рефлексивної аналітики.

Методика визначення самооцінки метакогнітивних знань і метакогнітивної активності, розроблена Дж. Флейвеллом, адаптована М. Кашаповою та Ю. Скворцовою, призначена для визначення таких складових метакогнітивного досвіду, як здатності особистості до інтелектуального розуміння інформації. Самооцінювання відбувається за такими шкалами, як метакогнітивні знання, метакогнітивна активність, метакогнітивні характеристики (концентрація, отримання інформації, управління часом, вибір основних думок). Метакогнітивні знання згідно з авторами методики – це особистісні знання про свої пізнавальні можливості і здібності, такі як усвідомлення наявності засобів отримання й аналізу інформації, види своєї інтелектуальної діяльності, здатність визначити вимоги до навчального завдання та його типу і змісту, вибір адекватних метакогнітивних стратегій для виконання поставленої навчальної цілі. Інтелектуальні процеси щодо отримання й оброблення навчальної інформації, її аналізу, контролю і застосування метапізнавальної діяльності у навчанні характеризують метапізнавальну активність суб'єкта навчальної діяльності [139].

Концепція інтелекту М. Холодної допомагає визначити характеристики метакогнітивного досвіду особистості як основного регулятора її інтелектуальної активності. Авторка визначає, що особистісний інтелект включає чотири основні змістові складові, які відповідають за процес саморегуляції діяльності, а саме: «мимовільний інтелектуальний контроль, який забезпечують когнітивні стилі; довільний інтелектуальний контроль – здібності, спрямовані на постановку цілей, визначення способів їх досягнення, послідовності дій та контроль результатів; метакогнітивна усвідомленість – рівень і тип інтроспективних уявлень людини



про свої індивідуальні інтелектуальні можливості; відкрита пізнавальна позиція – варіативність суб'єктивних способів сприйняття й осмислення подій» [294].

З метою визначення емпіричних показників метакогнітивної включеності у діяльність (метакогнітивної усвідомленості) використовуємо методику діагностики метакогнітивної включеності в діяльність (Г. Шро та Р. Деннісон в адаптації А. Карпова та І. Скитяєвої). Цей методичний інструмент дозволяє визначити метакогнітивні процеси планування, моніторинг, оцінювання, стратегії аналізу інформації та корекції помилок тощо і метакогнітивні декларативні, процедурні чи умовні знання. Це забезпечує визначення рівня метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) студентів [131] [446].

Охарактеризований вище комплекс діагностичних методик дозволить визначити виокремлені нами компоненти саморегульованої навчальної діяльності студентів на когнітивному та метакогнітивному рівнях.

## **4.2. Емпіричне дослідження компонентів когнітивного рівня саморегульованого навчання**

Важливими компонентами саморегульованого навчання студентів на когнітивному рівні ми визначили самоефективність, когнітивний контроль та раціональне / інтуїтивне прийняття рішень, рефлексивні уміння (когнітивний рівень). Ці показники будуть визначені за допомогою відповідно підібраного психодіагностичного інструментарію. Результати емпіричного дослідження наводяться нижче.

### **4.2.1. Діагностика рівня самоефективності**

Високі вимоги до навчання особистості, жорсткі конкурентні вимоги сучасного ринку праці, спонукають приділяти все більшу увагу в наукових дослідженнях проблематиці ефективності навчальної діяльності. Гостро постає проблема виокремлення когнітивних характеристик молоді особистості, що визначають ефективність і самоефективність діяльності у різноманітних сферах.

Успішність та рівень ефективності діяльності особистості пов'язаний із використанням багатьох індивідуально-особистісних інтелектуальних здібностей. Студент обов'язково повинен мати віру в себе, у свою здатність виконати поставлені завдання і подолати усі труднощі.

У психології це було охарактеризовано у концепції самоефективності, яку розробив канадський психолог А. Бандура у своїй соціально-когнітивній теорії. Самоефективність є комплексною особистісною характеристикою, яка включає поєднання пізнавальних процесів, мислення та саморегуляції особистості. Вона визначає особистісну здатність орієнтуватися на досягнення мети через подолання перешкод в особистісно значущих ситуаціях. У ситуаціях, які неістотно значущі для особистості, самоефективність виявляється, навпаки, у вмінні витратити мінімум своїх зусиль для досягнення часто мінімально необхідного результату. Самоефективність є похідною від трьох головних взаємопов'язаних джерел – поведінки, впливу оточення й особистісних чинників (віри, очікувань, самосприйняття, пізнання, прогнозування майбутнього, здатності до соціального навчання тощо) [350].

А. Бандура також розкрив сутність цього поняття і роль в індивідуально-особистісному розвитку особистості. Його дослідження у розрізі створення методики вивчення загальної самоефективності продовжили М. Єрусалем, Р. Шварцер та В. Ромек [316]. Самоефективність у студентському віці, рівні самоефективності, задоволеність навчанням як чинник самоефективності та інші аспекти вивчають сучасні вітчизняні науковці О. Вовк [67], Н. Крейдун, О. Поліванова, Л. Яворовська [164], Н. Кривцова і Б. Бірон [165], Д. Шапошник [314] та ін.

Стосовно до методологічного аспекту дослідження самоефективності існує чимало невирішених питань, на які вказують науковці. По-перше, немає однозначного підходу до концептуалізації самоефективності, її змісту, особливостей, що, відповідно, є значною перешкодою для створення валідного діагностичного інструментарію; по-друге, дослідження самоефективності лише за допомогою особистісних опитувальників не можуть повною мірою

ідентифікувати цю змінну, адже самоефективність виявляє себе у конкретній ситуації, яка потребує від суб'єкта вирішення; по-третє, не зрозуміло, чи може самоефективність претендувати на роль самостійного конструкту, що сприяє досягненню мети особистістю, чи вона є лише частиною іншої функції та спроможна проявляти себе в одній сфері життєдіяльності особистості, не поширюючись на інші [67].

Теоретичний аналіз напрацювань із тематики особистісної самоефективності доводить дискусійність розуміння цього поняття. Недостатньо емпірично досліджені чинники, що впливають на розвиток самоефективності, її роль у саморегульованому навчанні, вікові особливості розвитку цього явища.

Результати емпіричного дослідження дозволяють нам проаналізувати рівні самоефективності студентів в середині навчання та на старшому курсі. З цією метою ми використали Тест оцінки загальної самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема. Дані з кількісною характеристикою емпіричних результатів цього дослідження наведено в табл. 4.2.

**Таблиця 4.2**

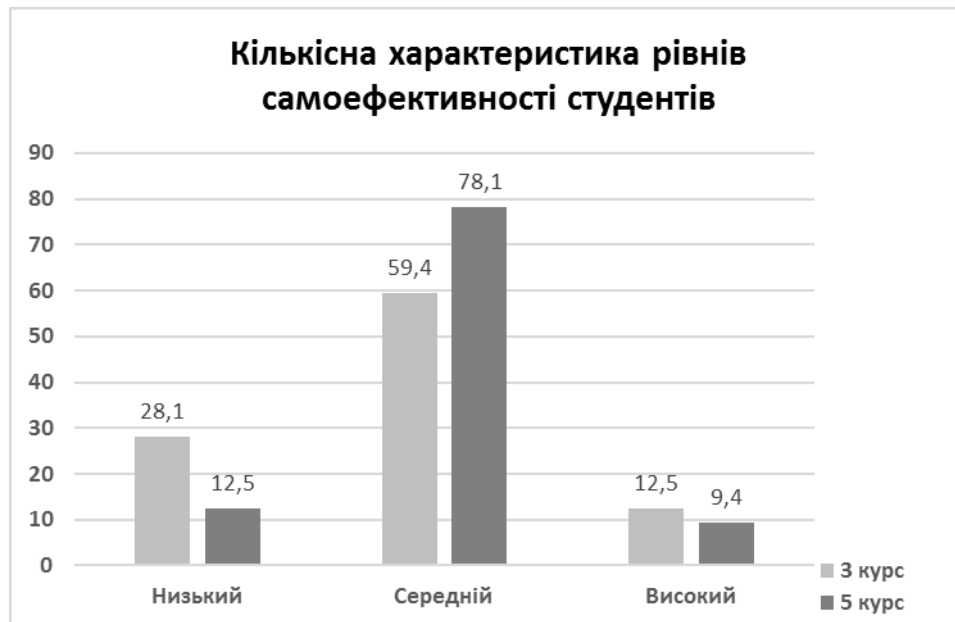
**Кількісні показники рівнів самоефективності студентів згідно з Тестом оцінки загальної самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема, %**

<b>Рівень самоефективності</b>	<b>3 курс</b>	<b>5 курс</b>	<b><math>\Delta</math> (%)</b>
<b>Низький</b>	28,1	12,5	-15,6
<b>Середній</b>	59,4	78,1	+18,7
<b>Високий</b>	12,5	9,4	-3,1

Легко бачити, що серед респондентів і на третьому, і на п'ятому курсах значно переважає середній рівень самоефективності (відповідно 59,4% та 78,1%), і цей показник значно переважає у студентів п'ятого курсу (різниця – 18,7%). З переходом на старші курси дещо знизився високий рівень самоефективності студентів (на 3,1%). Загалом можемо стверджувати, що ці показники досить прийнятні, оскільки вони підтверджують адекватність студентів у оцінці своїх

здібностей та визначенні цілей, а також засвідчують їхню готовність докласти необхідних зусиль для їхнього досягнення.

Графічно результати зображені на рисунку 4.1. Варто відзначити, що досить значна частина студентів третього курсу (28,1%) та набагато менше студентів п'ятого курсу (12,5%) мають низький рівень загальної самоефективності. Цим підтверджується те, що студенти-третьокурсники мають досить великий рівень внутрішніх неузгодженостей. Вони недостатньо впевнені у собі на початку навчання, а отже і їхнє загальне самопочуття відображає цю недостатню впевненість у своїх силах. Варто відзначити, що показник низького рівня на старших курсах зменшується, а отже студенти набувають більшої впевненості у своїй діяльності.



**Рисунок 4.1. Кількісні показники рівнів самоефективності студентів згідно з Тестом оцінки загальної самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема, (%)**

Високий рівень самоефективності у навчальній діяльності студентів означає, що вони готові ставити перед собою складніші навчальні цілі, докладати якомога більше зусиль для їхнього досягнення, домагатися якомога помітніших успіхів, що у майбутньому відобразиться у високих навчальних результатах, які є для них особистісно важливими.

Низький рівень самоефективності характеризує студентів із погляду надмірної самокритичності до своєї компетентності та індивідуально-особистісних недоліків. У них занижена навчальна мотивація через надмірно розвинуте почуття очікування невдач, яке заважає їм проявити свої реальні здібності у навчальній діяльності.

У результаті аналізу отриманих відповідей респондентів на окремі запитання можемо стверджувати, що найбільша частка студентів повністю погоджувалася з твердженнями, які підкреслюють їхню здатність вирішити більшість проблем за допомогою докладання достатніх зусиль (59,4%), а також знайти декілька варіантів розв'язання проблем, що постають. Найменше студентів погоджувалося з твердженнями, що їм легко досягнути поставлених цілей (15,6%), а також із тим, що їм завжди відомо, як поводитися у випадку виникнення неочікуваної ситуації (9,4%). Відповідно, можемо стверджувати, що саме ці чинники спричиняють недостатньо високий рівень розвитку їхньої самоефективності у навчальній діяльності.

Пояснити такі висновки можна недостатньо великим життєвим досвідом студентів, бажанням уникати незнайомих ситуацій та невдач. Такі студенти дотримуються стандартного і відомого їм способу поведінки, оскільки переконані, що саме за допомогою такої поведінки зможуть подолати усі перешкоди і досягнути запланованого. Більшість студентів виявляє готовність до навчальної діяльності, самовдосконалення та підвищення ефективності цієї діяльності, що є важливим чинником розвитку саморегуляції навчання.

Отож спостерігається тенденція домінування середнього рівня загальної самоефективності на старших курсах і його значне збільшення за рахунок значного зменшення низького рівня досліджуваного явища у студентів протягом навчання. Це пояснюється структуризацією навчального процесу, що характеризується задоволенням від навчальної діяльності, появою нових життєвих планів, задоволеністю становищем в академічній групі і суспільстві, збільшенням рівня власної самооцінки студентів.

Самоефективність вважається важливою характеристикою особистості на когнітивному рівні. Вона відображає рівень ефективності й компетентності особистості, які визначаються нею самостійно, а також впевненість у своїх силах для досягнення поставлених завдань. Самоефективність формується на основі особистісного самопереконавання шляхом отримання інформації про ефективність своєї діяльності з різних джерел. Особистісне відчуття самоефективності є визначальним чинником поведінки людини та успішності її діяльності. Аналізуючи інформацію, отриману на основі суспільної думки, свого досвіду, соціокультурного середовища тощо, людина когнітивно формує думку про свою ефективність.

Самоефективність відіграє важливу роль саме у студентський період життя особистості, вона допомагає полегшити адаптацію студентів до навчальних вимог ЗВО. Важливою є роль самоефективності у процесі підвищення ефективності саморегульованої навчальної діяльності студентів, оскільки поліпшує їхню активність і наполегливість, а також сприяє у подоланні труднощів та досягненні поставлених навчальних цілей.

#### **4.2.2. Діагностика рівня когнітивного контролю**

У сучасному суспільстві здатність людини до саморегуляції визначають продуктивність, ефективність та успішність її діяльності, оскільки за допомогою механізмів саморегуляції відбувається взаємодія людини з навколишнім соціокультурним середовищем. Саморегуляція діяльності визначає здатність людини реагувати адекватно на умови ситуації і контролювати свою діяльність. Ці характеристики дозволяють нам виділити рівень когнітивного контролю людини як один із важливих механізмів саморегуляції діяльності.

Протягом навчання у ЗВО студент формує свої індивідуально-особистісні, мотиваційно-вольові, когнітивні і метакогнітивні якості. Це відбувається за допомогою саморегуляції навчальної діяльності. У студентів розвивається здатність до усвідомлення, розвитку регулятивних здібностей та особистісних якостей. Здатність до навчальної саморегуляції сприяє результативному

управлінню процесом навчання, під час якого студенти порівнюють заплановані й отримані результати, процес особистісного зростання з врахуванням особистісних здібностей, зацікавлень тощо.

Теоретичний аналіз показав, що зміст і сутність саморегуляції, а також механізми її розвитку, вивчали такі вчені, як К. Абульханова-Славська [2], М. Боришевський [50], О. Конопкін [157], Ю. Миславський [194] та ін. Варто зазначити, що питанням індивідуально-особистісного розвитку студентів присвячено багато наукових праць, однак спеціальних досліджень рівня когнітивного контролю як механізму саморегуляції студентів у навчанні практично не здійснено. Як засвідчують дослідження К. Муздибаєва та А. Реана, саморегуляція тісно пов'язана з такою психологічною характеристикою особистості, як рівень когнітивного контролю. Під цим поняттям автори визначають «стійку стратегію індивідуально-особистісної поведінки; інтегральну характеристику самосвідомості; своєрідну свідому діяльність, яка спрямована на саморегуляцію поведінки» [201] [248].

Водночас саморегуляція вважається умовою соціалізації суб'єкта діяльності, і її основним інструментом є усвідомлена відповідальність людини за наслідки своєї соціальної поведінки. Відповідальна людина має високий рівень мотиваційно-вольової саморегуляції, яка пов'язана з такими ціннісними компонентами, як сумлінність, чесність, самопізнання тощо [4].

Особливу увагу проблемі вивчення саморегуляції присвячено в теорії соціально-когнітивного навчання Дж. Роттера. Автор стверджує, що когнітивні чинники допомагають людині формувати реакцію на навколишнє середовище. Стратегія поведінкової діяльності людини зумовлена її знаннями, попереднім досвідом та взаємовідносинами з навколишнім середовищем. Поведінка також визначається на основі очікувань людини щодо власного і зовнішнього контролю над її діяльністю, і тому автор уводить поняття локусу контролю, який може бути інтернальним та екстернальним [435].

Відомо, що інтерналів характеризує впевненість у собі та своїх силах і здібностях, самостійне визначення цілей. Вони вважають себе відповідальними за

своє життя і відрізняються високим рівнем саморегуляції діяльності. Таким людям вдається добре контролювати емоції, вчинки, дії, відповідальність. Вони мають внутрішню (інтернальну) локалізацію контролю [143].

На відміну від попередньої категорії людей, екстернали вважають, що їхня діяльність нав'язана зовнішнім середовищем, і вони не відповідають за свою діяльність. Їх характеризує підвищений рівень тривожності, агресивності, конформізму, нездатність управляти своєю діяльністю, а отже, і низький рівень саморегуляції поведінки (Ксенофонтова). Вони пояснюють свої успіхи і невдачі впливом щасливого випадку, везіння, форс-мажорними обставинами тощо. Власні здібності для екстерналів не мають важливого значення, тому дуже часто такі люди навіть не намагаються змінювати ситуацію і докладати зусиль. Представники цієї групи мають тенденцію до наявності зовнішньої (екстернальної) локалізації когнітивного контролю [248].

Отже, з огляду на наявність внутрішнього зв'язку локусу контролю з регулятивними особистісними можливостями, можемо констатувати особливу роль функції когнітивного контролю у саморегульованій навчальній діяльності студентів. Не можна, проте, стверджувати, що описані характеристики є винятковими й абсолютними. Ми підтримуємо думку К. Муздибаєва, що особистісні властивості, притаманні екстернальності чи інтернальності, варто вивчати разом з особливостями умов життєдіяльності людини [201]. Когнітивний контроль визначає функцію особистісної саморегуляції та допомагає формувати її поведінкові стратегії, що пов'язані з інтернальною (суб'єктивною) чи екстернальною (об'єктивною) соціальною взаємодією [78]. Когнітивний контроль означає схильність особистості брати на себе і покладати на інших людей відповідальність за те, що з нею відбувається. Існує також об'єктивний контроль, за якого події відбуваються у зв'язку з обставинами, випадком, тобто незалежно від бажання людини [231].

У нашому дослідженні ми визначили рівень когнітивного контролю за допомогою методики «Рівень суб'єктивного контролю» (Є. Бажин, Е. Галинкіна, А. Еткінд). Він розглядався авторами методики як комплексна особистісна



характеристика, яка здійснює регулятивний вплив у різних життєвих ситуаціях [17]. Опитувальник містить 44 питання з оцінкою згідно з 7-бальною шкалою (від -3 до 3), і потім підраховується сума балів за кожною шкалою. З урахуванням мети нашого дослідження, ми обрали такі шкали.

Шкала 1. Інтернальність у сфері досягнень (Ід). Високий рівень показника за цією шкалою означає високий рівень когнітивного контролю над позитивними ситуаціями чи подіями. Такі люди переконані, що досягли гарних життєвих результатів лише завдяки своїм здібностям та умінням, і що вони успішно здатні визначати цілі своєї майбутньої діяльності. Низькі ж показники означають зворотну ситуацію, коли людина свої досягнення приписує зовнішнім обставинам і чинникам (везіння, вдалий збіг обставин тощо).

Шкала 2. Інтернальність у сфері невдач (Ін). Наявність високих показників означає розвинутий суб'єктивний контроль людини над негативними ситуаціями і подіями. Людина у невдачах і неприємних ситуаціях звинувачує лише себе. Низькі показники за цією шкалою свідчать про схильність людини приписувати усі невезіння і невдачі, а також відповідальність за них, навколишньому соціокультурному середовищу, невезінню, збігу обставин.

Шкала 3. Інтернальність у навчальній діяльності і стосунках із викладачами (Індсв). Високий показник вказує на контроль особистістю своєї навчальної успішності і комунікації з викладачами. Люди з низьким показником перекладають відповідальність за низькі результати своєї навчальної діяльності на зовнішні обставини, самих викладачів тощо.

Шкала 4. Інтернальність у сфері спілкування (Іс). Високий показник характеризує особистість як таку, що здатна викликати до себе повагу, симпатію, розпочинати дружні стосунки, мати авторитет, контролювати неформальні стосунки з іншими. За низьких показників особистість розглядає стосунки з іншими як результат дій інших людей, і вона не здатна створювати власне коло друзів.

Шкала 5. Інтернальність у сфері внутрішнього світу (Ісвс). Люди з високим показником за цією шкалою свідомо контролюють свої емоції, внутрішній світ,

морально-духовні переконання. Низький показник засвідчує особистісну нездатність людини контролювати свої переживання й емоції, а також те, що їй приписується відповідальність за це впливам навколишніх.

Шкала 6. Інтернальність у галузі життєвої перспективи (майбутнього) (Ісжпм). З високим показником за цією шкалою люди відповідально ставляться до створення свого майбутнього, формування і досягнення життєвих завдань. Люди з низьким показником відповідальність за планування свого майбутнього покладають на зовнішні обставини і нездатні свідомо визначати своє майбутнє.

Шкала загальної інтернальності (ЗІ). Люди з високим показником загальної інтернальності мають високий рівень когнітивного контролю над ситуацією. Абсолютну більшість важливих подій у своєму житті така особистість визнає результатом лише своєї діяльності. Вона самостійно відповідає за перебіг свого життя. Низький рівень індикатора за цією шкалою засвідчує недостатній рівень розвитку когнітивного контролю. Така людина не здатна контролювати розвиток свого життя і не вважає себе відповідальною за формування і перебіг важливих подій у своєму житті. Вона переконана, що результати її діяльності отримані випадково або завдяки впливу діяльності інших.

Згідно з отриманими результатами ми визначили три рівні когнітивного контролю студентів: високий (53,1%) - інтернали, середній (34,4%) та низький (12,5%) - екстернали. Результати графічно наведені на рисунку 4. 2.

Як видно з рисунку, більшість студентів (53,1%) має високий рівень когнітивного контролю (інтернали), і лише 12,5% мають низький рівень (екстернали). Щодо останніх, то зовнішнє спрямування когнітивного контролю виконує роль захисного механізму, коли за свої невдачі особистість знімає відповідальність із себе і перекладає на зовнішні обставини. Це дозволяє студентам зберегти достатню самоповагу при негативних оцінках з боку представників соціокультурного чи навчального середовища.



**Рисунок 4.2. Розподіл рівнів когнітивного контролю студентів згідно з методикою «Рівень суб'єктивного контролю» (Є. Бажин, Е. Галинкіна, А. Еткінд), (%)**

Оскільки суб'єктивний контроль є інтегративною характеристикою, у розрізі саморегульованого навчання вважаємо за доцільне проаналізувати показники окремих субшкал. Групу опитаних студентів загалом можна охарактеризувати згідно зі шкалами (таблиця 4.3)

**Таблиця 4.3**

**Показники рівня когнітивного контролю студентів за методикою «Рівень суб'єктивного контролю» (Є. Бажин, Е. Галинкіна, А. Еткінд), %**

	<b>Високий рівень</b>	<b>Середній рівень</b>	<b>Низький рівень</b>
<b>Ід</b>	59,4	31,3	9,4
<b>Ін</b>	62,5	25,0	12,5
<b>Індсв</b>	46,8	43,8	9,4
<b>Іс</b>	40,6	6,3	<b>53,1</b>
<b>Ісжмп</b>	6,2	34,4	<b>59,4</b>
<b>ЗІ</b>	53,1	34,4	12,5

Отже, за загальною інтернальністю, інтернальністю у сфері досягнень, інтернальністю у сфері невдач, а також інтернальністю у сфері навчальних досягнень і стосунків із викладачами у більшості студентів високий рівень

когнітивного контролю. Більшість студентів характеризує відповідальність за результати своєї діяльності, за власні невдачі, навчальні досягнення та саморегуляцію навчальної діяльності.

Значний показник середнього рівня когнітивного контролю мають студенти у сфері навчальних досягнень і стосунків із викладачами. У них достатньо сформована відповідальність і здатність до саморегуляції у навчальному процесі.

Водночас привертає увагу переважання низького рівня когнітивного контролю за такими шкалами, як інтернальність у сфері спілкування й інтернальність у сфері життєвої перспективи та майбутнього. Такі студенти недостатньо вміють підтримувати формальне і неформальне спілкування з колегами, викликати повагу і симпатію навколишніх щодо себе. Також низькі показники свідчать про недостатньо чітко сформоване уявлення таких студентів про свою майбутню навчально-професійну діяльність.

Отже, студенти-інтернали переважно вміють контролювати свої настрої й очікування щодо досягнення позитивного результату та подолання перешкод і труднощів у навчанні. Інтернальність у сфері невдач пояснює те, що студенти відчують відповідальність за свою діяльність і невдачі у навчальній діяльності, і покладають це на свою особистісну відповідальність, здібності та компетентності. Також студенти-інтернали свою навчальну успішність пояснюють докладеними зусиллями і завдячують своїми успіхами лише своїм знанням. Відповідно ці студенти самостійно відповідають за перебіг свого життя, не вважають свої успіхи результатом впливу інших або зовнішніх обставин і мають високий рівень когнітивного контролю.

Кореляційний аналіз демонструє: позитивний зв'язок між загальним рівнем когнітивного контролю та інтернальністю у навчальній діяльності і стосунках із викладачами (Індсв) ( $r=0,702$  при  $p\leq 0,05$ ), що свідчить про розуміння студентами важливості власної ролі, власних здібностей, компетентностей та знань в успішності навчальної діяльності та стосунках із викладачами; позитивний зв'язок між загальним рівнем когнітивного контролю та їхньою інтернальністю у сфері спілкування (Іс) ( $r=0,524$  при  $p\leq 0,05$ ), що означає уявлення студентів про

себе як суб'єктів, здатних активно формувати власне коло спілкування. Однак звертає увагу значна частка студентів (59,4%) з низьким рівнем інтернальності у галузі життєвої перспективи (Ісжпм), що свідчить про необхідність формування відповідального ставлення студентів до планування бажаного майбутнього, постановки і досягнення життєвих цілей. Студенти-екстернали вважають свою комунікацію з іншими результатом діяльності інших, і їм важко викликати симпатію і повагу, розпочинати нові стосунки і заводити нових друзів. Їм важко сформувані майбутні життєві цілі, відповідальність за планування свого майбутнього покладають на доккілля.

Порівняння рівнів розвитку основних компонентів саморегуляції за В. Моросановою у студентів інтерналів та екстерналів засвідчило наявність статистично значущих відмінностей за показниками планування ( $t=1,73$ ), моделювання ( $t=1,42$ ), програмування ( $t=1,27$ ) та оцінки результатів ( $t=1,15$ ). Визначено, що в інтерналів більше розвинені планування, моделювання й оцінка результатів. Студенти-екстернали досить залежні від зовнішніх обставин й оцінок, проте наполегливі, цілеспрямовані, і в них більш розвинуте програмування. Вони краще орієнтуються на поради викладачів, супервайзерів тощо. [198].

Результати емпіричного дослідження доводять переважання серед студентів високого (екстернального) рівня когнітивного контролю (53,1%). Досить багато студентів залежні від зовнішніх обставин і невпевнені у своїх силах. Застосування принципів саморегуляції у навчальній діяльності студентів сприяє розвитку їхніх рефлексивних та аналітичних навичок, підвищенню рівня самооцінки, впевненості у собі та своїй діяльності. Визначення напряду когнітивного контролю особистості студентів у навчальній діяльності здійснює регулювальний вплив на індивідуально-особистісний розвиток студентів, сприяючи усвідомленню ними своїх стратегій вирішення поставлених завдань, формуванню навичок ефективного спілкування, формуванню міжособистісних стосунків із колегами по навчанню та викладачами тощо.

### 4.2.3 Діагностика рівня раціональності / інтуїтивності

Інтуїтивність у прийнятті рішень у навчальному процесі виникає на основі попередніх метакогнітивних знань і досвіду студентів, коли вид навчальної діяльності відбувається миттєво без попереднього аналізу. Застосовуючи раціональний підхід у навчанні, студенти використовують елементи метакогнітивного моніторингу і засоби саморегуляції навчальної діяльності, тобто діагностику навчальної проблеми, визначення мети і способів навчальної діяльності, визначення та аналіз ефективності альтернативних способів вирішення навчальних завдань, вибір метакогнітивних стратегій, прийняття рішень щодо свідомого вибору навчальної активності.

З погляду психологічної активності в саморегульованій навчальній діяльності з метою забезпечення ефективності навчання важлива комплексна дія інтуїції та інтелекту в усіх сферах знань, без чого практично неможлива саморегуляція [323].

Інтуїтивні рішення приймаються на основі подібності ситуації та інтеграції минулого метакогнітивного досвіду, який дозволяє студентам ясно і правильно інтерпретувати нову навчальну ситуацію та обрати правильне рішення. Інтуїтивні особистості мають добре розвинену творчу уяву, яка сприяє виходу поза межі нової навчальної ситуації. Творча (інтелектуальна) інтуїція демонструє саморозвиток особистості, перехід від простого до складного і виникає на вищому рівні майстерності за наявності у людини глибоких предметних знань та досвіду. У такому випадку «необхідна інформація виводиться з-під контролю свідомості, витісняється автоматизмами, відпускається в підсвідомість» [87]. На відміну від попереднього типу, раціональні особистості ґрунтують свої рішення на аналізі конкретних ситуацій, що виникають, а не на досвіді. Такі студенти швидко і правильно оцінюють важливість навчальної проблеми й обирають ефективні шляхи її вирішення [178]. Правильний баланс між цими показниками повинен забезпечити, на нашу думку, підвищення ефективності саморегуляції навчальної діяльності студентів.

Дослідження цієї проблематики зумовлено наявністю суперечностей між новими ціннісними орієнтаціями студентів, які намагаються пристосуватися до мінливих умов сучасного життя, та усталеними нормами середовища вищої школи; необхідністю впровадження активних засобів формування навчальних здібностей студентів та настановою вищої школи на самовиховання цих здібностей самою особистістю тощо.

З метою визначення рівня раціональності/інтуїтивності студентів у прийнятті навчальних рішень ми використали методику діагностики рівня емпатії та емпатійних здібностей (шкали «Раціональний канал» та «Інтуїтивний канал») (В. Бойко), яка складається з 36 питань, що стосуються визначення каналів. У дослідженні ми використовуємо дві шкали методики, а саме «Раціональний канал» та «Інтуїтивний канал» [43].

Оскільки навчальна діяльність включає розвиток показників рівня раціональності/інтуїтивності студентів, ми порівняли середні значення рівня розвитку рефлексивності у студентів третього та п'ятого курсів. Описова статистика показників раціональності/інтуїтивності подана у табл. 4.4. Максимальне значення показника кожної шкали може становити 6.

**Таблиця 4.4**

**Рівень розвитку раціональності / інтуїтивності студентів (за методикою В. Бойка)**

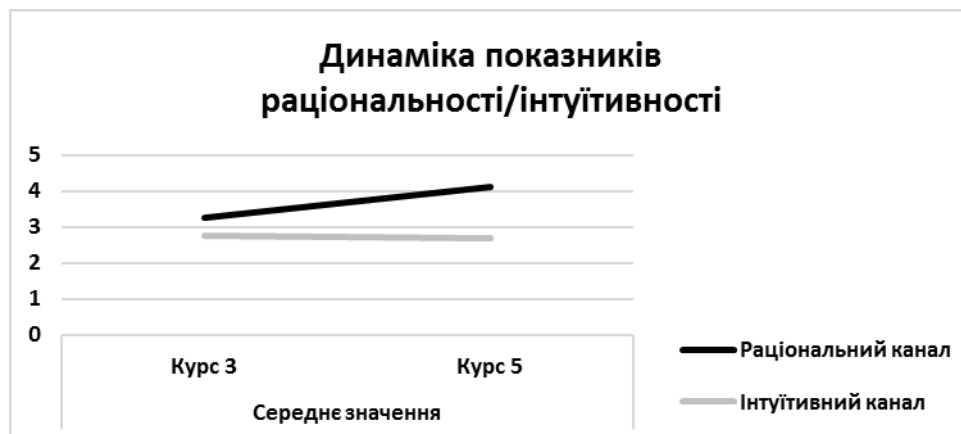
Показник	Середнє значення		Стандартне відхилення
	Курс 3	Курс 5	
Раціональний канал	3,25	4,12	1,18
Інтуїтивний канал	2,78	2,70	1,62

За допомогою методики діагностики рівня емпатії та емпатійних здібностей В. Бойка (шкали «Раціональний канал» та «Інтуїтивний канал») було зафіксовано статистично значущі відмінності середнього значення рівня раціональності у студентів третього та п'ятого курсів ( $r=0,425$  при  $p \leq 0,05$ ), а також обернені показники середнього значення рівня інтуїтивності у студентів третього та п'ятого курсів ( $r=-0,444$  при  $p \leq 0,01$ ). Це свідчить, що показник рівня раціональності у студентів зростає протягом навчання, а показник інтуїтивності

незначно зменшується. Зафіксовано статистично значимі кореляційні зв'язки показника за шкалою «Раціональний канал» з показником «Оцінка результату» (за В.Моросановою) ( $r=0,33$  при  $p \leq 0,01$ ) та за шкалою «Інтуїтивний канал» з показником «Моделювання» (за В.Моросановою) ( $r=0,27$  при  $p \leq 0,05$ ).

Також за методикою діагностики рівня емпатії та емпатійних здібностей В. Бойка визначено, що студенти п'ятого курсу в навчальній діяльності характеризуються здебільшого раціональністю (73,1%), незалежністю від зовнішніх обставин (71,2%), прагматичністю (70,2%), цілеспрямованістю (69,3%), самостійністю у прийнятті рішень (67,9%), що є невід'ємною особливістю саморегуляції та успішного виконання навчально-професійної діяльності. Інтуїтивний канал використовується переважно молодшими студентами, у той час як старшокурсники більш схильні демонструвати раціональність у саморегуляції навчання, ніж спонтанність та використання метакогнітивного досвіду. Графічно показники наведені на рис. 4.3.

Отже, за даними проведеного емпіричного дослідження раціональності/інтуїтивності у саморегульованій навчальній діяльності студентів спостерігаються такі тенденції.



**Рис. 4.3. Динаміка розвитку раціональності/інтуїтивності у саморегульованій навчальній діяльності студентів третього та п'ятого курсів згідно з методикою В. Бойко**

Інтуїтивності студенти надають різного значення, і її рівень незначно зменшується впродовж навчання. При дефіциті інформації студенти молодших



курсів спираються на досвід, що є в його підсвідомості. Цей висновок збігається з дослідженнями Т. Василюшиної [57], С. Дерев'янка [90] та А. Мащонюк [189], які вважають, що інтуїтивністю користуються переважно студенти з досить невеликим життєвим досвідом.

Раціональний канал використовується студентами на старших курсах. Це може означати, що вони більш схильні демонструвати раціональність у саморегуляції навчальної діяльності на основі аналізу конкретного завдання чи ситуації, ніж спонтанність та використання метакогнітивного досвіду.

#### **4.2.4. Діагностика рефлексивних вмінь (когнітивний рівень)**

У світлі розвитку вищої освіти України в напрямі досягнення європейських стандартів шкільництва та ставлення до студента як суб'єкта навчальної діяльності розвиток їхньої особистісної саморегуляції на різноманітних рівнях повинен сприяти підвищенню рівня їхньої психологічної готовності до навчальної і професійної життєдіяльності за умови своєчасного визначення і розвитку психологічних якостей особистості, які сприяють розвитку особистісної саморегуляції. Важливу роль у цьому процесі відіграє рефлексивність як процес та рефлексія як чинник успішності такої діяльності. Тому постає необхідність дослідити зв'язок особистісних та когнітивних якостей, що у взаємодії з регуляторною здатністю і здатністю до рефлексивності забезпечують успішність навчального процесу студентів.

Починаючи від 80-х років минулого сторіччя велике зацікавлення у психолого-педагогічних працях викликає вивчення проблематики саморегуляції студентів, складових, механізмів, принципів, чинників саморегульованого навчання тощо. Особливо актуальним є вивчення психологічних особливостей компонентів саморегульованого навчання, а саме - свідомої постановки навчальних цілей і завдань, використання стратегій і механізмів їхнього виконання, аналіз навчання та його ефективності на різних рівнях, свідомі корекція, використання рефлексивних здібностей у навчанні тощо.

Найбільш ефективно вивчення характеристик рефлексивних здібностей до

саморегуляції та вмінь студентів можливе за допомогою використання комплексу психодіагностичного інструментарію, спрямованого на вивчення таких змінних, які, з одного боку, виступатимуть як детермінанти особистісної саморегуляції, а з іншого – особливості, що визначають рівні розвитку рефлексивних здібностей до саморегуляції та вмінь студентів як суб'єктів навчальної діяльності на когнітивному рівні.

Когнітивна активність студентів у саморегульованому навчанні розглядається у світовій психологічній науці як чинник ефективності навчальної діяльності. Когнітивні здібності до саморегульованого навчання, відповідна його мотивація розвивається у процесі навчальної діяльності [481]. Недостатній розвиток когнітивних процесів у інтелектуальній і навчальній діяльності студентів не дозволяє їм ефективно керувати власними психічними процесами, а отже, знижує ефективність навчання [441].

Дослідження рефлексії та її зв'язку з когнітивними і метакогнітивними аспектами навчальної діяльності займають важливе місце у сучасній світовій психологічній науці, адже саме рефлексивні здібності є своєрідним метакогнітивним механізмом, який регулює навчальну та інтелектуальну діяльність студентів і безпосередньо впливає на функціонування когнітивно-мотиваційної сфери особистості суб'єкта [341]. Набуття знань з метою підвищення ефективності навчання вимагає достатнього розвитку когнітивного рівня саморегульованого навчання студентів [485]. Для подолання труднощів у процесі навчання студентам потрібно регулювати свої метакогнітивні процеси. Власне, свідоме використання своїх когнітивних стратегій робить студентів більш автономними і самодетермінованими у подоланні труднощів [364].

Серед сучасних вітчизняних вчених, які вивчали проблему рефлексивності, рефлексивних вмінь та когнітивних аспектів саморегульованого навчання студентів, варто виокремити роботи І. Пасічника та С. Максименка (когнітивно-стильові особливості особистості у навчальній діяльності) [224], О. Савченко (рефлексивна компетентність у навчанні) [260], А. Равчиної (когнітивні стратегії і рефлексія у навчанні) [244], Т. Хомуленко і Т. Доцевич (метакогнітивні процеси

особистості, метапам'ять у навчанні) [296], В. Каламаж (рефлексивність і метакогнітивність у проектній діяльності студентів) [125], О. Пенькової (ціннісні аспекти саморегуляції) [226], М. Тесленко та Н. Юдіної (саморегуляція навчальної діяльності) [276] [324] та ін.

Аналіз наукових праць дозволив нам стверджувати, що когнітивні процеси і рефлексивність є важливими регулятивними механізмами навчальної діяльності студентів на індивідуально-особистісному та когнітивному рівнях відповідно. Результати теоретичного аналізу засвідчили необхідність вивчення рефлексивних умінь студентів на когнітивному рівні, і це дозволило нам розробити методологічну схему подальшого емпіричного дослідження особливостей рефлексивної здібності до саморегуляції та вмінь студентів [30].

Ми прагнули теоретично проаналізувати та емпірично дослідити рівні здібностей до саморегуляції та вмінь студентів на когнітивному рівні. Виконання поставленої мети зумовило вирішення таких завдань, як: проаналізувати й узагальнити наявні підходи до проблем вивчення здібностей до саморегуляції та вмінь студентів на когнітивному рівні та емпірично дослідити особливості рівнів здібностей до саморегуляції та вмінь студентів на когнітивному рівні.

Емпіричне дослідження відбувалося на базі Національного університету «Острозька академія». Для визначення значущості для студентів розвитку рефлексивних здібностей до саморегуляції ми використали шкалу «Завдання на розвиток здібностей до саморегуляції» з методики «Життєві завдання на саморозвиток», розробленої О. Савченко та Я. Домановою. Означена в цій шкалі група життєвих завдань конкретизована в твердженнях, які відображають життєві завдання на розвиток здібностей керувати різними формами власної активності, відновлювати свої ресурси та контролювати психологічні стани [260, С.167].

Досліджувані оцінювали твердження за 4-бальною шкалою на ступінь актуальності: 0 балів – абсолютно не актуально; 1 бал – практично не актуально; 2 бали – актуально певною мірою; 3 бали – дуже актуально. Нами було використано такі показники:

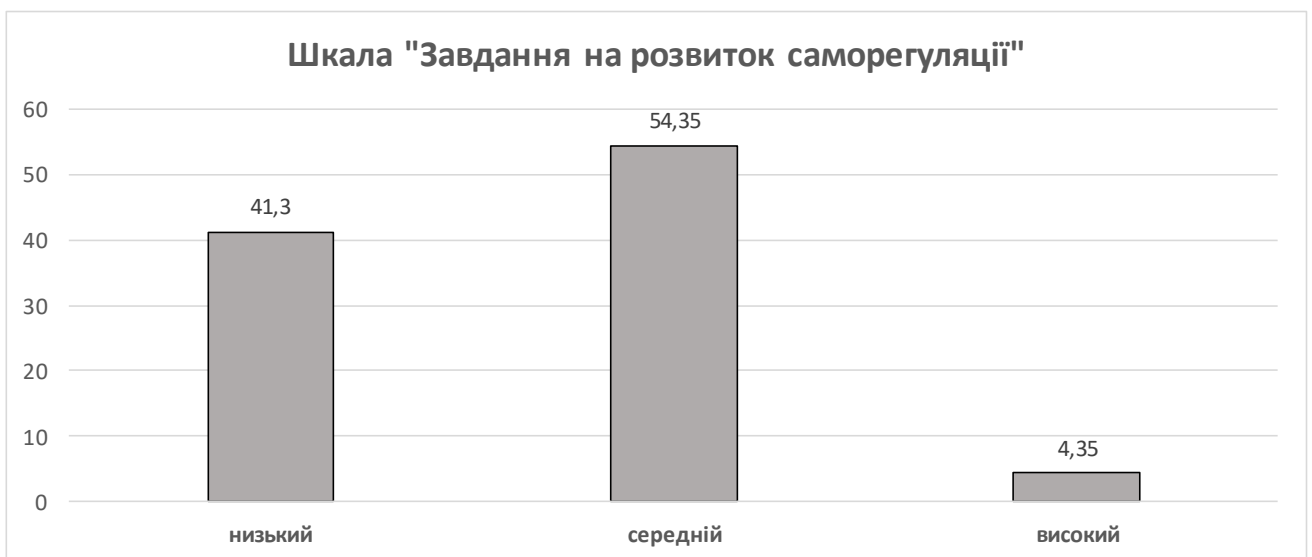
- сумарний показник значущості завдань на розвиток здібностей до саморегуляції у теперішньому (розраховується як сума оцінок, отриманих за шкалою оцінки життєвих завдань на актуальний час);

- сумарний показник значущості завдань на розвиток здібностей до саморегуляції у найближчому майбутньому (розраховується як сума оцінок, отриманих за шкалою оцінки життєвих завдань на найближчу перспективу);

- середні показники значущості завдань на розвиток здібностей до саморегуляції у теперішньому;

- середні показники значущості завдань на розвиток здібностей до саморегуляції у найближчій перспективі.

За шкалою «Завдання на розвиток саморегуляції» 41,30% опитаних продемонстрували низький рівень актуалізації завдань на саморегуляцію в теперішньому часі, 54,35% мають середній рівень, і лише 4,35% - високий рівень. Наочно результати подано на рисунку 4.4.



**Рис. 4.4. Показники рівня актуалізації завдань на саморегуляцію в теперішньому часі, %**

Для групи досліджуваних із загальним високим рівнем актуалізації за шкалою «саморегуляція» оцінка в теперішньому часі переважно усіх рефлексивних здібностей, що входять у структуру цієї шкали, перебуває на

високому рівні. Це означає, що такі студенти усвідомлюють залежність результатів майбутніх справ від рівня розвитку вмінь швидко мобілізувати ресурси, відновлювати їх за короткий термін, економно витратити в процесі розв'язування проблемно-конфліктних ситуацій та під час виконання складної діяльності. Аналіз своїх психічних станів під час здійснення актуальних дій у сьогоденні, переосмислення засобів, що використовувались для розв'язання проблем та ймовірних варіантів розвитку подій – важлива причина постановлення задачі на розвиток навичок до саморегуляції поведінки в найближчому майбутньому [260, С.186] .

Згідно з О. Савченко, «досліджувані, що отримують високі показники за цим чинником, прагнуть до стимулювання власної активності, до адекватної оцінки ситуації та своїх можливостей контролювати її перебіг. Такі особи усвідомлено підходять до визначення власних критеріїв оцінки успішності своєї діяльності, вони намагаються розвинути в собі вміння усвідомлювати та контролювати емоції та дії, раціонально ставитись до власних ресурсів, економно витратити їх у стресових ситуаціях та швидко відновлюватись для подальшої активності» [260, С.167].

Для групи досліджуваних із загальним низьким рівнем актуалізації за шкалою «саморегуляція» оцінка в теперішньому часі усіх рефлексивних здібностей, що входять у структуру цієї шкали, є доволі низькою. Отже, можна зробити висновок, що досліджувані з низьким рівнем розвитку здібностей до саморегуляції в теперішньому не готові в майбутньому витратити час та зусилля на розвиток у собі вмінь і навичок контролю та регуляції власної активності, оскільки не відчують себе суб'єктом, який може свідомо контролювати перебіг подій. Пасивне ставлення до процесу розв'язування проблемної ситуації та низький рівень усвідомлення своїх дій та стратегій - чинники, що заважають йому відчути свою спроможність здійснювати контроль над власними емоціями і діями, сформулювати погляд на себе як на об'єкт, яким можна свідомо керувати [260, С.186].

У таблиці 4.5 більш детально подано дані, отримані за шкалою «Завдання на розвиток саморегуляції». Дані свідчать, що рівень значущості завдань на саморегуляцію, локалізованих в актуальному проміжку часу ( $M=13,66+5,1$ ), переважає рівень значущості завдань на саморегуляцію, локалізований у найближчому майбутньому ( $M=11,41+6,2$ ).

Таблиця 4.5

Дані за шкалою «Завдання на розвиток саморегуляції» (методика «Життєві завдання на саморозвиток» О. Савченко, Я. Доманової)

№	Життєві завдання	Середній бал у теперішньому	Середній бал (найближче майбутнє)
1	Освоїти прийоми стимулювання своєї активності (самохвалювання, самопідтримки, самонаказу та ін.)	1,70	1,65
7	Навчитися швидко оцінювати ситуацію, свій стан, співвідносити їх з метою діяльності	1,96	1,57
10	Сформувати власні критерії та стандарти, які дозволять адекватно оцінювати успішність своєї діяльності	1,78	1,57
15	Розвинути вміння усвідомлювати свої емоції, використовувати їх як підказки в складних ситуаціях	<b>2,11</b>	1,76
19	Розвинути здатність раціонально контролювати свої ресурси, економно витрачати їх у стані стресу, підвищеного навантаження	2	1,65
22	Визначити способи і прийоми швидкого відновлення своїх сил і ресурсів	<b>2,09</b>	1,76
26	Навчитися контролювати свої емоції, дії, регулювати темп і терміни виконання справ, не затягуючи їх до останнього моменту	<b>2,02</b>	1,46
	Середнє значення	1,95	1,63
	Середнє сумарне значення за шкалою	13,66	11,42

Серед рефлексивних здібностей як у теперішньому, так і в майбутньому найбільше значення має вміння «усвідомлювати свої емоції, використовувати їх як підказки в складних ситуаціях» (2,11 балів – теперішній час; 1,76 - майбутнє),

уміння «визначити способи і прийоми швидкого відновлення своїх сил і ресурсів» (2,09 балів – теперішній час; 1,76 - майбутнє), розвинута здатність «раціонально контролювати свої ресурси, економно витратити їх у стані стресу, підвищеного навантаження» (2 бали – теперішній час; 1,65 - майбутнє).

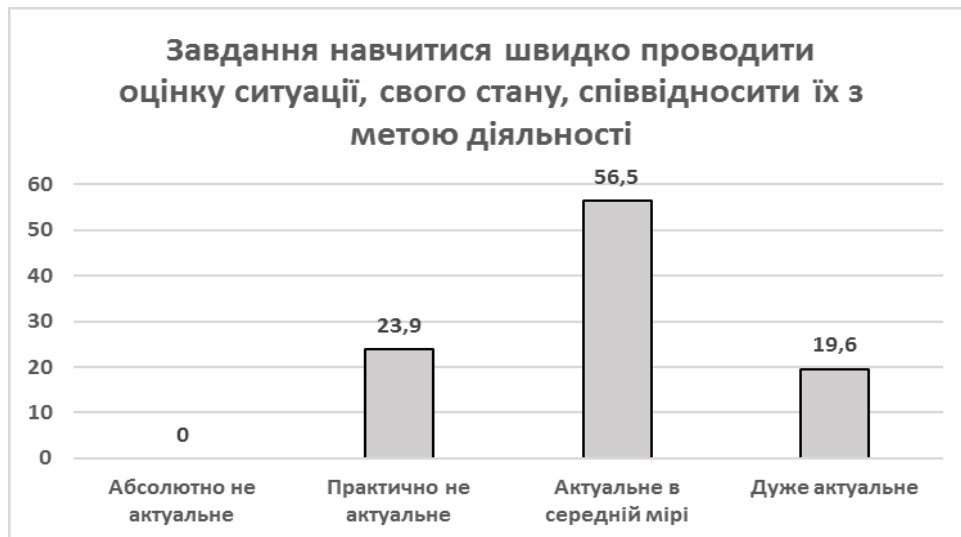
Водночас у середньому простежується різке зменшення актуальності уміння «контролювати свої емоції, дії, регулювати темп і терміни виконання справ, не затягуючи їх до останнього моменту» (2,02 бали – теперішній час; 1,46 - майбутнє). Висока значущість життєвих завдань на саморозвиток в актуальний період життя пов'язана з високою активністю студентів, з їх готовністю вирішувати проблеми і труднощі завдяки використанню раціональних прийомів та вольових зусиль.

Проаналізуємо відсотковий розподіл даних за шкалою «Завдання на розвиток саморегуляції» у розрізі актуалізованості окремих рефлексивних умінь у теперішньому часі. З рис. 4.5 видно, що для 63,0% опитаних *завдання освоїти прийоми стимулювання своєї активності* (самохвалювання, самопідтримки, самонаказу та ін.) є актуальним різною мірою (45,6% - актуальне в середній мірі, для 17,4% - дуже актуальне), для 26,1% - практично не актуальне, для 10,9 – абсолютно не актуальне.



**Рис. 4.5. Показники рівня актуалізації завдання освоїти прийоми стимулювання своєї активності, %**

З рис. 4.6 видно, що для 76,1% опитаних студентів завдання *навчитися швидко проводити оцінку ситуації, свого стану, співвідносити їх з метою діяльності* є актуальним різною мірою (56,5% - актуальне в середній мірі, для 19,6% - дуже актуальне), для 23,9% - практично не актуальне.



**Рис. 4.6. Показники рівня актуалізації завдання навчитися швидко проводити оцінку ситуації, свого стану, співвідносити їх з метою діяльності, %**

З рис. 4.7 видно, що завдання *сформувані власні критерії та стандарти, які дозволяють адекватно оцінювати успішність своєї діяльності*, для 69,5% опитаних актуальне різною мірою (для 47,8% актуальне в середній мірі, для 21,7% - дуже актуальне), для 17,4% - практично не актуальне, і лише для 13,1% - абсолютно неактуальне.

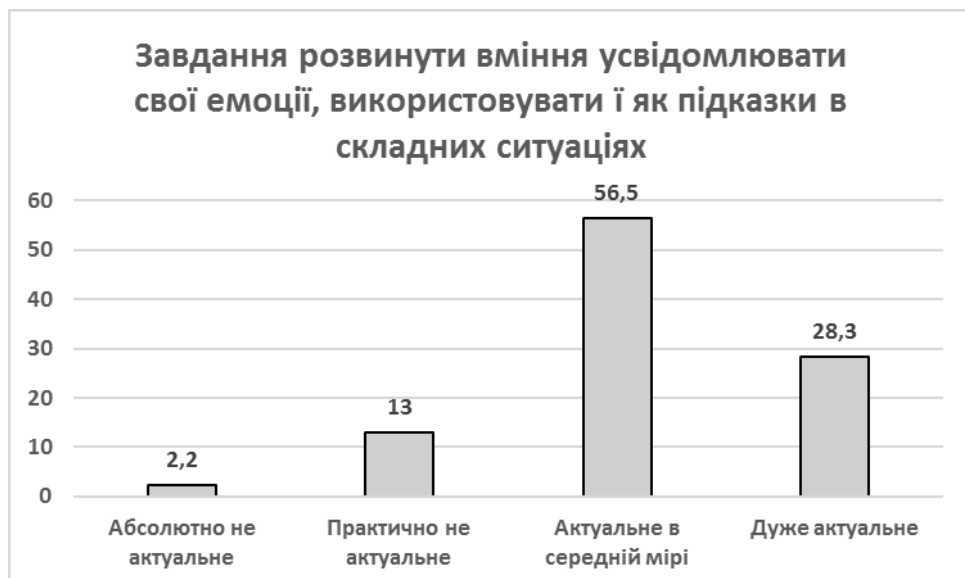
Авторка методики зазначає, що власні критерії успішності діяльності надають суб'єкту змогу аналізувати її з різних боків, визначати не лише розбіжності між реальними результатами діяльності, але й причини цих відхилень. Що більш високий рівень значущості завдань на саморегуляцію, тим більш високі здібності до адекватного оцінювання своїх дій та результатів їх виконання. Сформована система суб'єктивних критеріїв оцінювання дозволяє суб'єкту самому «визначати рівень своєї успішності, незалежно від думок та оцінок інших осіб» [260, С.168].





**Рис. 4.7. Показники рівня актуалізації завдання сформулювати власні критерії та стандарти, які дозволять адекватно оцінювати успішність своєї діяльності, %**

З рис. 4.8 видно, що завдання *розвинути вміння усвідомлювати свої емоції, використовувати їх як підказки в складних ситуаціях* для більшості опитаних (56,5%) актуальне в середній мірі, для 28,3% - дуже актуальне, для 13% - практично не актуальне, і лише для 2,2% - абсолютно неактуальне.



**Рис. 4.8. Показники рівня актуалізації завдання розвинути вміння усвідомлювати свої емоції, використовувати їх як підказки в складних ситуаціях, %**

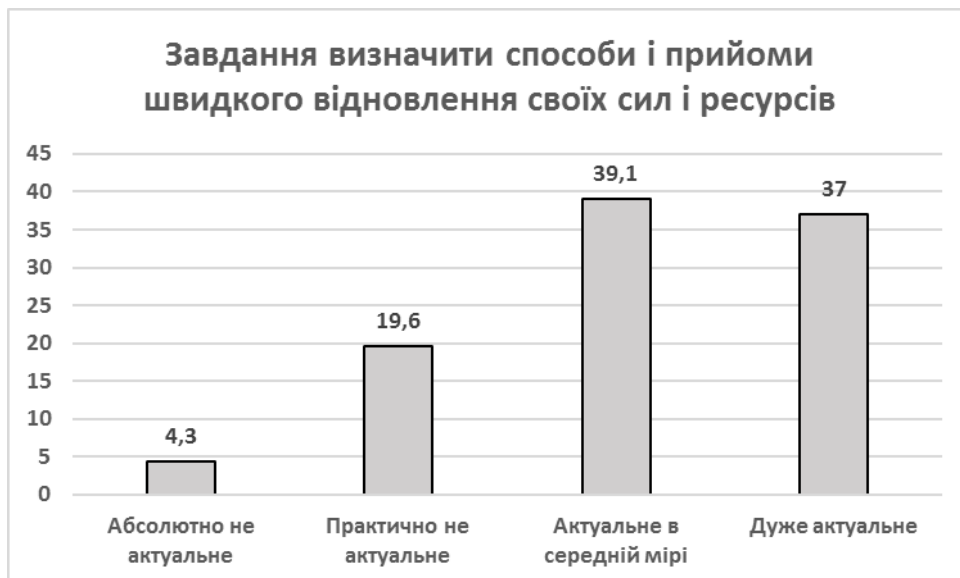
З рис. 4.9 видно, що завдання розвинути здатність раціонально контролювати свої ресурси, економно витратити їх у стані стресу, підвищеного навантаження для 39,1% опитаних - актуальне в середній мірі, для 32,6% - дуже актуальне, для 23,9% - практично не актуальне, і лише для 4,4% - абсолютно неактуальне.



**Рис. 4.9. Показники рівня актуалізації завдання розвинути здатність раціонально контролювати свої ресурси, економно витратити їх у стані стресу, підвищеного навантаження, %**

З рис. 4.10 видно, що завдання *визначити способи і прийоми швидкого відновлення своїх сил і ресурсів* для 39,1% опитаних - актуальне в середній мірі, для 37% - дуже актуальне, для 19,6% - практично не актуальне, і лише для 4,3% - абсолютно неактуальне.

Авторка методики зазначає, що для осіб із високими показниками значущості завдань на саморегуляцію для відновлення своєї працездатності після невдачі необхідно застосовувати вольові зусилля, раціональні прийоми покращення власного емоційного стану, оскільки вони не можуть легко дистанціюватися від проблем. Несформованість копінг-стратегій дистанціювання не дозволяють їм швидко знецінювати рівень значущості проблем, зменшувати рівень свого емоційного переживання [260, С.168].



**Рис. 4.10. Показники рівня актуалізації завдання визначити способи і прийоми швидкого відновлення своїх сил і ресурсів, %**

З рис. 4.11 видно, що завдання *навчитися контролювати свої емоції, дії, регулювати темп і терміни виконання справ, не затягуючи їх до останнього моменту*, для 52,2% опитаних - актуальне в середній мірі, для 28,3% - дуже актуальне, для 13% - практично не актуальне, і лише для 6,5% - абсолютно неактуальне.



**Рис. 4.11. Показники рівня актуалізації завдання навчитися контролювати свої емоції, дії, регулювати темп і терміни виконання справ, не затягуючи їх до останнього моменту, %**

Загалом результати подані у таблиці 4.6. З них можна зробити висновок, що для найбільшої частки опитаних осіб доволі актуальним є завдання «Розвинути вміння усвідомлювати свої емоції, використовувати їх як підказки в складних ситуаціях» (56,5% - актуально середньою мірою, 28,3% - дуже актуально) та «Навчитися контролювати свої емоції, дії, регулювати темп і терміни виконання справ, не затягуючи їх до останнього моменту» (52,2% - актуально середньою мірою, 28,3% - дуже актуально).

Таблиця 4.6

**Відсотковий розподіл даних за шкалою «Завдання на розвиток саморегуляції» в теперішньому часі (методика «Життєві завдання на саморозвиток» О. Савченко, Я. Доманової)**

№	Життєві завдання	абсолютно не актуально	практично не актуально	актуально в певній мірі	дуже актуально
	Освоїти прийоми стимулювання своєї активності	10,9%	26,1%	45,7%	17,4%
	Навчитися швидко проводити оцінку ситуації, свого стану, співвідносити їх з метою діяльності	0%	23,9%	<b>56,5%</b>	<b>19,6%</b>
0	Сформувати власні критерії та стандарти, які дозволять адекватно оцінювати успішність своєї діяльності	13%	17,4%	47,8%	21,7%
5	Розвинути вміння усвідомлювати свої емоції, використовувати їх як підказки в складних ситуаціях	2,2%	13%	<b>56,5%</b>	<b>28,3%</b>
9	Розвинути здатність раціонально контролювати свої ресурси, економно витрачати їх у стані стресу, підвищеного навантаження	4,3%	23,9%	39,1%	32,6%
2	Визначити способи і прийоми швидкого відновлення своїх сил і ресурсів	4,3%	19,6%	39,1%	37%
6	Навчитися контролювати свої емоції, дії, регулювати темп і терміни виконання справ, не затягуючи їх до останнього моменту	6,5%	13%	<b>52,2%</b>	<b>28,3%</b>
	Середнє значення	5,9%	19,6%	48,1%	26,4%

Також значною є частка осіб, для яких актуальним є завдання «*Навчитися швидко проводити оцінку ситуації, свого стану, співвідносити їх з метою діяльності*» (56,5% - актуально середньою мірою, 19,6% - дуже актуально).

Згідно з О. Савченко, «висока відповідальність, схильність до нагромадження внутрішньої напруги, несформованість механізмів мимовільного контролю своїх емоцій та дій під час поразок – чинники, усвідомлення яких стає причиною підвищеного рівня значущості для суб'єкта завдань на розвиток здібностей до саморегуляції» [260, С.168].

Висока значущість життєвих завдань на розвиток саморегуляції в актуальний період життя пов'язана з високою активністю суб'єкта, з його готовністю вирішувати проблеми та долати труднощі завдяки використанню раціональних прийомів та вольових зусиль [260, С.168].

Отже, у досліджуваній групі студентів життєве завдання на розвиток вмінь саморегуляції стає актуальним, оскільки студенти усвідомлюють насамперед необхідність формування та відпрацювання навичок усвідомлювати свої емоції, використовувати їх як підказки в складних ситуаціях, контролювати свої емоції, дії, регулювати темп і терміни виконання справ, не зтягуючи їх до останнього моменту, швидко проводити оцінку ситуації, свого стану, співвідносити їх з метою діяльності, а також визначити способи і прийоми швидкого відновлення своїх сил і ресурсів.

Результати діагностики досліджуваної групи за методикою «Рефлексивні вміння (когнітивний рівень)» О. Савченко дали змогу зробити висновок, що у досліджуваній групі переважає середній рівень загального розвитку рефлексивних умінь когнітивного рівня.

Нижче подаємо аналіз результатів за окремими шкалами методики. Шкала «Уміння пояснити собі та іншим хід своїх міркувань, причини вибору певного способу вирішення стратегій» у своїй структурі інтегрує прийоми ефективного застосування обраних засобів вирішення завдання, а саме: усвідомлювати обрані засоби інтелектуальної активності, що використовуються для розв'язання рефлексивної задачі; гнучко переходити з рефлексивної площини в площину дій,

застосовуючи обраний засіб на практиці; описувати результати власних рефлексивних актів, рефлексивного досвіду; пояснювати доречність обраного засобу; швидко оцінювати варіанти вирішення у внутрішньому плані [260, С.65-66]. Чим вищий рівень розвитку вмінь усвідомлювати та пояснювати собі причини вибору певного способу вирішення, стратегій, тим більше сформованим є індивідуальний стиль вольової саморегуляції, який насамперед проявляється в здібностях до моделювання форм власної активності з врахуванням внутрішніх та зовнішніх умов та у високому рівні гнучкості поведінки. Встановлено, що у досліджуваній групі переважає середній рівень розвитку рефлексивних умінь пояснити собі та іншим хід своїх міркувань, причини вибору певного способу вирішення, стратегій.

У таблиці 4.7 подано отримані показники середніх значень за шкалою «Уміння пояснити собі та іншим хід своїх міркувань, причини вибору певного способу вирішення, стратегій».

Таблиця 4.7

**Показники за шкалою «Уміння пояснити собі та іншим хід своїх міркувань, причини вибору певного способу вирішення, стратегій»**

<b>№ питання</b>	<b>Полюс шкали, що входить до складу цього чинника</b>	<b>Середнє значення</b>
13	Я легко переходжу від дій до обміркування, від роздумів до активних спроб вирішити задачу	<b>3,32</b>
18	Я чітко розумію, які використовую стратегії для досягнення певного результату	<b>3,58</b>
23	Я легко можу описати свої міркування, відновити процес вирішення завдання, який відбувається подумки	<b>3,22</b>
8*	Я легко можу пояснити, навіщо і для чого я використовую той чи інший прийом при вирішенні задачі	<b>3,84</b>
17*	Мені достатньо прикинути в думці рішення, щоб зрозуміти, чи підходить обраний мною засіб до задачі	<b>4,52</b>
27*	Я можу схематично зобразити процес своїх розміркувань, якщо буде потрібно	<b>4,84</b>
<b>Середнє сумарне значення (4 станаїни – рівень середній)</b>		<b>23,32</b>

З поданих даних можна зробити висновок, що найбільші проблеми за цією шкалою студенти відчують із умінням описати свої міркування, відновити процес вирішення завдання, який відбувається подумки ( $X_{\text{сер}}=3,22$  балів).

Шкала «Уміння усвідомлювати власні емоційні переживання, контролювати їх перебіг, підтримувати відчуття впевненості» описує прийоми, які відповідають за усвідомлення та аналіз емоційних переживань, за контроль над їх перебігом. Підвищення рівня розвитку цього уміння запобігає виникненню ситуацій, які призводять до розвитку депресивних станів.

Ядро цього вміння формують не навички саморегулювання, а когнітивні процеси усвідомлення, порівняння, виокремлення істотних ознак та поведінкові настанови на швидке перемикавання уваги, на ігнорування ускладнень та невдач завдяки легкому, безвідповідальному ставленню до певних аспектів свого життя [260, С.68].

Встановлено, що у досліджуваній групі переважає *середній рівень* розвитку рефлексивних умінь усвідомлювати власні емоційні переживання, контролювати їх перебіг, підтримувати відчуття впевненості.

У таблиці 4.8 подано отримані показники середніх значень за шкалою «Уміння усвідомлювати власні емоційні переживання, контролювати їх перебіг, підтримувати відчуття впевненості».

З наведених даних можна зробити висновок, що найбільші проблеми за цією шкалою студенти відчують щодо уміння у процесі виконання завдання орієнтуватися на інтуїтивні здогади у формі емоційних передчуттів ( $X_{\text{сер}}=2,77$  балів), враховувати чимало чинників і обставин під час оцінки своєї успішності ( $X_{\text{сер}}=3,16$  балів), робити метакогнітивні судження («під час ознайомлення з умовами задачі у мене виникає відчуття впевненості (або невпевненості) в тому, що я можу» -  $X_{\text{сер}}=3,19$  балів).

Шкала «Уміння утримувати себе в площині рефлексивних розмірковувань, аналізувати підстави власних дій, причини невдач» описує вміння утримувати себе в площині рефлексії. Ядро цієї групи вмінь склали прийоми, спрямовані на обрання найбільш адекватного засобу вирішення задачі.

Таблиця 4.8

**Показники за шкалою «Уміння усвідомлювати власні емоційні переживання, контролювати їх перебіг, підтримувати відчуття впевненості»**

<b>№ питання</b>	<b>Полюс шкали, що входить до складу цього чинника</b>	<b>Середнє значення</b>
3	Я намагаюся обмежити потік інформації, оскільки надлишок інформації ускладнює процес вирішення	4
4	Уже при ознайомленні з умовами задачі у мене виникає відчуття впевненості (або невпевненості) в тому, що я можу	3,19
6	Я звертаю увагу на емоції, які в мене виникають у процесі обмірковування та пошуку рішення	3,68
9	Я намагаюся не зациклюватися на одному завданні, після невдалих спроб я перемикаю увагу на інші питання	3,87
11	У складній задачі я обмірковую декілька способів вирішення, ще до застосування активних спроб її вирішити	3,77
25	При оцінці своєї успішності я враховую чимало чинників і обставин	3,16
26	У процесі виконання завдання я орієнтуюся на інтуїтивні здогади, які часто виникають у формі емоційних передчуттів	2,77
Середнє сумарне значення: 5 станаївнів – середній рівень		<b>24,44</b>

Досліджувані з високим рівнем розвитку таких умінь відчують себе активними суб'єктами власної життєдіяльності, вони розуміють, що можуть керувати власною поведінкою, контролювати сильні емоційні прояви, які можуть перешкоджати їм реалізувати свої наміри та цілі. Вони легко вирішують задачі на смислоутворення, надаючи сенс власним діям та бажанням, що дозволяє їм відчувати внутрішню свободу, переживати задоволення від проявів власної активності. Розвинене рефлексивне вміння посилює особистісний потенціал суб'єкта, що робить його більш впевненим у власних можливостях долати складні життєві ситуації, вирішувати складні завдання [260, С.70]. Встановлено, що у досліджуваній групі переважає середній рівень розвитку рефлексивних умінь утримувати себе в площині рефлексивних розмірковувань, аналізувати підстави власних дій, причини невдач.



У таблиці 4.9 подано отримані показники середніх значень за шкалою «Утримувати себе в площині рефлексивних розмірковувань, аналізувати підстави власних дій, причини невдач». З поданих даних можна зробити висновок, що найбільші проблеми за цією шкалою студенти відчують щодо уміння пригальмовувати імпульсивні рішення, додатково все зважувати та обдумувати, навіть якщо є ідея з приводу вирішення завдання ( $X_{\text{сер}}=3,48$  балів), щодо уміння аналізувати причини помилки під час невдачі ( $X_{\text{сер}}=3,52$  балів), стосовно уміння розуміти джерело та причину виникнення нового припущення під час розв'язання задачі ( $X_{\text{сер}}=3,52$  балів).

Таблиця 4.9

**Показники за шкалою «Уміння утримувати себе в площині рефлексивних розмірковувань, аналізувати підстави власних дій, причини невдач»**

<b>№ питання</b>	<b>Полюс шкали, що входить до складу цього чинника</b>	<b>Середнє значення</b>
1	При невдачі я спочатку аналізую причини помилки, і лише потім повторюю спробу вирішити	<b>3,52</b>
2	Я ретельно обмірковую послідовність своїх дій, спрямованих на вирішення завдання	<b>3,68</b>
11	У складній задачі я обмірковую декілька способів вирішення, ще до активних спроб її вирішити	<b>3,77</b>
14	Якщо при вирішенні задачі у мене виникло нове припущення, то мені важливо спочатку зрозуміти: звідки і чому воно у мене виникло?	<b>3,52</b>
22	Навіть якщо у мене є ідея з приводу вирішення завдання, я намагаюся ще раз все зважити, ще раз обдумати	<b>3,48</b>
16*	Я аналізую причини вибору певного способу вирішення завдання після отримання результату	<b>4,06</b>
21*	Я вважаю, що всі рішення потрібно спочатку ретельно проаналізувати і лише потім реалізовувати на практиці	<b>4,19</b>
Середнє сумарне значення: 5 станаївнів – середній рівень		<b>26,22</b>

Шкала «Уміння упорядковувати процес пошуку рішення, здійснювати перевірку своїх припущень» об'єднує прийоми організації процесу пошуку вирішення задачі (планування, оцінку, перевірку припущень). Чим більш

розвиненим є таке вміння, тим більш ефективно суб'єкт долає складності нових ситуацій, до яких ще не сформовані автоматизовані засоби реагування та не визначений алгоритм поведіння в індивідуальному досвіді суб'єкта. З іншого боку, у таких суб'єктів спостерігається і високий рівень вираженості соціорефлексії, вміння подивитися на себе з позиції зовнішнього спостерігача («очима інших людей»), відсторонено оцінити свої дії, думки і почуття. Тобто це вміння підвищує рівень здатності суб'єкта і в розумінні себе, і в усвідомленні потреб, бажань, намірів інших людей, партнерів по спілкуванню та взаємодії [260, С.70].

Встановлено, що у досліджуваній групі переважає *середній рівень* розвитку рефлексивних умінь упорядковувати процес пошуку рішення, здійснювати перевірку своїх припущень.

У таблиці 4.10 подано отримані показники середніх значень за шкалою «Уміння упорядковувати процес пошуку рішення, здійснювати перевірку своїх припущень».

**Таблиця 4.10**

**Показники за шкалою «Уміння упорядковувати процес пошуку рішення, здійснювати перевірку своїх припущень»**

<b>№ питання</b>	<b>Полюс шкали, що входить до складу цього чинника</b>	<b>Середнє значення</b>
2	Я ретельно обмірковую послідовність своїх дій, спрямованих на вирішення завдання	<b>3,68</b>
5	Я утримую себе від швидкого рішення, намагаюся перевірити правильність розуміння умов завдання	<b>3,90</b>
9	Я намагаюся не зациклюватися на одному завданні, після невдалих спроб я перемикаю увагу на інші питання	<b>3,87</b>
10	У процесі виконання завдання у мене часто виникають питання, відповідаючи на які, я повертаюся до аналізу умов	<b>3,90</b>
20	Мені важко помічати, що з подібним типом завдань я вже стикався, що певні прийоми можна використовувати в різних ситуаціях	<b>3,39</b>
Середнє сумарне значення: 4 станаїни – середній рівень		<b>18,74</b>

З наведених даних можна зробити висновок, що найбільші проблеми за цією шкалою студенти відчують щодо вміння помічати подібний тип завдань, використовувати певні прийоми в різних ситуаціях ( $X_{\text{сер}}=3,39$  балів).

Шкала «Уміння здійснювати оцінювання результатів за різними критеріями, формулювати оцінні судження» посідає важливе місце в системі рефлексивної активності, оскільки пов'язана з відображенням як позитивних, так і негативних аспектів внутрішньої активності суб'єкта. Особи, що демонструють високий рівень сформованості такого вміння, можуть ефективно розподіляти власні зусилля між аналізом поточної діяльності, ретельним продумуванням можливих варіантів розвитку подій, перспектив, власного саморозвитку та підсумовуванням уже отриманих результатів. У цих суб'єктів спостерігається високий рівень вміння легко змінювати позицію учасника на позицію спостерігача, що дозволяє їм підійматися «над ситуацією» взаємодії, відсторонено здійснювати власні дії та особливості поведінки партнерів [260, С.71].

Встановлено, що у досліджуваній групі переважає низький рівень розвитку рефлексивних умінь здійснювати оцінювання результатів за різними критеріями, формулювати оцінні судження. У таблиці 4.11 подано отримані показники середніх значень за шкалою «Уміння здійснювати оцінювання результатів за різними критеріями, формулювати оцінні судження».

З наведених даних можна зробити висновок, що найбільші проблеми за цією шкалою студенти відчують щодо вміння під час оцінки своєї успішності враховувати чимало чинників і обставин ( $X_{\text{сер}}=3,16$  балів), формулюючи оцінні судження, проводити порівняння з результатами інших осіб ( $X_{\text{сер}}=3,16$  балів), помічати подібний тип завдань, використовувати певні прийоми в різних ситуаціях ( $X_{\text{сер}}=3,39$  балів).

Шкала «Уміння усвідомлювати різноманітні аспекти перебігу процесів пошуку рішень: когнітивні, емоційні, поведінкові» об'єднує прийоми, що дозволяють аналізувати емоційні переживання, які виникають у процесі пошуку рішення; використовувати засоби мобілізації та стимуляції власної активності (емоційний аспект); систематизувати отриману в попередньому досвіді

інформацію, визначати типи задач, які потребують певних дій та стратегій; свідомо обирати засоби розв'язання задачі, використовуючи попередній досвід вирішення задач такого типу (когнітивний аспект); порівнювати отриманні досягнення з попередніми результатами, із здобутками інших осіб. Чим більш розвиненим є таке вміння, тим більш високий рівень розвитку рефлексивності та окремих її часових аспектів демонструє суб'єкт [260, С.73].

Таблиця 4.11

**Показники за шкалою «Уміння здійснювати оцінювання результатів за різними критеріями, формулювати оцінні судження»**

<b>№ питання</b>	<b>Полюс шкали, що входить до складу цього чинника</b>	<b>Середнє значення</b>
7	Для мене важливо усвідомлювати, що мої дії при вирішенні задачі були обґрунтовані і раціональні	<b>3,58</b>
15	У ситуаціях, коли завдання вирішується в групі, мені цікаво дізнаватися: який спосіб розв'язання обрали інші і чому?	<b>3,16</b>
20	Мені важливо помічати, що з подібним типом завдань я вже стикався, що певні прийоми можна використовувати в різних ситуаціях	<b>3,39</b>
24	Я звик прирівнювати свої результати вирішення завдань із результатами інших людей	<b>3,71</b>
25	При оцінці своєї успішності я враховую чимало чинників і обставин	<b>3,16</b>
19*	Я схильний порівнювати свої поточні результати вирішення завдань із результатами інших людей	<b>4,1</b>
Середнє сумарне значення: 3 станаїни – низький рівень		<b>21,1</b>

Встановлено, що у досліджуваній групі переважає середній рівень розвитку рефлексивних умінь усвідомлювати різноманітні аспекти перебігу процесів пошуку рішень: когнітивні, емоційні, поведінкові. У таблиці 4.12 подано отримані показники середніх значень за шкалою «Уміння усвідомлювати різноманітні аспекти перебігу процесів пошуку рішень: когнітивні, емоційні, поведінкові».

З наведених даних можна зробити висновок, що найбільші проблеми за цією шкалою студенти відчувають щодо вміння помічати подібний тип завдань використовувати певні прийоми в різних ситуаціях ( $X_{сер}=3,39$  балів), а також із

використанням засобів емоційної мобілізації та стимулювання своєї активності (Хсер=3,42 балів).

Таблиця 4.12

**Показники за шкалою «Уміння усвідомлювати різноманітні аспекти перебігу процесів пошуку рішень: когнітивні, емоційні, поведінкові»**

<b>№ питання</b>	<b>Полюс шкали, що входить до складу даного фактора</b>	<b>Середнє значення</b>
6	Я звертаю увагу на емоції, які в мене виникають у процесі обмірковування та пошуку рішення	<b>3,68</b>
12	Я помічаю, що часто критикую себе або хвалю, розв'язуючи задачі	<b>3,42</b>
18	Я чітко розумію, які використовують стратегії для досягнення певного результату	<b>3,58</b>
20	Мені важливо помічати, що з подібним типом завдань я вже стикався, що певні прийоми можна використовувати в різних ситуаціях	<b>3,39</b>
24	Я звик порівнювати свої результати вирішення завдань із результатами інших людей	<b>3,71</b>
19*	Я схильний порівнювати свої поточні результати з попередніми досягненнями	<b>4,1</b>
Середнє сумарне значення: 4 станаїни – середній рівень		<b>21,88</b>

Наведемо узагальнені дані щодо рівня розвитку рефлексивних умінь (когнітивний рівень) у розрізі шкал (табл. 4.13). Для визначення значущості розвитку рефлексивних здібностей до саморегуляції студентів ми використали шкалу «Завдання на розвиток здібностей до саморегуляції» з методики «Життєві завдання на саморозвиток», розробленої О. Савченко та Я. Домановою, за допомогою якої визначили показники рівня актуалізації завдань студентів на саморегуляцію у теперішньому часі за відповідними шкалами.

Загалом результати дозволяють зробити висновок, що для найбільшої частки опитаних осіб актуальним є завдання «Розвинути вміння усвідомлювати свої емоції, використовувати їх як підказки в складних ситуаціях», «Навчитися контролювати свої емоції, дії, регулювати темп і терміни виконання справ, не

затягуючи їх до останнього моменту» та «Навчитися швидко проводити оцінку ситуації, свого стану, співвідносити їх з метою діяльності».

**Таблиця 4.13**

**Узагальнені показники середніх значень за шкалами методики О. Савченко  
«Рефлексивні вміння (когнітивний рівень)»**

	<b>Шкала</b>	<b>Середнє значення</b>	<b>Рівень</b>
.	Уміння пояснити собі та іншим хід своїх міркувань, причини вибору певного способу вирішення, стратегій	23,32	Середній
	Уміння усвідомлювати власні емоційні переживання, контролювати їх перебіг, підтримувати відчуття впевненості	24,44	Середній
	Утримувати себе в площині рефлексивних розмірковувань, аналізувати підстави власних дій, причини невдач	26,22	Середній
	Уміння упорядковувати процес пошуку рішення, здійснювати перевірку своїх припущень	18,7	Середній
	Уміння здійснювати оцінювання результатів за різними критеріями, формулювати оцінні судження	21,1	Низький
	Уміння усвідомлювати різноманітні аспекти перебігу процесів пошуку рішень: когнітивні, емоційні, поведінкові	21,88	Середній
	Загальний рівень розвитку рефлексивних умінь когнітивного рівня	135,66	Середній

За допомогою методики О. Савченко «Рефлексивні вміння (когнітивний рівень)» визначено узагальнені показники середніх значень рефлексивних умінь когнітивного рівня за такими шкалами, як «Уміння пояснити собі та іншим хід своїх міркувань, причини вибору певного способу вирішення, стратегій», «Уміння усвідомлювати власні емоційні переживання, контролювати їх перебіг, підтримувати відчуття впевненості», «Утримувати себе в площині рефлексивних розмірковувань, аналізувати підстави власних дій, причини невдач», «Уміння упорядковувати процес пошуку рішення, здійснювати перевірку своїх припущень», «Уміння здійснювати оцінювання результатів за різними критеріями, формулювати оцінні судження», «Уміння усвідомлювати різні

аспекти перебігу процесів пошуку рішень: когнітивні, емоційні, поведінкові» та загальний рівень розвитку рефлексивних умінь когнітивного рівня.

Згідно з методикою рефлексивності О. Савченко визначено, що студенти в середньому найнижче оцінюють свої рефлексивні вміння когнітивного рівня за шкалою «Уміння здійснювати оцінювання результатів за різними критеріями, формулювати оцінні судження» (21,1 б.). Загальний рівень розвитку рефлексивних умінь когнітивного рівня студентів – середній.

### **4.3. Емпіричне дослідження метакогнітивного рівня саморегульованого навчання**

Значущими компонентами саморегуляції навчальної діяльності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу на метакогнітивному рівні ми визначили самомоніторинг, метакогнітивний досвід, метакогнітивну усвідомленість (включеність у діяльність) та рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень). Ці показники будуть визначені за допомогою відповідно підбраного психодіагностичного інструментарію. Результати емпіричного дослідження наводяться нижче.

#### **4.3.1. Діагностика метакогнітивного досвіду**

У час стрімких змін у системі вищої освіти, а також появи нових течій у вивченні особистості як найвищої суспільної цінності метакогнітивізм поступово став надзвичайно популярним напрямом серед закордонних психологів і дедалі більш стає важливим у дослідженнях вітчизняних науковців. Вивчення проблеми метакогнітивізму поєднує вивчення різноманітних течій – метакогнітивного навчання, метакогнітивного досвіду, метакогнітивних здібностей, індивідуальних стилів метакогнітивної організації навчання.

Проте, незважаючи на свою очевидну теоретичну і практичну значущість, багато аспектів цієї проблематики у сучасній психологічній науці досліджені очевидно недостатньо, а загальний рівень її розвитку не відповідає рівню її суспільної і соціокультурної важливості. На нашу думку, це зумовлено такими

причинами, як відносно нетривалим періодом розроблення цієї проблеми (остання чверть двадцятого століття), що об'єктивно не дозволяє досягти високого рівня наукових розробок. По-друге, метакогнітивізм має свою методологічну особливість, яка дуже часто є основною причиною його критичної оцінки і теоретично обмежує його положення. Ця особливість полягає у тому, що існують деякі відмінності між метакогнітивними дослідженнями та психологічною теорією діяльності та цілісним вивченням поведінки суб'єкта цієї діяльності. Очевидно, що положення когнітивної психології відрізняються від положень регулятивної психології, і в результаті «недіяльнісний» аспект вивчення метакогнітивних процесів у сучасній психології спричиняє дещо звужені отримані концептуальні висновки. Також недостатнє врахування метакогнітивних процесів у діяльності і регуляції цієї діяльності суттєво погіршує дослідження у рамках сучасної психологічної теорії діяльності, наприклад, структури і змісту рефлексивних механізмів, компетентності та рівнів у навчальній діяльності, адже саме метакогнітивний досвід забезпечує вирішення навчальних завдань за рахунок перенесення фокусу свідомості до метакогнітивного плану діяльності, у ході чого сам процес розв'язання проблеми стає предметом рефлексивного аналізу [260].

Дослідження феномену метакогнітивного досвіду розпочалося психологами у 80-х роках минулого століття. Спочатку дослідники виокремлювали метакогнітивний досвід як окрему форму ментального досвіду (напр., Дж. Флейвелл). У подальшому його стали розглядати у структурі загального інтелектуального досвіду суб'єкта [136] [256].

Засновником метакогнітивного напряму психологічних досліджень вважається Дж. Флейвелл. У 1979 році він розробив визначення метакогнітивного досвіду як суб'єктивної реакції людини на власні метакогнітивні процеси, відстеження своїх метакогнітивних знань, процесів цілепокладання та побудови метакогнітивних стратегій [385].

Автор визначив, що метакогнітивний досвід належить до другого порядку, є складним афективним і когнітивним комплексом, який забезпечує активне



включення суб'єкта у різноманітну діяльність. Метакогнітивний досвід у цьому випадку сприймається суб'єктом діяльності свідомо, і інші автори вказують на те, що він актуалізує попередній досвід як фактичний ресурс для забезпечення актуалізації інформації, вирішення актуальних навчальних завдань. Згідно з Флейвеллом, метапізнання може супроводжуватися відчуттям страху, фрустрації, успіху/неуспіху, вмотивованості, задоволення/незадоволення тощо, і автором підкреслюється тісний взаємозв'язок між метапізнанням і складними афективними реакціями суб'єкта діяльності [384].

У своїх пізніших працях Дж. Флейвелл переглянув деякі положення попередніх робіт і розширив деякі поняття у розрізі особистісних характеристик, наприклад, когнітивне розуміння суб'єктом діяльності своїх цінностей, інтересів, здібностей, настанов тощо. Особистісні змінні, на думку автора, дозволяють формувати самооцінку через порівняння себе з іншими. Він зазначає, що метапізнавальні процеси найменше підлягають впливу з боку навколишнього соціокультурного середовища, а індивідуальний досвід суб'єкта формує комплекс очікувань стосовно різноманітних видів життєвих завдань і ситуацій.

Дж. Флейвелл також виокремив і охарактеризував трирівневу структуру метакогнітивного досвіду. На першому рівні автор визначив знання людини про себе, свої життєві завдання і стратегії їхньої реалізації. Другий рівень відображений досвідом, який виконує структурування попереднього досвіду і безпосереднє відстежування недавніх подій. На третьому рівні, власне, відбувається метакогнітивна регуляція діяльності, тобто пошук релевантних ресурсів для досягнення цілей. Автор визначав, що ефективність моніторингу діяльності залежить від взаємодії таких компонентів метакогнітивного досвіду, як метакогнітивні знання, цілі, переживання і, власне, діяльність суб'єкта [383].

Автор визначив ситуації у процесі діяльності, які ініціюють участь метапізнавальних процесів у цій діяльності. Для цього Флейвелл використав такі параметри, як наявність проблемної для суб'єкта діяльності ситуації; увага у цій ситуації акцентується на процесі мислення суб'єкта; суб'єкт має досить багато

часу на вирішення проблемної ситуації; у процесі пізнавальної діяльності суб'єкт знаходить багато неузгодженостей.

Пізніше Дж. Флейвелл, П. Міллер та С. Міллер запропонували узагальнене визначення конструкту «метакогнітивний досвід», під яким вони розуміли складний афективно-когнітивний комплекс, що забезпечує включеність суб'єкта у різноманітні види діяльності та забезпечує загальну метакогнітивну оцінку цієї діяльності, тобто розуміння чи нерозуміння інформації, суб'єктивну оцінку складності завдання та його актуалізації, рівень успішності чи неуспішності у досягнення цілей тощо [381].

Відомо, що метакогнітивний досвід найкраще виникає у нових для суб'єкта діяльності ситуаціях, коли існує невизначеність або ступінь відповідальності занадто висока. Емоційно насичені ситуації розглядаються Флейвеллом як істотне джерело метакогнітивного досвіду. Він також виокремив два найважливіших пункти, пов'язаних з генезою метакогнітивних функцій – усвідомлення себе як суб'єкта цього досвіду, а також усвідомлення важливості часу і самосвідомість. На основі теоретичного дослідження автор розробив практичні програми формування метакогнітивних знань, у яких врахував такі базові метакогнітивні процеси, як цілепокладання і прогнозування [382].

М. Холодна опрацювала питання розробки структурної моделі інтелекту, у яку входив метакогнітивний рівень, на якому функціонування ментальних структур забезпечує саморегуляцію розумової діяльності суб'єкта цієї діяльності [294]. Авторка визначає, що цей рівень забезпечує організацію регуляційних процесів особистості та її ресурсів, які управляють процесом прийняття рішень у трудних ситуаціях. Цей рівень також дозволяє особистості контролювати процес пізнавальної діяльності за допомогою використання навичок планування, моніторингу і регуляції діяльності, оцінки результатів, аналізу і контролю використання відповідних метакогнітивних механізмів і стратегій тощо. Цю думку підтримала І. Пригіна, яка стверджувала, що такий рівень організації метакогнітивного досвіду забезпечує різноманітність сприйняття особистістю

труднощів та незвичайних ситуацій, які можуть виникати у процесі пізнавальної діяльності [236].

Важлива роль у дослідженнях розвитку метакогнітивного досвіду особистості визначена рефлексії. На зв'язок цих психологічних феноменів вказували як іноземні дослідники Д. Деніелс, М. Холодна, Є. Савін, В. Пономарьова та ін., так і вітчизняні дослідники І. Пасічник, Р. Каламаж, О. Савченко, В. Волошина, Е. Балашов, Т. Довгалюк, О. Ткачук, М. Найдьонов та ін. [70] [95] [279].

Науковці вважали метакогнітивний досвід необхідною передумовою формування і розвитку особистісної компетентності суб'єкта пізнавальної діяльності та підкреслювали важливе значення рефлексії розумової діяльності у цьому процесі. О. Савін вказував, що розвинутий метакогнітивний досвід особистості спричиняє розвиток і активізацію рефлексивності у діяльності суб'єкта, що дозволяє використовувати складні ментальні моделі. Дослідження усієї системи досвіду особистості, вважає автор, дозволяє розглядати важливість власне інтелектуальної діяльності особистості, а не лише зовнішні визначники такої діяльності [255]. Його думку продовжила О. Савченко, яка визначала рефлексивну компетентність як важливий структурний компонент системи метакогнітивного досвіду, який разом зі складовими особистісного потенціалу і формами активності забезпечує високий рівень організації та функціонування цієї системи [258]. Рефлексивність як важливий чинник метакогнітивного досвіду педагогів досліджувала Т. Доцевич [98]. Ми у дослідженні розглядаємо метакогнітивний досвід як передумову успішної саморегуляції у навчальній діяльності особистості.

Ці положення важливі у контексті вивчення феномену саморегульованого навчання студентів. У зарубіжному науковому дискурсі для характеристики цього поняття використовують чималу кількість синонімічних термінів, а саме: «self-regulated learning» (саморегульоване навчання) (M. Martinez-Pons, D. Schunk, S. Tonks, B. Zimmerman); «self-directed learning» (самокероване навчання) (R. Brockett, P. Candy, P. Carr, D. Garrison, G. Grow, R. Hiemstra, M. Knowles, D.

Mocker, M. Ponton, G. Spear, K. Washbourne); «self-instructional learning» (самоорієнтоване навчання) (J. Blatt, C. Hughes, K. Hugo); «self-learning» (самонавчання) (A. Gross, D. Katan); «independent learning / study» (незалежне навчання / дослідження) (M. Derrick, M. Healey); «autonomous learning» (автономне навчання) (B. McCombs, M. Ponton, N. Rhea); «individual learning» (індивідуальне навчання) (A. Burke, G. Caputo, D. Robinson, H. Simon).

Більшість моделей саморегульованої навчальної діяльності пов'язані з метакогнітивними знаннями та процесами метапізнання. Американські учені, наприклад, дослідили і довели, що власний прогрес суб'єкта у виконанні завдань і прогнозуванні успішності діяльності можна оцінити на основі організації моніторингу цієї діяльності, а не лише засобами моніторингу власних дій. У розумінні Б. Ціммермана та Д. Шунка, принцип «саморегульованого навчання» означає володіння студентами способами моніторингу, контролю та регулювання навчання [443]. Згідно з П. Пінтріхом, саморегульоване навчання є процесом, за допомогою якого студенти регулюють свої пізнавальні, метакогнітивні, мотиваційні, вольові та поведінкові процеси [425].

Саморегульовану навчальну діяльність розглядають в аспекті індивідуального регулювання (когнітивні, метакогнітивні, мотиваційні, емоційні та поведінкові дії, що сприяють адаптації до взаємодії з іншими членами групи), який підкреслює розвиток саморегуляції за сприяння зовнішнього моделювання та зворотного зв'язку; спільного регулювання («coregulation»), що включає інших, зазвичай, більш досвідчених студентів, однолітків тощо й підкреслює соціальний вплив та обмін через «зону найближчого розвитку»; соціально розподіленого регулювання навчання, що, по суті, є колективним регулюванням щодо цілей, прогресу та завдань, де особисті цілі невіддільні від соціальних цілей і досягаються через соціальну взаємодію [21].

Спільним у всіх визначеннях є: процес самостійного здобуття студентом знань, формування вмінь і навичок, необхідних для успішного опанування майбутньої професії; опосередковане управління самостійною діяльністю («за завданнями», «без особистої участі»); самокерування навчанням; необхідність

застосування розумових зусиль для досягнення мети, виконання завдань; активність та ініціативність суб'єкта навчання й особиста відповідальність за окреслені навчальні цілі та результати; акцентування уваги на мотивації до самостійного навчання тощо.

У дослідженнях феномену ментального досвіду та структурній моделі інтелекту М. Холодної виділено металні структури як систему психічних утворень, які у діяльності забезпечують отримання інформації, управління процесами оброблення інформації та її інтелектуального опрацювання. Рівень ментальних структур включає когнітивний досвід, інтенційний досвід, а також і підрівень під назвою метакогнітивний досвід, який складається з ментальних структур, що здійснюють несвідому регуляцію процесів оброблення інформації і свідому організацію власної інтелектуальної активності суб'єкта на основі аналізу отриманої інформації. Основною виділяється функція контролю за станом індивідуальних інтелектуальних ресурсів та інтелектуальною діяльністю [291].

До складу метакогнітивного досвіду авторка додає і рефлексивні процеси як інтелектуальний контроль діяльності, які включають такі здібності, як планування, передбачення наслідків рішень, оцінки етапів власної інтелектуальної діяльності, вибору і коригування стратегії власного навчання, інтенсифікації або сповільнення інтелектуальної діяльності. Моніторинг поточної діяльності суб'єкта повинен виконуватися з метою своєчасного її коригування у випадку відхилення від запланованої діяльності [292]. Дослідження поведінки суб'єкта діяльності на основі цієї моделі з використанням рівнів функціонування особистісного досвіду використовує О. Савченко [258].

Д. Галперн, досліджуючи ефективність метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності, визначила, що вона корелює із здатністю самого суб'єкта діяльності правильно оцінити час і кількість зусиль, які необхідні для виконання завдання, а також здатності організувати адекватний контроль над цією діяльністю [391]. Важливо, що така здатність до моніторингу власної поточної навчальної діяльності формується протягом набуття суб'єктом досвіду. Вона очевидно може поліпшуватися через усвідомлену цілеспрямовану здатність

студентів визначати адекватні поточні завдання, розставляти пріоритети, зосереджувати на них більшу увагу. У такому випадку активізуються метакогнітивні стратегії, які студенти використовують для регуляції власної інтелектуальної діяльності у навчанні [402].

Використання і метакогнітивного моніторингу, і метакогнітивних стратегій у своїй діяльності згідно з положеннями структурної моделі інтелекту пов'язане з розробленням ментальної моделі. Суб'єкт проектує свої очікування щодо остаточного результату згідно з виробленими раніше критеріями успішності, і в результаті зіставлення з актуальною моделлю ця проекція дозволяє суб'єктові контролювати проміжні результати діяльності та коригувати їх щодо кінцевого результату. Очевидно, залежно від отриманих проміжних результатів динамічно змінюється і проекція бажаного кінцевого результату, який постійно модифікується в результаті активної діяльності суб'єкта [27].

Особливо важливим вбачається здатність суб'єкта пізнавальної діяльності до критичної оцінки власних можливостей, здібностей, недоліків, оскільки це подекуди заважає адекватному контролю перебігу пізнавальної діяльності і здатності адаптації до умов навколишнього навчального чи соцікультурного середовища. Невизначеність середовища створює ситуацію, коли суб'єкт повинен моделювати і прогнозувати різноманітні сценарії розвитку навчальної діяльності, і низькі регуляторні здібності не дозволяють повністю адекватно визначити наслідки діяльності. Це дуже важлива здатність, оскільки саме створення адекватних моделей у навчальній діяльності активізує відповідні необхідні інтерпретаційні і метакогнітивні механізми [26].

Суб'єкт навчальної діяльності активізує рефлексивні дії, які дозволяють створити функціональні моделі постановки навчальних завдань, реструктурувати їх у випадку необхідності, передбачати можливі результати цієї навчальної діяльності, впливати на її ефективність та контролювати результативність. Саме через розуміння потенційних варіантів розвитку власної пізнавальної діяльності на основі попереднього досвіду, адекватне критичне ставлення до закономірностей і випадковостей у навчальному процесі, розуміння ефективності

попередніх алгоритмів діяльності суб'єкт має можливість впливати на успішність своєї пізнавальної діяльності.

Таким чином, основним у когнітивній парадигмі вважається дослідження та опис метакогнітивних процесів, рефлексивних за своєю природою, що дозволило їхнє глибоке вивчення як однієї з найважливіших складових вивчення психічної підсистеми, яка відповідає за обробку інформації суб'єктом навчальної діяльності. У навчальній діяльності це важливо, оскільки у більшості наукових праць метапізнання розглядається як процес, що передбачає моніторинг, регуляцію і контроль суб'єкта за своєю діяльністю, і це впливає на ефективність навчання [18].

Результати проведеного теоретичного аналізу понять метакогнітивного досвіду та саморегульованого навчання дозволяє стверджувати, що останнім часом метакогнітивний напрям виокремлюється в один із найпопулярніших напрямів психологічного дослідження пізнавальних процесів. Сучасна метакогнітивна психологія вивчає цілу низку порівняно автономних напрямів дослідження, таких як аналіз метакогнітивних функцій і механізмів у навчальній і професійній діяльності, сфери метакогнітивного вивчення, структурно-функціональні закономірності метапізнавальних процесів та ін.

Метакогнітивні процеси спрямовані на організацію, координацію, виконання і контроль за когнітивними процесами за допомогою суб'єктної реальності. Вони допомагають суб'єктові діяльності виконувати базові регулятивні функції як щодо сутності власної пізнавальної діяльності, так і щодо організації її перебігу. Власне, диференціація цих процесів у наукових розробках і допомогла зародженню наприкінці минулого століття та стрімкому розвитку метакогнітивних вчень, у тому числі вивченню метакогнітивних процесів та метакогнітивного досвіду.

Теоретичний аналіз наукового доробку доводить, що саморегульована навчальна діяльність особистості поєднує елементи соціально-психологічних особистісних проявів і самосвідомості особистості, а також її емоційно-поведінкову, мотиваційно-вольову, когнітивно-інтелектуальну сфери. Важливого

значення у вищому шкільництві набуває вивчення кореляційних зв'язків між метакогнітивним досвідом та саморегуляцією навчальної діяльності студентів, адже усвідомлення важливої ролі саморегуляції у навчальній діяльності сприяє значному підвищенню академічної успішності. Науковці вважають метакогнітивний досвід необхідною передумовою формування і розвитку особистісної компетентності суб'єкта пізнавальної діяльності та підкреслюють важливе значення рефлексії у цьому процесі.

Емпіричне дослідження метакогнітивного досвіду ми проводили за допомогою методики самооцінки метакогнітивних знань і метакогнітивної активності (М. Кашапов, Ю. Скворцова). Ця методика дозволяє діагностувати такі метакогнітивні характеристики, як метакогнітивні знання, метакогнітивна активність, концентрація, набування інформації, вибір основних цілей, управління часом. Автори визначають, що метакогнітивні знання, набуті особистістю про власні пізнавальні процеси, відображені: 1) знаннями про засоби набуття і переробки інформації та власні процеси учіння; 2) знаннями про тип і зміст завдання та вимоги до його виконання; 3) знаннями метакогнітивних стратегій для виконання завдання. Метакогнітивна активність, своєю чергою, представлена процесами отримання та вибору інформації, контролю, трансформації та планування метапізнання.

Емпіричні дані отримувалися нами за допомогою використання методики самооцінки метакогнітивних знань і метакогнітивної активності (М. Кашапов, Ю. Скворцова). Ця методика дозволила діагностувати такі характеристики метакогнітивного досвіду, як метакогнітивні знання, метакогнітивна активність, концентрація, набування інформації, вибір основних цілей, управління часом. Метакогнітивні знання, набуті особистістю про власні пізнавальні процеси, представлені: 1) знаннями про засоби набуття і переробки інформації та власні процеси учіння; 2) знаннями про тип і зміст завдання та вимоги до його виконання; 3) знаннями метакогнітивних стратегій для виконання завдання. Метакогнітивна активність, своєю чергою, представлена процесами отримання та вибору інформації, контролю, трансформації та планування метапізнання.



У процесі оброблення результатів був визначений середній бал успішності кожного респондента (низький, високий), які були потім розділені на групи (успішні студенти, неуспішні студенти). Після обробки емпіричних даних, отриманих згідно з методиками метакогнітивних знань і метакогнітивної активності, було проведено їхнє стеноування. Також ми виокремили середній стеноування згідно зі шкалами дослідження і визначили рівні розвитку метакогнітивних процесів студентів (високий, середній, низький). Кореляційний аналіз здійснювався за допомогою критерію Спірмена.

Теоретичний аналіз наявних досліджень дозволяє стверджувати, що у процесі навчальної діяльності студенти можуть свідомо керувати своїми психічними процесами, у тому числі і метакогнітивними, та контролювати їх. Для ефективного навчання від студентів вимагається здатність осмислювати і контролювати свою навчальну діяльність, тобто здійснювати її саморегуляцію. У зв'язку з цим, окрім власної когнітивної діяльності, студент повинен вміти здійснювати і метакогнітивну, адже саме раціональна комбінація цих стратегій зможе забезпечити ефективність і успішність навчальної діяльності. Можемо стверджувати, що метакогнітивні процеси є основними регулятивними механізмами навчальної діяльності студентів. Саме ступінь розвиненості метакогнітивних процесів має визначальну роль у здійсненні контролю над своєю навчальною діяльністю та її успішністю.

Встановлено, що середній рівень розвитку метакогнітивного досвіду студентів прямо корелює з високим рівнем їхньої навчальної успішності ( $r=0,468$  при  $p \leq 0,05$ ); кореляційний зв'язок між низьким рівнем розвитку метакогнітивного досвіду і високим рівнем успішності є статистично значущим оберненим ( $r=-0,266$  при  $p \leq 0,05$ ); водночас кореляція між високим рівнем розвитку метакогнітивних процесів і високим рівнем навчальної успішності є також статистично значущою оберненою ( $r=-0,134$  при  $p \leq 0,01$ ). Останнє свідчить, що студенти, які приділяють надмірну увагу функціонуванню власних когнітивних процесів, менш успішні у здійсненні власної навчальної діяльності.

Емпіричне дослідження показало, що середній рівень розвитку метакогнітивного досвіду прямо корелює з високим рівнем їхньої успішності у саморегульованій навчальній діяльності, таким чином підтвердивши гіпотезу нашого дослідження. Теоретично це можна пояснити функціональною оптимальністю середнього рівня розвитку метакогнітивних процесів, оскільки саме цей рівень одночасно забезпечує виконання певного виду навчальної діяльності і контроль над своїми когнітивними процесами за допомогою використання таких стратегій, як планування, управління інформацією, ефективний вибір головних цілей, керування часом тощо.

Кореляційний зв'язок між низьким рівнем розвитку метакогнітивних процесів студентів і високим рівнем успішності є статистично значущим оберненим. Це можна пояснити тим, що студенти з низьким рівнем розвитку метакогнітивних процесів мають низьку здатність ефективно усвідомлювати перебіг власних когнітивних процесів, здійснювати контроль над ними і регулювати їх, і внаслідок цього – відчують складнощі у процесі виконання різноманітних видів навчальної діяльності.

Кореляція між високим рівнем розвитку метакогнітивних процесів і високим рівнем навчальної успішності є також статистично значущою оберненою. Пояснюється це тим, що студенти з високим рівнем розвитку метакогнітивних процесів приділяють надлишкову увагу функціонуванню власних когнітивних процесів, і ця надмірність заважає їм сконцентруватися на успішному здійсненні власної навчальної діяльності.

Результати нашого дослідження підтверджують висновки, зроблені у напрацюваннях низки сучасних вітчизняних психологів. Так, наші висновки підтверджують результати досліджень М. Салюк та С. Ковальчук щодо позитивних кореляційних зв'язків між задоволеністю навчальним процесом дистанційної освіти, ступенем розвитку метапізнавальних процесів і властивостей особистості та рівнем автономності навчальної діяльності студента [262]. О. Зайцева також вивчала взаємозв'язки між саморегульованою навчальною діяльністю студентів та показниками їхньої метакогнітивної активності, у

результаті чого визначила наявність кореляційних зв'язків між метакогнітивною активністю та стилями саморегуляції [108].

Нами підтверджується думка Т. Доцевич про те, що саморегульована навчальна діяльність як частина метакогнітивної компетентності студентів впливає на навчальну успішність студентів. А. Большакова та О. Зайцева також визначили співвідношення між метакогнітивною активністю студентів у навчальному процесі та їхньою мотивацією до успішного навчання і зробили висновок про те, що структура мотивів, пов'язаних із розвитком метакогнітивної активності студентів, відображена чинниками, які спрямовують діяльність студентів, між іншим, на досягнення індивідуального навчального успіху, що співвідноситься з результатами нашого дослідження [46]. Результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження підтверджують думку про те, що організація і контроль над власною саморегульованою навчальною діяльністю та її успішністю здійснюється студентами за допомогою активного використання метакогнітивних процесів і метакогнітивного досвіду зокрема.

#### **4.3.2. Діагностика метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність)**

Актуальною проблемою сучасної системи вищої освіти є визначення рівня метакогнітивної усвідомленості студентів та вивчення можливості прямого включення метакогнітивних знань у процес їхньої пізнавальної діяльності.

У сучасній психологічній науці виникає цілком новий глосарій понять, таких як «метапізнання», «метамислення», «метакогнітивний досвід», «метакогнітивний моніторинг» тощо. Використання цих когнітивних процесів у навчанні встановлює нові вимоги і стандарти для студентів та педагогів, а також до освітнього процесу загалом. У рамках нової парадигми освіти передбачається, що педагог у своїй діяльності має використовувати нові навчальні, технологічні, методологічно-дидактичні підходи, спрямовані на творчий розвиток індивідуально-особистісних характеристик студентів та заохочення їх до метакогнітивної усвідомленості і включеності у діяльність.

Сучасне вище шкільництво покликане забезпечити рівний доступ до найкращих освітніх ресурсів для всіх учасників освітнього процесу, щоб забезпечити формування інтелектуального компетентного фахівця, конкурентного на ринку праці. Для того, щоб підготувати студента до функціонування в таких умовах, академічних знань, функціональних навичок, особистісних та комунікативно-організаційних компетентностей недостатньо. Потрібно розвивати його абсолютно нові особистісні характеристики, такі як метапізнання та метакомпетентність.

Вивчення феномену метакогнітивної усвідомленості студентів є перспективним напрямом у галузі педагогічної психології, адже успішність усвідомленості відіграє важливу роль в усіх сферах інтелектуальної діяльності студентів, тому дозволяє досить ефективно здійснювати пізнавальну діяльність під час навчання у ЗВО. Варто зауважити, що студент є суб'єктом навчальної діяльності і повинен свідомо її регулювати через усвідомлене використання пізнавальних здібностей, адже саме власна активна діяльність студента забезпечує успішність у навчальній діяльності.

Останнім часом разом із надзвичайно швидким інформаційно-технологічним розвитком суспільства зростає важливість самореалізації особистості у навчанні, її здатність ефективно і свідомо набувати нову інформацію, її аналізувати і актуалізувати через призму індивідуально-особистісних якостей. Саме тому виникає гостра потреба науково визначити психологічні особливості метакогнітивної усвідомленості студентів та визначити його місце у структурі метапізнавальної діяльності. Актуальність запропонованої теми визначається також і з того погляду, що цю діяльність можна розвивати протягом життєдіяльності особистості, і в такий спосіб підвищувати ефективність усього навчального процесу.

Вивчення поняття метапізнання та метапізнавальної діяльності є порівняно новим напрямом психологічної науки і поєднує в собі дослідження кількох напрямів. Вивчення метакогнітивізму започаткував у своїх працях Дж. Флейвелл у 70-х роках минулого сторіччя. Вчений визначав метакогніцію як сукупність

знань людини про особливості власної пізнавальної діяльності та способи її контролю. Він визначив три основних етапи метакогнітивних процесів, які розвиваються, в основному, за допомогою пошуку інформації, її актуалізації і систематизації [385].

Метакогнітивні здібності особистості та їхній зв'язок із навчальною успішністю досліджували такі зарубіжні вчені, як Х. Андраде, А. Бандура, А. Браун, К. Двек, Е. Дечі, А. Карпов, Д. Леонт'єв, П. Пінтріх, Р. Раян, Ч. Скитяєв, М. Холодна, Г. Шро, Д. Шунк та інші [18] [24].

Г. Шро та Д. Мошман виділяють основні напрями формування метапізнання у навчальній діяльності студентів, а саме: заохочення студентів зрозуміти важливість розвитку метапізнання; вдосконалення знань про пізнання; вдосконалення регуляції пізнання; створення умов, що стимулюють метакогнітивну діяльність студентів. Учені стверджують, що здатність до саморегуляції підвищує продуктивність пізнавальної діяльності, а також причини власних невдач у цій діяльності [445]. Багато авторів вважають необхідним і ефективним інструментом формування метакогнітивних знань студентів у процесі навчання. Американські психологи П. Пінтріх і Д. Шунк вважали, що важливим пунктом включення дисциплін у робочі програми є викладання метакогнітивних знань [422].

У роботах психологів поняття метапізнання зазвичай визначається шляхом опису його структури. М. Холодна у своїй теорії інтелекту визначила два його основних компоненти: метакогнітивні знання (знання про пізнання) та метакогнітивні процеси (моніторинг та оцінка, контроль та регулювання пізнання) [293]. У таблиці 4.14 наведені узагальнені характеристики компонентів структурни метапізнання особистості [16]. Очевидно, що метакогнітивні знання складаються з таких компонентів, як загальні знання про знання, знання про власне пізнання, знання про когнітивні завдання. Натомість метакогнітивні процеси складаються з оцінки і моніторингу, а також контролю та регуляції.

Праці зарубіжних та вітчизняних дослідників у галузі метапізнання демонструють позитивну кореляцію між навчальними досягненнями та

метакогнітивною усвідомленістю студентів. Вибираючи метакогнітивні знання та вміння, формування яких доцільно включати у процес викладання предмета, необхідно враховувати сучасний рівень метакогнітивної включеності у діяльність студентів у навчальному процесі [223].

Таблиця 4.14

## Структура метапізнання особистості

<b>Метакогнітивні знання</b>	<b>Компоненти</b>
Загальні знання про знання	<ul style="list-style-type: none"> <li>- декларативні знання про когнітивні стратегії, методи і прийоми запам'ятовування, розуміння, вирішення проблем тощо;</li> <li>- процедурні знання про те, як використовувати когнітивні стратегії;</li> <li>- умовні знання про те, коли і як використовувати ті або інші стратегії.</li> </ul>
Знання про когнітивні завдання	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання про рівні когнітивної складності навчальних завдань;</li> <li>- знання про відповідність окремих когнітивних стратегій різноманітним навчальним завданням;</li> <li>- знання про застосування навчальних стратегій залежно від ситуаційних і основних соціальних та культурних норм і традицій.</li> </ul>
Знання про власне пізнання	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання про сильні і слабкі сторони, особливості власного пізнання;</li> <li>- знання про власну мотивацію.</li> </ul>
<b>Метакогнітивні процеси</b>	<b>Компоненти</b>
Оцінка і моніторинг	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Оцінка ступеня складності виконання когнітивного завдання;</li> <li>- моніторинг розуміння у процесі навчання;</li> <li>- відчуття «знання» - усвідомлення ситуації, коли «знаю», але «не можу пригадати»;</li> <li>- судження про правильність відповіді чи її відповідність запитанню.</li> </ul>
Контроль і регуляція	<ul style="list-style-type: none"> <li>- планування діяльності;</li> <li>- прийняття рішення про вибір стратегії для вирішення конкретного завдання чи зміни стратегії у процесі виконання завдання;</li> <li>- розподіл ресурсів, часу, зусиль;</li> <li>контроль і регуляція мотивації, емоцій.</li> </ul>

Однією з найактуальніших наукових проблем у рамках метакогнітивної спрямованості за останні роки є дослідження ролі метакогнітивних процесів у навчанні. Сьогодні в переважній більшості їхнє дослідження здійснюється в рамках прикладних дисциплін, таких як вікова і педагогічна психологія, психолінгвістика, психологія праці, психологія управління, психологія розвитку тощо. Це дало поштовх для розробки психодіагностичного інструментарію, який дозволяє кількісно визначити здатність суб'єкта навчальної діяльності до метапізнання [136]. У сучасних дослідженнях, присвячених вивченню проблеми підвищення успішності різних видів діяльності (у тому числі навчальної діяльності студентів), багато вчених звертаються до вивчення можливості суб'єктного використання метакогнітивного досвіду особистості (метакогнітивних знань, переживань, стратегій, досвіду, умінь) [7].

Серед сучасних вітчизняних учених, які вивчали проблему академічної успішності і метакогнітивної усвідомленості, можна назвати праці А. Коваленко (методи активного навчання студентів), Т. Хомуленко (когнітивна саморегуляція особистості), О. Савченко (рефлексивна компетентність у навчальному процесі), Т. Доцевич (педагогічна рефлексивність), І. Пасічника, Р. Каламаж, М. Августюк, В. Волошиної і Е. Балашова (метапізнавальна діяльність студентів, метамислення, метакогнітивні процеси у навчанні), С. Максименка, Г. Радчук та І. Яворської-Ветрової (самореалізація, самоактуалізація та самоствавлення студентів), Ю. Данчук та О. Чеканська (саморегуляція діяльності) та ін. [68] [89] [152] [180] [246] [298] [326].

У нашій роботі ми припустили, що така метапізнавальна характеристика особистості, як метакогнітивна усвідомленість (включеність у діяльність), визначає не тільки організацію психічних і поведінкових процесів, але і пов'язана з навчальною успішністю суб'єкта. Незважаючи на дуже велику кількість досліджень психології метакогнітивних процесів, проведених в останнє десятиліття вітчизняними і зарубіжними науковцями, вони аж ніяк не вичерпують усіх потенційних проблем метапізнання, тому особливої уваги потребує вивчення

зв'язків між компонентами метапізнавальної діяльності та метакогнітивної включеності у навчальну діяльність студентів [130].

Методологія нашого теоретичного дослідження включала теоретичний аналіз наявних концептуальних положень щодо вивчення феномену метакогнітивної усвідомленості та емпіричне визначення її показників за допомогою опитувальника «Метакогнітивна включеність у діяльність» (Г. Шро і Р. Деннісон в адаптації А. Карпова та І. Скитяєвої). Опитувальник складається з 52 запитань і дозволяє виміряти два компоненти метапізнання: метакогнітивні знання та метакогнітивні процеси, що дає можливість діагностувати рівень метакогнітивної усвідомленості студентів. Ми вибрали саме цю методичну діагностику, оскільки використання цього опитувальника є досить простим та зручним (17 питань належать до категорії метакогнітивних знань (процедурні, декларативні та умовні), 35 питань - до категорії метакогнітивних процесів (стратегії управління інформацією, стратегії усунення помилок, планування, моніторинг розуміння, оцінка)). Цей опитувальник є загальновідомим і широко використовується психологами, легко дозволяє діагностувати рівень двох вказаних компонентів метапізнавальної діяльності. Зазвичай шкала для кожного варіанту відповідей оцінювалася від 0 (повністю не згоден) до 5 (повністю згоден) балів [131].

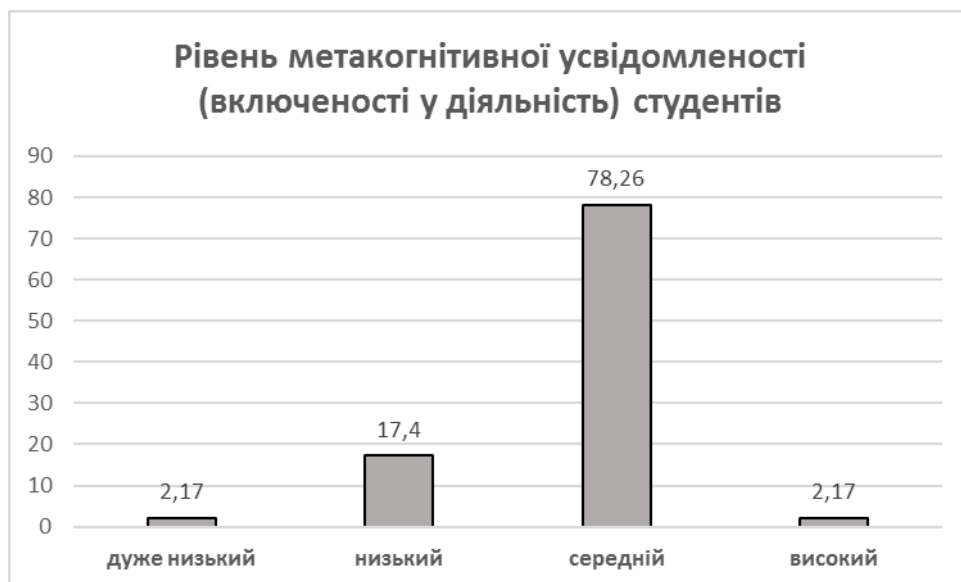
Також ми використали методику «Метакогнітивні властивості особистості» Д. Еверсона, а саме одну зі шкал цієї методики – метакогнітивна включеність у діяльність. Методика призначена для діагностики рівня сформованості метакогнітивної поведінки загалом, а використана нами шкала дозволила визначити метакогнітивну включеність у діяльність. Опитувальник Д. Еверсона, описаний у дослідженнях А.В. Карпова, спрямований на вивчення чотирьох блоків метакогнітивних якостей особистості, а саме: метакогнітивна включеність у діяльність, використання стратегій, планування дій, самоперевірка. В опитувальнику міститься 20 тверджень, які оцінюються за стандартною шкалою Лайкерта. Недоліки такого опитування після виконання завдання обумовлені нездатністю досліджуваного відтворити всі когнітивні події, зокрема



автоматизовані, що призводить до розриву між процесом та звітом про нього [130].

Для обробки кількісних і якісних даних, які ми отримали після проведення психодіагностики, використовували методи математичної статистики: знаходження середніх величин, коефіцієнт кореляції Пірсона та коефіцієнт кореляції Спірмена. Усі дані цього експерименту оброблялись за допомогою SPSS, де статистично значущими виявились ті результати, що були нижчими від рівня 0,5. Статистична обробка інших результатів також відбувалася з використанням електронних таблиць Excel.

З метою вивчення рівня та особливостей метакогнітивної включеності у діяльність ми провели емпіричне дослідження серед студентів програм Національного університету «Острозька академія». Насамперед ми проаналізували емпіричні дані, отримані за результатами методик. Згідно з результатами опитувальника метакогнітивної включеності в діяльність (Metacognitive Awareness Inventory – MAI) середнє значення вибірки  $M=31,4$ . (рис. 4.12).



**Рисунок 4.12. Результати метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) студентів згідно з методикою MAI, %**

Можемо стверджувати, що респонденти виявили підвищений рівень метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність). Мінімальне значення серед опитуваних  $Min=4,2$ , а максимальне –  $Max=45,2$ . Також аналіз показує, що низький і високий рівень метакогнітивної включеності в діяльність мають відповідно 2,17% респондентів, 17,5 – середній рівень, і найбільша частка (78,26%) опитуваних володіє середнім рівнем метакогнітивної включеності в діяльність.

Легко бачити, що серед студентів найбільш переважає середній рівень метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність). Вони, зазвичай, мають високий рівень виконавської дисципліни, зразково і старанно навчаються, легко співпрацюють з авторитетними викладачами. У той самий час вони намагаються уникати виснаження власних ресурсів під час навчального процесу, намагаючись знайти максимально ефективний розв'язок проблемного питання.

Студенти з високим рівнем метакогнітивної усвідомленості характеризуються як оригінальні, гнучкі і креативні, намагаються здійснювати вільний вибір у своєму навчанні. На кожне суперечливе питання вони мають свій погляд, не звертають увагу на проблеми, які шкодять їхньому навчанню. Зазвичай мають добре розвинуті метакогнітивні здібності. Наше дослідження показало невелику частку таких студентів (2,17% респондентів).

Дуже мала частка студентів має низький рівень метакогнітивної усвідомленості. Це пояснюється сензитивністю студентського віку, коли вони вважають себе суб'єктами власної пізнавальної та інтелектуальної діяльності, що свідомо допомагає їм в активізації навчальної діяльності. Проте можна відзначити, що вони переважно пасивні у навчальному процесі, не прагнуть до високих результатів. Їхня діяльність переважно детермінується обставинами зовнішнього середовища, і їм важко зосередитися на одному її виді.

Розподіл респондентів на чотири групи згідно з рівнями метакогнітивної усвідомленості показав, що дуже низький і низький рівні метакогнітивної усвідомленості мають 19,57% студентів, високий – 2,17%, а середній і високий рівні – 80,43% усіх опитаних (табл. 4.15).

Згідно з нашими даними, середній показник метакогнітивної усвідомленості становив 37,1 бала з 52, тобто 70,5%. Понад 80% респондентів (37) мають показник вищий від середнього. Як бачимо, наші результати збігаються з роботами вчених, які вважають середній рівень метакогнітивної включеності студентів найоптимальнішим. Також деякі науковці стверджують, що надмірно високий рівень спричиняє високий рівень розвитку метакогнітивних здібностей у поєднанні з низьким рівнем предметних знань, що абсолютно спричиняє надмірну оцінку власних знань і надмірну самовпевненість студентів.

Таблиця 4.15

#### Групи студентів із різними рівнями метакогнітивної усвідомленості

Рівень МКУ	Діапазон		Середній показник МКУ		Середній показник успішності, бали	Показник МАІ	
	бали	%	бали	%		бали	%
дуже низький	0-13	0-25	4,2	2,17	61,1	38,4	67,0
низький	14-26	26-50	16,8	17,40	80,0	34,4	70,0
середній	27-39	51-75	35,2	78,26	84,8	39,8	76,0
високий	40-52	76-100	45,2	2,17	80,0	35,8	69,0
ВСЬОГО			-	-	76,5	37,1	70,5

МКУ – метакогнітивна усвідомленість

Низький або дуже низький рівень, навпаки, призводить до недостатньої оцінки власних пізнавальних здібностей і, внаслідок цього – до низької навчальної успішності [130].

Наступним нашим завданням було проінтерпретувати результати, які ми отримали у результаті використання методики «Метакогнітивні властивості особистості» (автор Д. Еверсон). Зокрема, ми брали до уваги результати лише однієї з чотирьох шкал – шкали «Метакогнітивна включеність у діяльність». Опрацювавши емпіричні дані, ми виявили, що середнє значення за цією шкалою у вибірці -  $M=9,68$ . Мінімальне значення серед опитуваних  $Min=6$ , а максимальне –  $Max=15$ .

Останнім нашим завданням було провести кореляцію (за допомогою коефіцієнтів кореляції Пірсона та Спірмена). Було знайдено середню пряму

кореляцію (за коефіцієнтом Пірсона) між показниками метакогнітивної включеності (за опитувальником Д. Еверсона) та шкалою метакогнітивних процесів (опитувальник МАІ Г. Шро і Р. Деннісона в адаптації А. Карпова та І. Скитяєвої)  $r=0,337^*$ , на статистично значущому рівні  $p=0,05$ . Коефіцієнт кореляції Спірмена між цими показниками становить  $r=0,321$ . Тобто, робимо висновок, що чим вищий рівень метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) студентів, тим вищий рівень активності їхніх метакогнітивних процесів і навпаки.

Метакогнітивна усвідомленість (включеність у діяльність) студентів є одним із важливих компонентів метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. Вона дозволяє студентам відстежувати власну інтелектуальну і пізнавальну діяльність, підбирати і використовувати правильні метакогнітивні стратегії у навчанні, аналізувати й оцінювати результати. Актуальним завданням для сучасної психологічної науки є необхідність розвитку методологічного інструментарію для дослідження метакогнітивних компонентів, які підвищують результативність навчальної діяльності студентів.

Наше емпіричне дослідження показало, що серед студентів значно переважає група студентів із середнім рівнем метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність) (відповідно до методики метакогнітивної включеності в діяльність (Metacognitive Awareness Inventory – MAI). За результатами методики «Метакогнітивні властивості особистості» Д. Еверсона опитані респонденти продемонстрували рівень вищий від середнього, і близько 20% респондентів мають низький рівень. Це дозволяє нам стверджувати про активність переважної більшості студентів щодо свідомої навчальної діяльності, активність в осмисленості й усвідомленості власної пізнавальної діяльності.

Узагальнюючи теоретичний аналіз та емпіричні дані нашого дослідження, можемо стверджувати, що визначення та аналіз метакогнітивної усвідомленості студентів може бути ефективним інструментом для викладачів, який враховуватиме індивідуальні особливості студентів та належним чином будуватиме їхню діяльність, спрямовану на удосконалення своїх метакогнітивних

знань та вмінь. Це особливо важливо в умовах ставлення до студентів як суб'єктів власної пізнавальної діяльності.

Результати дослідження дозволяють розробити методичні рекомендації, які можна використовувати у навчальному процесі з метою формування відповідних компонентів метакогнітивних знань студентів. Вважаємо за можливе в індивідуальній роботі зі студентами використовувати опитувальники метакогнітивної включеності у діяльність (Metacognitive Awareness Inventory – MAI, автори Г. Шро і Р. Деннісон в адаптації А. Карпова та І. Скитяєвої), а також опитувальник «Метакогнітивні властивості особистості» Д. Еверсона. Ці методики дозволяють виявити студентів із дуже низькими та низькими рівнями метакогнітивної усвідомленості, визначити, які метакогнітивні процеси, важливі для рівня успішності, вони не використовують, але потенційно можуть використовувати. Також отримані за цими двома методиками емпіричні дані можуть дозволити підвищити ефективність використання відповідних матеріалів у навчальному процесі за результатами узагальнення метакогнітивних елементів, які студенти використовують найчастіше.

#### **4.3.3. Метакогнітивна усвідомленість (включеність в навчальну діяльність) студентів та академічна успішність**

Реформування сучасної національної системи вищої освіти, щоденне отримання і необхідність використання все більшого обсягу інформації зумовлює появу негативних особистісних чинників у функціонально-когнітивній сфері діяльності особистості. Стресогенні ситуації вимагають від студентів оволодіння новими знаннями і компетенціями, вироблення нових підходів до їхнього вирішення. Впровадження європейських освітніх стандартів вимагає комплексного підходу в питаннях когнітивних і метакогнітивних здібностей студентів, їхньої метакогнітивної включеності у навчальний процес, кореляції метакогнітивних здібностей з академічною успішністю тощо.

Питання дослідження метакогнітивних здібностей особистості надзвичайно актуальна у зв'язку з недостатнім рівнем узагальнення та розроблення методів

діагностики метакогнітивної сфери особистості. Особливо актуальним вбачається це питання у розрізі вивчення інтелектуальної діяльності студентів у контексті їхньої академічної успішності. Засвоєння навчального матеріалу, виконання навчальних завдань, досягнення успішності у навчальному процесі вимагає активізації не лише когнітивних процесів студентів, але і їхніх метакогнітивних здібностей, які дозволяють аналізувати перебіг навчальної діяльності, пізнавальні методи і стратегії, та, за необхідності, коригувати їх. Студенти є суб'єктами власної навчальної діяльності, і їм необхідно навчитися ефективно і повноцінно функціонувати у навчальному та соціокультурному середовищі. Важливим чинником, що впливає на успішність, є навчальна мотивація студентів, яка відіграє визначну роль у навчальній діяльності студентів. З огляду на те, що метакогнітивні здібності студентів та їхня навчальна мотивація значною мірою визначають навчальну ефективність і успішність, актуальним і доцільним нам вбачається дослідження взаємозв'язків між метакогнітивною усвідомленістю студентів та їхньою навчальною успішністю.

Вивчення проблематики мотивації здійснювалося великою кількістю вчених. Метакогнітивізм є порівняно новим напрямом у психологічній науці, і дослідження в цій сфері дуже актуальні на цьому етапі її розвитку. Напрямок вивчення метакогнітивізму був започаткований у працях Дж. Флейвелла, який вважається її засновником, у 70-х роках минулого сторіччя. Вчений визначав метакогніцію як сукупність знань людини про особливості власної пізнавальної діяльності та способи її контролю і виокремлював три основних етапи розвитку метакогнітивних процесів, які розвиваються в основному через пошук інформації, її актуалізацію і систематизацію інформації [386].

Метакогнітивні здібності особистості та навчальну мотивацію досліджували такі зарубіжні вчені, як Х. Андраде, А. Бандура, А. Браун, К. Двек, Е. Дечі, А. Карпов, А. Кашапов, Д. Леонт'єв, Р. Раян, М. Холодна, Дж. Флейвелл, Д. Шроу та інші [173] [175] [341] [350] [359] [376]. Ю. Пошехонова та В. Карпов довели його взаємозв'язок між навчальною мотивацією та особистісними метакогнітивними здібностями [234].

Серед сучасних вітчизняних вчених, які вивчали проблему академічної успішності і мотивації навчальної діяльності, можна назвати праці Л. Засекіної (психологічні детермінанти академічної успішності студентів), А. Коваленко (методи активного навчання студентів), Т. Хомуленко (метакогнітивні процеси особистості), О. Савченко (рефлексивна компетентність у навчальному процесі), І. Пасічника, С. Максименка (метапізнавальна діяльність студентів і метамислення), Т. Доцевич (педагогічна рефлексивність), Г. Радчук (самоактуалізація і самореалізація студентів у навчальній діяльності), І. Пасічника, Р. Каламаж, М. Августюк, В. Волошиної, Е. Балашова і О. Ткачук (метакогнітивні процеси у навчанні), С. Яланської (самостійна робота студентів у контексті мотивації навчання), О. Кочаряна, Є. Фролової та В. Павленко, Т. Дубовицької (мотивація навчальної діяльності), В. Пашкевич, О. Ставицької і Ю. Бунечко (рівень навчальних домагань і успішність студентів), Т. Майстренко (підтримка успішності навчальної діяльності студентів), Н. Крейдун, О. Поліванової, Л. Яворовської (задоволеність навчанням у ЗВО як чинник професійної самоефективності студентів) та ін.

Інтелект у контексті метакогнітивізму вивчала К. Двек, котра виділила два типи імпліцитних теорій інтелекту. Суттю першої було те, що інтелект є постійною мало змінною властивістю, а в другій інтелект розглядався як особистісна властивість, яку можна розвивати [376]. Однією з найважливіших концепцій метакогнітивних здібностей у психології є концепція інтелекту М. Холодної. Зокрема вона виділяє метакогнітивний досвід людини як основу регуляції ефектів у роботі інтелекту, до складу якого входять чотири типи ментальних структур, що здійснюють саморегуляцію інтелектуальної діяльності: мимовільний інтелектуальний контроль, який забезпечує когнітивні стилі; довільний інтелектуальний контроль, тобто здатності, спрямовані на постановку цілей, визначення способів їх досягнення, послідовності дій і контроль результатів; метакогнітивна усвідомленість, тобто рівень і тип інтроспективних уявлень людини про свої індивідуальні інтелектуальні можливості; відкрита пізнавальна позиція, тобто варіативність суб'єктивних способів сприйняття [291].

Мотивація навчальної діяльності студентів складається з комплексу чинників, які зумовлюють саморегуляцію цієї діяльності. Ми поділяємо рівневий підхід до визначення чинників мотивації особистості, який викладений у теорії самодетермінації (автономії) Е. Дечі та Р. Раяна, згідно з якою автори визначають такі рівні мотивації, як: екстринсивну або зовнішню (поведінка та діяльність регулюються нагородами і покараннями); інтроектовану (поведінка регулюється частково засвоєними правилами та вимогами); ідентифіковану (поведінка регулюється відчуттям власного вибору зазначеної діяльності, раніше регульованої ззовні); інтринсивна або внутрішня (інтерес до діяльності). Успішність у навчання студентів визначається, згідно з цією теорією, саме внутрішньою мотивацією, яка заснована на потребах у компетентності (вибору оптимальної трудності завдань, наявність позитивного зворотного зв'язку) і самодетермінації (автономність, інтернальність особистості) [437].

Найважливішим сучасним завданням освіти є формування у студентів здатності самостійно організовувати свою пізнавальну діяльність, вміло використовувати власні когнітивні можливості та стратегії, аналізувати перебіг навчальної діяльності та коригувати її. Особливості та структуру метакогнітивних здібностей особистості, метакогнітивну усвідомленість та її зв'язок з навчальною мотивацією і саморегульованим навчанням студентів досліджено недостатньо, що зумовлює необхідність глибшого вивчення цих феноменів та їхніх взаємозв'язків у навчальній діяльності студентів.

Емпіричне дослідження навчальної мотивації і рівня метакогнітивної усвідомленості відбувалося на базі Національного університету «Острозька академія». На першому етапі нашого емпіричного дослідження було проведено опитування за допомогою опитувальника «Академічна саморегуляція» (автори Р. Райан, Д. Коннелла в адаптації М. Томчука та М. Яцюк). Опитувальник містить 32 твердження, спрямованих на визначення рівня розвитку зовнішнього регулювання (екстринсивної або зовнішньої мотивації навчальної діяльності), інтроектованої регуляції, ідентифікованої регуляції та внутрішнього спонукання (інтринсивної або внутрішньої мотивації) [338].



У таблиці 4.16 наведено середні показники мотивів навчальної саморегуляції студентів. Легко бачити, що у студентів переважає середній рівень академічної саморегуляції згідно зі шкалами зовнішньої регуляції, інтроєктованої регуляції та внутрішнього спонукання.

Таблиця 4.16

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

<b>Рівень</b>	<b>Низький, %</b>	<b>Середній, %</b>	<b>Високий, %</b>
<b>Показник академічної саморегуляції</b>			
<b>Зовнішня регуляція</b>	2,5	52,5	40,0
<b>Інтроєктована регуляція</b>	5,0	65,0	30,0
<b>Ідентифікована регуляція</b>	2,5	32,5	65,0
<b>Внутрішнє спонукання</b>	5,0	55,0	40,0

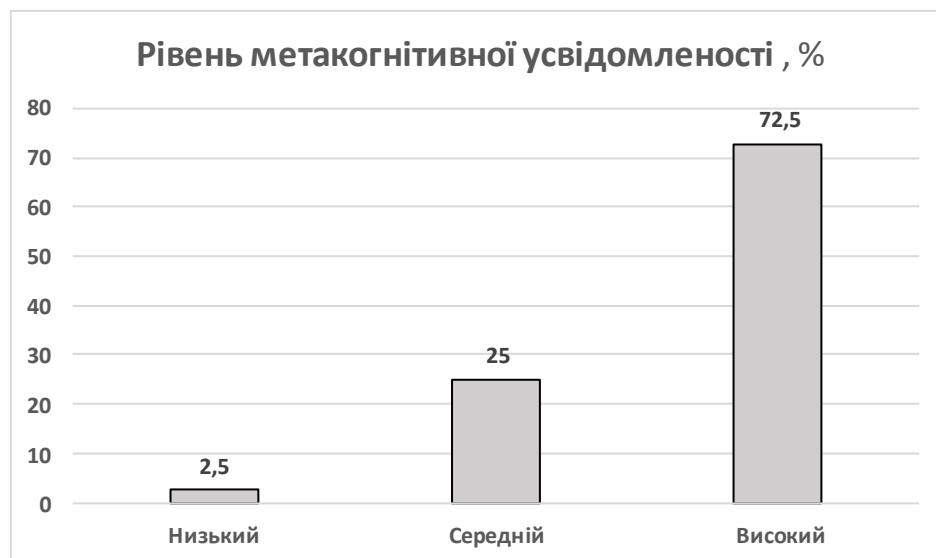
Цей показник відрізняється лише для шкали ідентифікованої регуляції, що свідчить про те, що навчання в університеті не є для них лише формальністю чи вимушеною необхідністю, а також що в студентському віці сучасної молоді поведінка регулюється здебільшого відчуттям власних бажань і власного свідомого вибору. Молодь із високим ідентифікованим рівнем саморегуляції керується у регуляції навчальної діяльності засвоєними зразками поведінки. Вона чутлива до схвальних оцінок від референтних осіб, авторитетів, проявляє ініціативність та впевненість у собі при виконанні діяльності.

Порівняно невисокий показник високого рівня зовнішньої саморегуляції студентів підтверджує попередні висновки і свідчить про порівняно активну суб'єктну позицію студентів щодо власної навчальної діяльності. Високі показники середнього і високого рівня саморегуляції у нашому дослідженні підтверджують, що студенти мають переважно завищені вимоги до себе, керуються у навчальній діяльності переважно інтроєктованими нормами та настановами. Високий рівень інтроєктованої регуляції мають такі студенти, які

добре засвоїли норми і вимоги соціокультурного середовища, тобто для яких вища освіта є нормою, наявність професії є необхідністю тощо. Досить значний показник середнього і високого рівня інтринсивної або автономної (внутрішньої) саморегуляції у студентів свідчить, що у них переважає власне спонукання до навчання, тобто характеризує цих студентів як ініціативних, відповідальних, активних, самоорганізованих, креативних у розв'язанні навчальних завдань.

На другому етапі нашого дослідження ми використали методику метакогнітивного усвідомлення (метакогнітивної включеності в діяльність) Г. Шроу та Р. Деннісона, адаптовану А. Карповим. Опитувальник метакогнітивної включеності визначає ступінь сформованості навичок метакогнітивного моніторингу, узагальненого відповідно до пізнавальних процесів у навчальній діяльності. До цього опитувальника входять питання, які визначають знання про регуляцію когнітивної діяльності [135].

Результати рівня усвідомленості (метакогнітивної включеності у діяльність) навчальної діяльності студентів подані на рис. 4.13.



**Рисунок 4.13. Показники рівня метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) студентів згідно з методикою метакогнітивного усвідомлення (метакогнітивної включеності в діяльність) Г. Шроу та Р. Деннісона, адаптованої А. Карповим (%)**

Очевидно, що у навчальній діяльності студентів значно переважає високий рівень усвідомленості (метакогнітивної включеності). Емпіричні дані доводять, що цей вік є сензитивним у розвитку студентської молоді, яка навчається усвідомлено аналізувати свою пізнавальну діяльність. Студенти розглядають себе як суб'єкта власної пізнавальної діяльності, і ця свідомість дозволяє їм активізувати свою навчальну діяльність.

Завданням нашого третього етапу емпіричного дослідження було визначення кореляційних зв'язків між рівнями метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) студентів та показниками мотивації їхньої навчальної саморегуляції (табл. 4.17).

Таблиця 4.17

**Показники кореляції між рівнями метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) та рівнями академічної саморегуляції студентів**

Рівень метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність)	Рівень академічної саморегуляції			
	Зовнішня	Інтроєктована	Ідентифікована	Внутрішнє (автономне) спонукання
Високий	-	-	0,892*	0,915**
Середній	-	0,855**	0,902**	-
Низький	0,802*	0,815**	-	-

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

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

Зв'язки виявлялися шляхом використання кореляційного аналізу отриманих даних, характер розподілу яких дозволив застосувати коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона. У результаті виявлено інтенсивність кореляційних зв'язків між рівнями метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) та рівнями показників мотивації саморегульованої навчальної діяльності студентів. Очевидно, що високий рівень метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) студентів має сильний зв'язок із внутрішнім (автономним) спонуканням та ідентифікованою саморегуляцією. Середній рівень корелює з ідентифікованою саморегуляцією і, менше – з інтроєктованою. Кореляційний

аналіз також демонструє тісну кореляцію між зовнішньою саморегуляцією навчальної поведінки студентів та низьким рівнем їхньої метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність).

Дані з таблиці 4.18 підтверджують, що студенти з низьким рівнем метакогнітивної усвідомленості мають високий рівень зовнішньої регуляції, середній рівень інтроєктованої регуляції, середній рівень ідентифікованої регуляції та низький рівень внутрішнього спонукання.

**Таблиця 4.18**

**Показники співвідношення між рівнями метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) та рівнями показників мотивації саморегульованої навчальної діяльності студентів, %**

Показник академічної само-регуляції	Зовнішня регуляція			Інтроєктована регуляція			Ідентифікована регуляція			Внутрішнє спонукання		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
<b>Мета-когнітивна усвідомленість</b>												
<b>Низький</b>	0	0	2,5	0	5,0	0	0	2,5	0	0	5,0	0
<b>Середній</b>	5,0	42,5	5,0	5,0	52,5	7,5	2,5	27,5	5,0	10,0	30,0	15,0
<b>Високий</b>	7,5	27,5	10,0	2,5	22,5	5,0	12,5	22,5	27,5	2,5	20,0	17,5

Такі студенти характеризуються переважно пасивною суб'єктною позицією до власної діяльності. Загалом в організації такої активності вони покладаються на навколишніх, при цьому маючи низький рівень усвідомлення власної відповідальності за успішність результатів. Вони, як звичайно, не прагнуть до високих результатів та нагород. Швидше за все, студенти з низьким рівнем метакогнітивної усвідомленості будуть намагатися уникнути загострення конфліктної ситуації і покарання. Таким студентам важко сконцентруватися на якомусь одному виді діяльності, і пріоритети у їхній діяльності переважно розставляються залежно від обставин.

Студенти з середнім рівнем метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) мають середній рівень зовнішньої регуляції, середній рівень інтродектованої регуляції, середній рівень ідентифікованої регуляції та середній рівень внутрішнього спонукання. Ця категорія студентів, зазвичай, виконує правила і вимоги освітнього середовища і закладу. Вони звикли показувати приклад у навчанні, старанно виконувати усі навчальні завдання викладачів. Для цієї групи студентів дуже важлива авторитетна думка викладачів, і саме тому вони легко знаходять спільну мову з викладачами. Вони досить універсальні у своїй діяльності – достатньо успішні в навчанні та позакласних заходах. Студенти з середнім рівнем метакогнітивної усвідомленості намагаються ефективно, але не надмірно, використовувати свої внутрішні ресурси, оскільки, знайшовши правильний варіант розв'язання завдання, у переважній більшості випадків вважатимуть такий варіант за достатній.

Емпіричні дані нашого дослідження показують, що студенти з високим рівнем метакогнітивної усвідомленості мають середній рівень зовнішньої регуляції, середній рівень інтродектованої регуляції, високий рівень ідентифікованої регуляції та середній рівень внутрішнього спонукання. Їхня поведінка переважно регулюється відчуттям наявності власного вибору, вони мають високий рівень гнучкості і креативності. У студентів цієї групи - середній рівень ідентифікованого регулювання, і вони намагаються свою навчальну поведінку регулювати за власним вибором. Найчастіше у своїй діяльності вони поважають правила і норми, проте думки інших вони враховують у контексті своїх поглядів. Виконуючи завдання, вони переважно розглядають різноманітні варіанти його виконання, застосовуючи гнучкі й оригінальні підходи. Навчальною діяльністю вони в основному захоплюються, не звертаючи увагу на деструктивні чинники. Найчастіше після аргументованої дискусії такі студенти залишаються при своїх думках. Студенти такого типу добре розвивають свої метакогнітивні здібності, такі як метакогнітивні знання, метакогнітивний моніторинг, метапам'ять та метамислення.

Визначення правильного співвідношення особистісних і мотиваційних

чинників, які є визначальними для успішної навчальної діяльності студентів та зумовлюють навчальну мотивацію сучасних студентів, є одним з найактуальніших питань сучасної вищої школи. Теоретичний аналіз джерел довів, що особливо актуальним для педагогів є визначення співвідношення між метакогнітивним усвідомленням (або включенням у навчальну діяльність) студентів та їхньою навчальною успішністю, що дозволить розвивати метакогнітивні компоненти, які таку навчальну успішність підвищують.

Емпіричне дослідження показало, що серед вибірки студентів переважає група з високим рівнем метакогнітивної усвідомленості з ідентифікованим рівнем саморегуляції навчальної діяльності. Кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона довів, що високий рівень метакогнітивної усвідомленості студентів має сильний зв'язок із внутрішнім (автономним) спонуканням та ідентифікованою саморегуляцією; середній рівень корелює з ідентифікованою саморегуляцією, і трішки менше – з інтроектованою; сильний зв'язок між зовнішньою саморегуляцією навчальної поведінки студентів та низьким рівнем їхньої метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність)

За допомогою порівняння емпіричних даних щодо кількості студентів із різними рівнями метакогнітивної усвідомленості та різними мотивами саморегульованої навчальної діяльності ми виокремили три групи студентів: 1) з низьким рівнем метакогнітивної усвідомленості, які мають високий рівень зовнішньої регуляції, середній рівень інтроектованої регуляції, середній рівень ідентифікованої регуляції та низький рівень внутрішнього спонукання; 2) із середнім рівнем метакогнітивної усвідомленості, які мають середній рівень зовнішньої регуляції, середній рівень інтроектованої регуляції, середній рівень ідентифікованої регуляції та середній рівень внутрішнього спонукання; 3) з високим рівнем метакогнітивної усвідомленості, які мають середній рівень зовнішньої регуляції, середній рівень інтроектованої регуляції, високий рівень ідентифікованої регуляції та середній рівень внутрішнього спонукання.

Результати емпіричного дослідження засвідчують, що студенти з високим рівнем метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) мають високі

показники за ознаками ідентифікованої та внутрішньої саморегульованої навчальної діяльності. Студенти такого типу в навчальній діяльності є більш автономними, добре розвивають свої метакогнітивні здібності, такі як метакогнітивні знання, метакогнітивний моніторинг, метапам'ять та метамислення.

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу та емпіричні дані, можна стверджувати, що у навчальній поведінці сучасної студентської молоді переважають залежні типи саморегуляції. Студенти з зовнішньою саморегуляцією поведінки переважно характеризується пасивною суб'єктною позицією щодо власної навчальної діяльності. Інтроєктована саморегуляція студентів визначає їхню навчальну поведінку на основі настанов авторитетних осіб та підвищує емоційну залежність студентів від таких настанов. Студенти з переважаючою ідентифікованою саморегуляцією є ініціативними, впевненими у собі, самостійними студентами, які власноруч моделюють зразки поведінки. Автономний (внутрішній) тип сприяє розвитку метакогнітивних здібностей студентів, їхній креативності та самоорганізації, активному суб'єктному ставленню до навчальної діяльності.

#### **4.3.4. Діагностика рефлексивних вмінь (метакогнітивний рівень)**

Сучасні тренди у вищому національному шкільництві базуються на принципах студентоцентризму та розглядають студентів як суб'єктів власної навчальної діяльності. Важливе значення метакогнітивних процесів у навчальній діяльності студентів визначається великим впливом цих процесів, так само як когнітивних і особистісних на успішність та ефективність цієї навчальної діяльності. Ці напрями інтенсивно вивчаються у педагогічній і віковій психології, когнітивній психології, інших суміжних науках.

Велике зацікавлення у сучасній психологічній науці викликає вивчення саморегуляції особистості, її механізмів, блоків, чинників стратегій, принципів тощо. Особливо актуальним є дослідження саморегульованого навчання студентів, коли розглядаються такі його компоненти, як свідома постановка

навчальних цілей і завдань, розробка механізму їхньої реалізації, аналіз процесу навчання та його результативності, свідомо корекція процесу здійснення саморегульованого навчання тощо. У навчальному процесі використовуються специфічні метакогнітивні технології для підвищення рівня ефективності навчальної діяльності студентів, а також різноманітні механізми і стратегії особистісного розвитку студентів, такі як самомоніторинг, рефлексія щодо позитивного і негативного метакогнітивного досвіду, ментальна репрезентація, ідентифікація когнітивних обмежень тощо [22].

У сучасній психології метакогнітивна діяльність розглядається як чинник успішності й ефективності навчальної діяльності студентів. Лише наявність відповідного рівня освіти чи інтелекту не гарантує ефективний розвиток метакогнітивних здібностей, саме тому в процесі навчальної діяльності їх необхідно розвивати [419].

Більшість студентів на початку навчання у ЗВО відчуває серйозні проблеми, пов'язані з нездатністю розуміти і засвоювати інформацію, структурувати навчальний матеріал і аналізувати його [401]. Недостатній розвиток метакогнітивної і регулятивної сфери після закінчення середньої школи не дозволяє їм ефективно керувати власними психічними процесами. Для подолання труднощів у процесі навчання студентам потрібно регулювати свої метакогнітивні процеси. Власне, свідоме використання своїх метакогнітивних стратегій робить студентів більш автономними і самодетермінованими у подоланні труднощів [364].

У сучасній психологічній науці вивчення феномену рефлексії та рефлексивності є одним із ключових. Рефлексія виступає своєрідним метакогнітивним механізмом, який виконує регулятивну функцію навчально-пізнавальної діяльності і здійснює безпосередній вплив на функціонування когнітивно-мотиваційної сфери особистості суб'єкта навчальної діяльності. Метакогнітивні і рефлексивні процеси взаємопов'язані, і це пояснює те, що засвоєння знань і отримання компетенцій з метою підвищення ефективності навчання вимагає розвинутої рефлексії студентів [342].



Серед сучасних вітчизняних вчених, які вивчали проблему рефлексивності, рефлексивних вмінь та метакогнітивних аспектів навчальної діяльності студентів, слід також відзначити роботи А. Коваленко (методи активного навчання студентів) [152], Ю. Адоньєвої (метакогнітивне навчання студентів ЗВО) [8], О. Заболотної (ціннісні аспекти у навчальній діяльності) [478], Р. Павелківа (рефлексія як психологічний механізм моральної саморегуляції) [213] [214] [215] та ін.

Аналіз наукових праць дозволив нам стверджувати, що метакогнітивні процеси і рефлексія є важливими регулятивними механізмами навчальної діяльності студентів. Результати теоретичного аналізу засвідчили необхідність вивчення рефлексивних умінь студентів на метакогнітивному рівні, і цей аспект слугував поштовхом для розроблення методологічної схеми подальшого емпіричного дослідження.

Метою і завданням дослідження було визначення особливостей рефлексивних вмінь студентів, які суб'єкт використовує у процесі розв'язання проблеми, на метакогнітивному рівні функціонування рефлексивного досвіду. Поставлена мета зумовила вирішення таких завдань: теоретично проаналізувати наявні наукові напрацювання щодо характеристик рефлексивних вмінь студентів, операціоналізувати їх (підібрати показники, що відображають кількісні аспекти їх сформованості), емпірично визначити рівні рефлексивних вмінь студентів на метакогнітивному рівні, визначити міру впливу складових рефлексивних вмінь студентів на їхню навчальну успішність.

Емпіричне дослідження відбувалося на базі Національного університету «Острозька академія». Емпіричні дані отримувалися нами за допомогою використання методики «Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)» (автор О. Савченко). Обґрунтування вибору цієї методики полягає в тому, що згідно з позицією авторки рефлексивна компетентність на метакогнітивному рівні інтегрує ті вміння, які суб'єкт задіює у процесі розв'язання проблеми: 1) уміння створювати модель процесу розв'язання проблеми; 2) уміння проводити оцінку власних рефлексивних дій; 3) уміння формувати образ очікуваного результату

рефлексії; 4) уміння планувати різні форми рефлексивної активності; 5) уміння здійснювати контроль емоційних станів; 6) уміння здійснювати довільне керування внутрішньою активністю; 7) уміння здійснювати моніторинг рефлексивної активності [21].

Проаналізуємо отримані нами результати діагностики досліджуваної групи за методикою «Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)» О. Савченко [260]. Констатуємо, що у досліджуваній групі переважає середній та низький рівень загального розвитку рефлексивних умінь метакогнітивного рівня. Нижче подамо аналіз результатів за окремими шкалами методики. Шкала «Уміння організувати процес вирішення проблеми, спрямовувати зусилля на досягнення поставленої мети» інтегрує вміння, що полягають «у прийомах формування образу очікуваного результату рефлексії, які об'єднуються з умінням планувати свою внутрішню активність і здійснювати довільний контроль над процесом її реалізації (табл. 4.19).

Рівень такого вміння пов'язаний із наявністю актуальної настанови на аналіз своїх очікувань, на прогноз можливих варіантів розвитку подій. Додатковим чинником, що стимулює активність суб'єкта, є його висока впевненість у своїх можливостях долати труднощі та перешкоди. Суб'єкти з високим рівнем розвитку умінь організувати процес вирішення проблеми, як правило, високо оцінюють свої здібності до самоконтролю, саморегуляції» [260, С. 83-84].

Встановлено, що у досліджуваній групі в середньому - низький рівень розвитку рефлексивних умінь організувати процес вирішення проблеми, спрямовувати зусилля на досягнення поставленої мети (3 станаїни).

З наведених даних можна зробити висновок, що найбільші проблеми за цією шкалою студенти відчують щодо уміння виявляти помилки, вносити корективи в процес розв'язання ( $X_{сер}=2,76$  балів), співвідносити проміжні й кінцеві результати з моделлю очікуваного результату ( $X_{сер}=2,83$  балів;  $X_{сер}=3,07$  балів).

Шкала «Уміння прогнозувати можливі помилки і труднощі, аналізувати власні можливості» об'єднала три групи прийомів внутрішньої роботи, які

пов'язані зі створенням моделі «процесу вирішення проблеми», з попереднім плануванням своїх дій, зі здійсненням моніторингу поточної рефлексивної активності [260, С.86].

Таблиця 4.19

**Шкала «Уміння організувати процес вирішення проблеми, спрямовувати зусилля на досягнення поставленої мети»**

<b>№ питання</b>	<b>Полюс шкали, що входить до складу цього чинника</b>	<b>Середнє значення</b>
4	Починаючи розмірковувати над проблемою, я «прикидаю» приблизний порядок аналізу, заздалегідь продумую спосіб досягнення мети	3,31
11	Здійснюючи кожний крок при вирішенні проблеми, я усвідомлюю й розумію те, як він наближає мене до головної мети	3,51
12	Я намагаюся дотримуватися плану, навіть якщо він ледь позначений і дуже приблизний	3,31
18	Я помічаю свої похибки й помилки в процесі аналізу проблеми, намагаюсь відразу внести корективи	2,76
22	У процесі роботи над складною проблемою я роблю зупинки й проговорюю те, що я вже зробив, і те, що ще має бути зроблено	3,28
27	Я співвідношу результат розумових міркувань із тим, що прагнув одержати	2,83
30	При обміркуванні проблеми я усвідомлено обираю стратегію, а якщо вона не приносить результат, я переходжу до іншої	3,38
34	Основним орієнтиром аналізу для мене є чітко поставлена мета, з якою я співвідношу результати вирішення проміжних завдань	3,07
19*	Я витрачаю час на те, щоб уточнити, який саме результат я прагну одержати в ході обміркування	4,93
	3 станаїни – низький рівень	30,38

«Формування прогнозів своєї активності передбачає координацію різних форм рефлексивної активності: відображення найближчих перспектив і усвідомлення особливостей актуальної діяльності, що й дозволяє суб'єктові формувати адекватні прогнози, які сприяють зниженню занепокоєння в невизначених ситуаціях» [260, С.87].

Встановлено, що у досліджуваній групі - середній рівень розвитку рефлексивних умінь прогнозувати можливі помилки і труднощі, аналізувати власні можливості. Результати подано в таблиці 4.20.

Таблиця 4.20

**Шкала «Уміння прогнозувати можливі помилки і труднощі, аналізувати власні можливості»**

<b>№ питання</b>	<b>Полюс шкали, що входить до складу цього чинника</b>	<b>Середнє значення</b>
4	Починаючи розмірковувати над проблемою, я «прикидаю» приблизний порядок аналізу, заздалегідь продумую спосіб досягнення мети	3,31
8	При плануванні своєї розумової активності я намагаюся врахувати можливі труднощі, несподівані обставини	3,38
17	Аналізуючи проблему, я здійснюю розумові експерименти: змінюючи один елемент ситуації, дивлюсь й аналізую наслідки	3,55
23	Розв'язуючи проблему, я відразу припускаю ті кроки, у яких можу допустити помилки, і підсилюю свій контроль	3,21
25	Формуючи уявлення про проблему, я визначаю «зони ризику», ті моменти, де найбільше можливі труднощі й помилки	3,14
32	Я витрачаю багато часу на прокручування різних варіантів вирішення проблеми, діючи за формулою: «припустимо що...., тоді...»	3,66
35	Пристаюючи до розв'язання проблеми, я обмірковую знання й вміння, які мені знадобляться для знаходження рішення	3,38
31*	Я впевненіше себе почуваю, коли перевіряю ще раз свої дії на кожному етапі процесу розв'язання проблеми	4,55
38*	Після вирішення проблеми я ще довго подумки до неї повертаюся, перевіряю ще раз свої дії й отримані результати	4,76
	4 станаїни – середній	32,94

Шкала «Уміння регулювати власні емоційні стани, формувати налаштування на роботу» пов'язана з уміннями здійснювати контроль над своїми емоційними переживаннями (табл. 4.21).

Таблиця 4.21

**Шкала «Уміння регулювати власні емоційні стани, формувати налаштування на роботу»**

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу цього чинника	Середнє значення
5	Я використовую свої емоційні переживання для розв'язання проблеми	3,28
13	Я володію навичками регуляції своїх емоційних переживань, можу привести себе в оптимальний стан	3,07
18	Я помічаю свої похибки й помилки в процесі аналізу проблеми, намагаюсь відразу внести корективи	2,76
26	Я вмю створювати в себе робоче налаштування і регулювати своє самопочуття	3,07
29	Я використовую певні прийоми (заспокоєння, самонавіювання й ін..) для того, щоб нормалізувати свій стан після невдачі	3,17
37	Я легко можу назвати стратегії, які я використовував у процесі розв'язання проблеми, й пояснити причини їх вибору	3,48
36*	Невдалі спроби розв'язати проблему стимулюють мене ще більше концентрувати увагу на процесі обміркування	4,52
	4 станаїни – середній	23,35

Чим вищий рівень умінь суб'єкта контролювати свої емоції, тим вищий загальний рівень саморегуляції особистості, який виявляється в сформованих здібностях до моделювання значущих зовнішніх та внутрішніх умов досягнення мети, до адекватного оцінювання своїх ресурсів та результатів дій, до гнучкої перебудови своїх планів і програм поведінки під час виникнення непередбачуваних обставин [260, С.87]. Встановлено, що у досліджуваній групі - середній рівень розвитку рефлексивних умінь регулювати власні емоційні стани, формувати налаштування на роботу.

З наведених даних можна зробити висновок, що найбільші проблеми за цією шкалою студенти відчують щодо уміння помічати свої помилки в процесі аналізу проблеми та внесення коректив ( $X_{сер}=2,76$  балів), стосовно володіння навичками регуляції своїх емоційних переживань ( $X_{сер}=3,07$  балів), уміння

налаштовувати себе на робочий лад та регулювати своє самопочуття ( $X_{сер}=3,07$  балів), щодо використання певних прийомів (заспокоєння, самонавіювання тощо) для того, щоб нормалізувати свій стан після невдачі ( $X_{сер}=3,17$  балів).

Шкала «Уміння здійснювати планування, оцінку і перевірку своїх дій» інтегрує вміння здійснювати моніторинг поточної рефлексивної активності, які забезпечують усвідомлення й оцінку суб'єктом характеру дій у внутрішньому плані, своєчасну їх корекцію у випадку труднощів чи негативного проміжного результату (табл. 3.5). «Досліджувані, які вміють планувати свою внутрішню активність, витрачають достатньо часу на обмірковування поточної діяльності, на аналіз альтернатив у процесі ухвалення рішення, на ретельне обдумування варіантів розвитку подій і найбільш ймовірних перспектив власного розвитку. Вони виявляють схильність до самоаналізу власних дій, можливостей і обмежень ресурсів у конкретних життєвих ситуаціях». Крім того, такі суб'єкти мають високий рівень розвитку вміння дивитися на себе з позиції зовнішнього спостерігача («очима інших людей»), відсторонено оцінювати свої думки, дії й почуття [260, С.89].

Встановлено, що у досліджуваній групі - середній рівень розвитку рефлексивних умінь здійснювати планування, оцінку і перевірку своїх дій. Результати подано в таблиці 4.22.

З наведених даних можна зробити висновок, що найбільші проблеми за цією шкалою студенти відчують щодо уміння розбивати завдання на декілька проміжних задач, розв'язання яких наближає до мети, іншими словами, уміння формувати розгорнутий план процесу вирішення проблеми ( $X_{сер}=3,28$  балів), уміння проговорювати вголос те, що вже зроблено, і те, що ще має бути зроблено, іншими словами, уміння організації розмови із самим собою для уточнення й прояснення моделі розв'язання проблеми ( $X_{сер}=3,28$  балів), стосовно розуміння того, що потрібно змінити у своєму стані для того, щоб процес аналізу проблеми пройшов більш успішно, іншими словами, щодо уміння виділяти актуальні особливості поведінки, які вимагають корекції й розвитку ( $X_{сер}=3,28$  балів).

Таблиця 4.22

## Шкала «Уміння здійснювати планування, оцінку і перевірку своїх дій»

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу цього чинника	Середнє значення
3	Я впевненіше відчуваю себе, коли основне завдання розбиваю на декілька проміжних задач, розв'язання, яких наближає мене до мети	3,28
15	У процесі розв'язування складної проблеми я часто спілкуюсь із самим собою (ставлю запитання, шукаю на них відповіді)	3,55
22	У процесі роботи над складною проблемою я роблю зупинки й проговорюю те, що я вже зробив, і те, що ще має бути зроблено	3,28
7*	Вивчаючи новий матеріал, я влаштовую собі після завершення міні-опитування, моделюючи можливі запитання вчителя	4,93
31*	Я впевненіше себе почуваю, коли перевіряю ще раз свої дії на кожному етапі процесу розв'язання проблеми	4,55
33*	Я чітко розумію, що потрібно змінити у своєму стані для того, щоб процес аналізу проблеми пройшов більш успішно	3,28
36*	Невдалі спроби розв'язувати проблему стимулюють мене ще більше сконцентрувати увагу на процесі обмірковування	3,55
	4 станаїни – середній	28,8

Шкала «Уміння створювати ймовірнісні моделі вирішення проблеми, здійснювати самоаналіз своїх дій, особливостей своєї поведінки» (табл. 4.23).

Згідно з О. Савченко, досліджувані, які вміють відображати процес вирішення проблеми у вигляді схеми, докладають зусиль, щоб не порушувати попередньо встановлені часові обмеження, і детально аналізують процес пошуку вирішення проблеми після одержання результату. Вони схильні аналізувати як завершені форми активності, так і заплановані на майбутнє форми поведінки [260, С.89]. «Чим вище в суб'єктів розвинуто вміння створювати ймовірнісні моделі вирішення проблеми та проводити самоаналіз власних дій, тим більше сформовані в них прийоми виділення важливих компонентів розумової активності, на підставі яких створюється модель «процесу вирішення проблеми»;

проведення детального аналізу можливих варіантів розв'язання проблеми; виділення основних напрямків корекції власної поведінки й емоційного стану; регламентування часу, необхідного для вирішення проблеми; здійснення самозвіту про виконані дії і підсумовування досягнутих результатів» [260, С.291-292].

Таблиця 4.23

**Шкала «Уміння створювати ймовірнісні моделі вирішення проблеми, здійснювати самоаналіз своїх дій, особливостей своєї поведінки»**

<b>№ питання</b>	<b>Полюс шкали, що входить до складу цього чинника</b>	<b>Середнє значення</b>
1*	У процесі розв'язання складної проблеми мені допомагає моя здатність уявляти проблему у вигляді схеми, зараховувати її до певного типу	4,86
7*	Вивчаючи новий матеріал, я влаштовую собі після завершення міні-опитування, моделюючи можливі запитання вчителя	4,93
16*	Я упевнений, що для розв'язання складної проблеми може знадобитися кілька планів, як мінімум план А і Б	4,38
24*	Утримання себе в певних часових рамках дисциплінує мене, допомагає вирішувати проблеми	4,52
28*	Після знаходження рішення складної проблеми я відтворюю аналіз своїх думок і міркувань із метою формування уроків на майбутнє, підбивання підсумків	4,97
33*	Я чітко розумію, що потрібно змінити у своєму стані для того, щоб процес аналізу проблеми пройшов більш успішно	4,69
	6 станаївнів - середній	28,35

Встановлено, що у досліджуваній групі - середній рівень розвитку рефлексивних уміння створювати ймовірнісні моделі вирішення проблеми, здійснювати самоаналіз своїх дій, особливостей своєї поведінки. З поданих даних можна зробити висновок, що студенти доволі високо оцінюють свої рефлексивні вміння, які входять до означеної шкали.

Шкала «Уміння проводити моніторинг поточних форм розумової активності, регулювати значущість проблеми з урахуванням актуального стану» включає «прийоми відстеження поточних форм рефлексивної активності й



визначення ступеня значущості проблеми як важливого регулятора розумових зусиль» (табл. 4.24) [260, С.92].

**Таблиця 4.24**

**Шкала «Уміння проводити моніторинг поточних форм розумової активності, регулювати значущість проблеми з урахуванням актуального стану»**

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу цього чинника	Середнє значення
9	Обмірковуючи спосіб вирішення проблеми, я враховую своє фізичне й психічне самопочуття, своє бажання діяти	3,03
13	Я володію навичками регуляції своїх емоційних переживань, можу привести себе в оптимальний стан	3,07
14	Мені легше впоратися з проблемою, якщо я підсилю її значущість і важливість для мене, тоді це стає питанням перевірки своїх сил	3,41
20	Починаючи аналіз проблеми, я підраховую подумки: скільки може піти часу на весь процес і на його окремі етапи	2,93
21	Розмірковуючи над проблемою, я можу сповільнювати деякі думки, а деякі, навпаки, аналізувати в прискореному режимі, залежно від їхньої цінності	2,75
25	Формуючи уявлення про проблему, я визначаю «зони ризику», ті моменти, де найбільш можливі труднощі й помилки	3,14
6*	Я можу відкладати на якийсь час обмірковування актуальної проблеми, відволікаючись на інші питання	4,68
	3 станаїни - низький	23,01

Як зазначає О. Савченко, неадекватно високе або низьке оцінювання своїх можливостей є одним із чинників, який блокує досягнення мети, а прагнення знайти значеннєвий підтекст у невдачах під час вирішення проблеми призводить до того, що негативний досвід не усвідомлюється і не привласнюється, а відторгається. Використання технік філософського осмислення та обґрунтування дозволяє здійснити «відхід від реальності»: від аналізу своїх помилок, усвідомлення їх причин, коректування програм поведінки, уточнення оцінок та ін. [260, С.92-93].

Мислення суб'єктів із високим рівнем розвитку вміння проводити моніторинг рефлексивної активності спрямоване на формування цілісної, узагальненої моделі «процесу вирішення проблеми», на розгляд різних варіантів розвитку подій, різних можливостей зняття внутрішніх суперечностей, що суттєво відволікає їх від ретельного, з акцентом на деталях, аналізу проблеми, який припускає впорядкований збір інформації, оцінку її за об'єктивними критеріями [260, С.93].

Встановлено, що у досліджуваній групі - низький рівень розвитку рефлексивних умінь проводити моніторинг поточних форм розумової активності, регулювати значущість проблеми з урахуванням актуального стану. З поданих даних можна зробити висновок, що найнижче за цією шкалою студенти оцінюють своє вміння сповільнювати чи прискорювати аналіз деяких думок, залежно від їхньої цінності ( $X_{сер}=2,93$  балів), планувати час ( $X_{сер}=2,93$  балів), вміння обмірковуючи спосіб вирішення проблеми, враховувати своє фізичне й психічне самопочуття, своє бажання діяти ( $X_{сер}=3,03$  балів).

Шкала «Уміння критично оцінювати свої інтелектуальні здібності, можливості та обмеження» інтегрує прийоми регуляції рівня концентрації уваги на проблемі, усвідомлення причин виникнення труднощів у рефлексивних діях, самооцінювання власних рефлексивних здібностей, властивостей і ресурсів; аналізу себе, своїх особливостей як важливого компонента моделі «процесу вирішення проблеми»; оцінки результатів рефлексивних дій, уточнення моделі з орієнтацією на майбутні форми активності (табл. 4.25) [260, С.93-94].

Згідно з О. Савченко, «досліджувані, які мають високий рівень розвитку цього вміння, відрізняються, з одного боку, підвищеним інтересом до людських цінностей, моральних проблем, потреб і бажань, що розширює набір чинників, які вони враховують під час прийняття рішень, але, з іншого боку, вони більше довіряють інтуїтивним оцінкам, які можуть мало відповідати реальності – більше відповідати очікуванням суб'єкта, ніж його реальним можливостям» [260, С.94]. Встановлено, що у досліджуваній групі - середній рівень розвитку рефлексивних

умінь критично оцінювати свої інтелектуальні здібності, можливості та обмеження.

Таблиця 4.25

**Шкала «Уміння критично оцінювати свої інтелектуальні здібності,  
можливості та обмеження»**

<b>№ питання</b>	<b>Полюс шкали, що входить до складу цього чинника</b>	<b>Середнє значення</b>
2	Стикаючись із невдачею, я намагаюся зрозуміти її причини	3,03
6*	Я можу відкладати на якийсь час обмірковування актуальної проблеми, відволікаючись на інші питання	4,68
10*	Аналізуючи проблему, я оцінюю, наскільки достатньо в мене вмінь і здібностей, щоб упоратися з нею	4,38
28*	Після знаходження вирішення складної проблеми, я відтворюю аналіз своїх думок і міркувань із метою формування уроків на майбутнє, підбивання підсумків	4,97
33*	Я чітко розумію, що потрібно змінити у своєму стані для того, щоб процес аналізу проблеми пройшов більш успішно	4,68
38*	Після вирішення проблеми я ще довго подумки до неї повертаюся, перевіряю ще раз свої дії й отримані результати	4,76
	5 станаївнів - середній	26,5

З наведених даних можна зробити висновок, що найбільші проблеми за цією шкалою студенти відчують щодо уміння аналізувати причини власних невдач ( $x_{сер}=3,03$  балів). Узагальнимо, що студенти найнижче оцінюють себе за такими рефлексивними вміннями метакогнітивного рівня (табл. 4.26).

Таблиця 4.26

**Рефлексивні вміння метакогнітивного рівня студентів за шкалами методики**

**О. Савченко «Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)»**

<b>№ питання</b>	<b>Полюс шкали, що входить до складу цього чинника</b>	<b>Середнє значення</b>
21	Розмірковуючи над проблемою, я можу сповільнювати деякі думки, а деякі, навпаки, аналізувати в прискореному режимі, залежно від їхньої цінності	2,75
18	Я помічаю свої похибки й помилки в процесі аналізу проблеми, намагаюся відразу внести корективи	2,76

## Продовження табл. 4.26

27	Я співвідношу результат розумових міркувань із тим, що прагнув одержати	2,83
20	Починаючи аналіз проблеми, я підраховую подумки: скільки може піти часу на весь процес і окремі етапи	2,93
2	Стикаючись із невдачею, я намагаюся зрозуміти її причини	3,03
9	Обмірковуючи спосіб вирішення проблеми, я враховую своє фізичне й психічне самопочуття, своє бажання діяти	3,03
13	Я володію навичками регуляції своїх емоційних переживань, можу привести себе в оптимальний стан	3,07
26	Я вмю створювати в себе робоче налаштування і регулювати своє самопочуття	3,07
34	Основним орієнтиром аналізу для мене є чітко поставлена мета, з якою я співвідношу результати вирішення проміжних завдань	3,07

Нижче подаємо узагальнені результати за методикою.

Таблиця 4.27

## Узагальнені показники середніх значень за шкалами методики О. Савченко

## «Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)»

№	Шкала	Середні статистичні значення методики	Середній бал за методикою	Рівень
1	Уміння організувати процес вирішення проблеми, спрямовувати зусилля на досягнення мети	38,02	30,38	3 станаїни - низький
2	Уміння прогнозувати можливі помилки і труднощі, аналізувати власні можливості	35,03	32,94	4 станаїни - середній
3	Уміння регулювати власні емоційні стани, формувати робоче спрямування.	27,72	23,35	4 станаїни - середній
4	Уміння здійснювати планування, оцінку і перевірку своїх дій	30,03	28,8	4 станаїнів - середній
5	Уміння створювати ймовірнісні моделі вирішення проблеми, здійснювати самоаналіз своїх дій, особливостей своєї поведінки	24,35	28,35	6 станаїнів - середній

Продовження табл. 4.27

6	Уміння проводити моніторинг поточних форм розумової активності, регулювати значущість проблеми з урахуванням актуального стану	27,94	23,01	3 станаївнів - низький
7	Уміння критично оцінювати свої інтелектуальні здібності, можливості та обмеження	26,47	26,5	5 станаївнів - середній
8	Загальний рівень рефлексивної компетентності метакогнітивного рівня	155	143	4 станаївни - середній

За допомогою методики О. Савченко «Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)» визначено, що на метакогнітивному рівні студенти в середньому найнижче оцінюють свої рефлексивні вміння за шкалами «Уміння організувати процес вирішення проблеми, спрямовувати зусилля на досягнення поставленої мети» та «Уміння проводити моніторинг поточних форм розумової активності, регулювати значущість проблеми з урахуванням актуального стану» (23,01 б.), а найвище – за шкалами «Уміння створювати ймовірнісні моделі вирішення проблеми, здійснювати самоаналіз своїх дій, особливостей своєї поведінки» (28,35 б.) та «Уміння критично оцінювати свої інтелектуальні здібності, можливості та обмеження» (26,5 б.).

#### Висновки до розділу 4

1. Теоретичний аналіз дозволив нам визначити і обґрунтувати доцільність використання відповідного психодіагностичного інструментарію для визначення компонентів саморегульованої навчальної діяльності студентів на когнітивному та метакогнітивному рівнях.

2. Емпіричне дослідження дозволило нам виявити серед студентів тенденцію домінування середнього рівня загальної самоефективності. Протягом навчання спостерігається його значне збільшення, а також значне зменшення низького рівня і незначне зменшення високого рівня.

3. Результати констатуючого експерименту свідчать про переважання

високого (екстернального) рівня когнітивного контролю серед студентів, що сприяє усвідомленню ними своїх стратегій вирішення поставлених завдань, формуванню навичок ефективного спілкування, формуванню міжособистісних стосунків з колегами по навчанню та викладачами тощо.

4. Констатуємо зростання раціональності і незначне спадання інтуїтивності у саморегульованій навчальній діяльності студентів із переходом на старші курси.

5. Середній рівень розвитку метакогнітивних процесів студентів прямо корелює з високим рівнем їхньої успішності. Кореляційний зв'язок між низьким рівнем розвитку метакогнітивних процесів студентів і низьким рівнем успішності є статистично значимим оберненим. Кореляція між високим рівнем розвитку метакогнітивних процесів і високим рівнем навчальної успішності є також статистично значимим.

6. Теоретичний аналіз феномену метакогнітивного досвіду показує, що він є необхідною передумовою формування і розвитку особистісної компетентності суб'єкта пізнавальної діяльності, а також підкреслює важливе значення рефлексії розумової діяльності у цьому процесі. Емпіричне дослідження метакогнітивної усвідомленості показало, що є значно більше студентів з середнім рівнем та з рівнем вищим від середнього метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність). Студенти з низьким рівнем метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) мають високий рівень зовнішньої регуляції, середній рівень інтроектованої регуляції, середній рівень ідентифікованої регуляції та низький рівень внутрішнього спонукання. Студенти з середнім рівнем метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) мають середній рівень зовнішньої регуляції, середній рівень інтроектованої регуляції, середній рівень ідентифікованої регуляції та середній рівень внутрішнього спонукання. Студенти з високим рівнем метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) мають середній рівень зовнішньої регуляції, середній рівень інтроектованої регуляції, високий рівень ідентифікованої регуляції та середній рівень внутрішнього спонукання. Узагальнюючи результати

теоретичного аналізу та емпіричні дані, можна стверджувати, що у навчальній поведінці сучасної студентської молоді переважають залежні типи саморегульованої навчальної діяльності.

7. У визначенні рефлексивних вмінь студентів на метакогнітивному рівні можемо зробити висновок, що студенти в середньому найнижче оцінюють свої рефлексивні вміння метакогнітивного рівня за шкалами «Уміння організувати процес вирішення проблеми, спрямовувати зусилля на досягнення поставленої мети» та «Уміння проводити моніторинг поточних форм розумової активності, регулювати значущість проблеми з урахуванням актуального стану», а найвище – за шкалами «Уміння створювати ймовірнісні моделі вирішення проблеми, здійснювати самоаналіз своїх дій, особливостей своєї поведінки» та «Уміння критично оцінювати свої інтелектуальні здібності, можливості та обмеження».

8. Після діагностики рефлексивних вмінь студентів на когнітивному рівні визначено, що студенти в середньому найнижче оцінюють свої рефлексивні вміння когнітивного рівня за шкалою «Уміння здійснювати оцінювання результатів за різними критеріями, формулювати оцінні судження». Загальний рівень розвитку рефлексивних вмінь когнітивного рівня студентів – середній. Привертає увагу особливо низький рівень розвитку таких рефлексивних вмінь студентів, як: «Експериментувати, випробовувати нові способи розв'язання складних ситуацій»; «Виокремлювати власні особливості, що заважають знайти засіб вирішення проблеми»; «Зберігати в пам'яті й використовувати інформацію про те, у яких випадках який спосіб вирішення проблеми виявився найефективнішим».

### **Основні положення розділу опубліковані у працях автора:**

1. Балашов Е. М. Метакогнітивна усвідомленість та навчальна мотивація студентів. Освіта та розвиток обдарованої особистості, 2020. № 1 (76). С. 31-38.

2. Балашов Е. М., Каламаж В. О. Діагностика рефлексивних умінь студентів на метакогнітивному рівні. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки», 2020. Вип. 2. С. 94-103.

3. Балашов Е. М. Особливості метакогнітивної усвідомленості у навчальній діяльності студентів. Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2020. Вип. 48. С. 11-34.

4. Балашов Е. М. Характеристика діагностичного комплексу вивчення саморегуляції у навчальній діяльності студентів. Вісник Київського інституту бізнесу та технологій, 2020. № 1 (43). С. 5-12.

5. Балашов Е. М., Каламаж В. О. Діагностика рефлексивних здібностей до саморегуляції та рефлексивних вмінь студентів на когнітивному рівні. Психологічний часопис, 2020. №6(3). С. 18-32.

6. Балашов Е.М. Характеристика діагностичного комплексу вивчення саморегуляції у навчальній діяльності студентів на когнітивному рівні. XII Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин», м. Кам'янець-Подільський, 23 квітня 2020 року, Кам'янець- Подільський національний університет ім. І. Огієнка. 2020. С. 51-53.

7. Балашов Е.М. Діагностичний комплекс вивчення навчальної саморегуляції студентів на метакогнітивному рівні. «Психологічні науки: проблеми та перспективи»: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 20-21 березня 2020 року, Запоріжжя: Класичний приватний університет. 2020. С. 29-33.

8. Балашов Е. М. Метакогнітивний досвід як передумова розвитку саморегуляції навчальної діяльності студентів. Психологія особистості, 2019. №. 1(10). С. 177-185.



9. Балашов, Е. М. Самоефективність і саморегульоване навчання як предиктори навчальної успішності студентів. Соціально-педагогічна і медико-психологічна підтримка розвитку особистості в онтогенезі: зб. матеріалів Міжнарод. науч.-практ. конф., Брест, 17 мая 2019 г. / Брест. гос. ун-т ім. А. С. Пушкіна; В. Ю. Москалюк, Д. Э. Синюк, И. В. Павлов. Брест : БрГУ, 2019. С. 3–8.

## РОЗДІЛ 5

### Розвиток компонентів саморегульованого навчання студентів

*У розділі здійснено кореляційний аналіз взаємозв'язків між показниками саморегульованого навчання у розрізі метакогнітивного моніторингу, що характеризують рівні функціонування суб'єкта навчальної діяльності, та побудовано корелограму цих показників, обґрунтовано методологічні і змістові характеристики побудови тренінгової програми розвитку саморегульованого навчання студентів, проведено її апробацію, а також узагальнено основні результати. Розроблено і репрезентовано психолого-дидактичні рекомендації щодо формування компонентів саморегульованої навчальної діяльності студентів.*

#### **5.1. Обґрунтування методологічних та змістових засад конструювання тренінгової програми розвитку саморегульованого навчання студентів**

Нові реалії сучасного життя суспільства кардинально змінюють наукові підходи до вивчення сутності необхідних особистісних характеристик особистості, потрібних для особистісного та професійного становлення, конкурентного працевлаштування на ринку праці, самореалізації та саморегуляції власної життєдіяльності. Виникає наукова необхідність у визначенні чинників, механізмів, методів, за допомогою яких можна сформувати оптимальний стиль саморегуляції поведінки особистості, у тому числі у навчальній діяльності.

Актуальність дослідження тематики метакогнітивного моніторингу в саморегульованій навчальній діяльності зумовлена насамперед необхідністю визначення різноманітних компетентностей, потрібних студентам для ефективного, самостійного, відповідального вирішення навчальних завдань. Студентський вік відрізняється вищим рівнем розвитку пізнавальних процесів, індивідуально-особистісних та мотиваційно-вольових якостей, гнучкою ціннісною системою, яка формується, розвитком і формуванням особистісної та інтелектуальної зрілості тощо. Нерідко метакогнітивний моніторинг навчальної

діяльності у студентів не є достатньо ефективним через т.зв. явище «когнітивного оптимізму» [5].

Насамперед привертають увагу дослідження, в яких встановлено зв'язок між точністю метакогнітивних суджень та навчальною успішністю [362] [396] [417] [477]. Суб'єкти з високим рівнем знань менш схильні до надмірної впевненості, а, отже, характеризуються більшою достовірністю метакогнітивного моніторингу. Натомість суб'єкти з низьким рівнем знань мають більше труднощів з точністю здійснення метакогнітивних суджень [375] [413].

Визначено, що важливу роль у процесі формування ефективного метакогнітивного моніторингу саморегульованої навчальної діяльності відіграють інтегральні, особистісні, мотиваційно-вольові, емоційно-поведінкові, комунікативні, когнітивні та метакогнітивні характеристики студентів, адже метакогнітивні процеси у навчальній діяльності студентів потрібно розглядати у контексті їхньої включеності в цілісну навчальну активність студента та співвіднесення з цими характеристиками.

За допомогою кореляційного аналізу за критерієм Пірсона визначено такі кореляційні взаємозв'язки між показниками рівнів саморегуляції студентів (Рис. 5.1):

- автономністю (шкала психологічного благополуччя) та метакогнітивною активністю ( $r=0,570$  при  $p\leq 0,01$ );
- між управлінням середовищем (психологічне благополуччя) та зовнішнім регулюванням (академічна саморегуляція) ( $r=-0,166$  при  $p\leq 0,01$ );
- між рефлексивністю (А. Карпов) і самоповагою ( $r=-0,118$  при  $p\leq 0,01$ );
- між рефлексивністю (А. Карпов) і когнітивним контролем ( $r=-0,204$  при  $p\leq 0,01$ );
- між внутрішньою навчальною мотивацією та внутрішнім спонуканням (академічна саморегуляція ( $r=0,556$  при  $p\leq 0,05$ ), рефлексивністю (А. Карпов) ( $r=0,668$  при  $p\leq 0,05$ ), метакогнітивною усвідомленістю (включеністю у діяльність) ( $r=0,606$  при  $p\leq 0,05$ );

- між зовнішньою навчальною мотивацією та зовнішнім спонуканням ( $r=0,501$  при  $p \leq 0,01$ ), інтроектованим регулюванням ( $r=0,473$  при  $p \leq 0,01$ ), ідентифікованим регулюванням ( $r=0,510$  при  $p \leq 0,01$ ), комунікативним самоконтролем ( $r=-0,212$  при  $p \leq 0,01$ );

- між загальним рівнем вольової саморегуляції (А. Зверьков, Е. Ейдман) та рішучістю ( $r=0,350$  при  $p \leq 0,05$ ), ініціативністю ( $r=0,370$  при  $p \leq 0,05$ ), дисциплінованістю ( $r=0,340$  при  $p \leq 0,05$ ), творчістю ( $r=0,450$  при  $p \leq 0,05$ ).

- між наполегливістю (А. Зверьков, Е. Ейдман) та творчістю ( $r=0,360$  при  $p \leq 0,05$ ); між самовладанням та творчістю ( $r=0,440$  при  $p \leq 0,05$ ), терплячістю ( $r=0,320$  при  $p \leq 0,05$ ), самостійністю ( $r=0,350$  при  $p \leq 0,05$ );

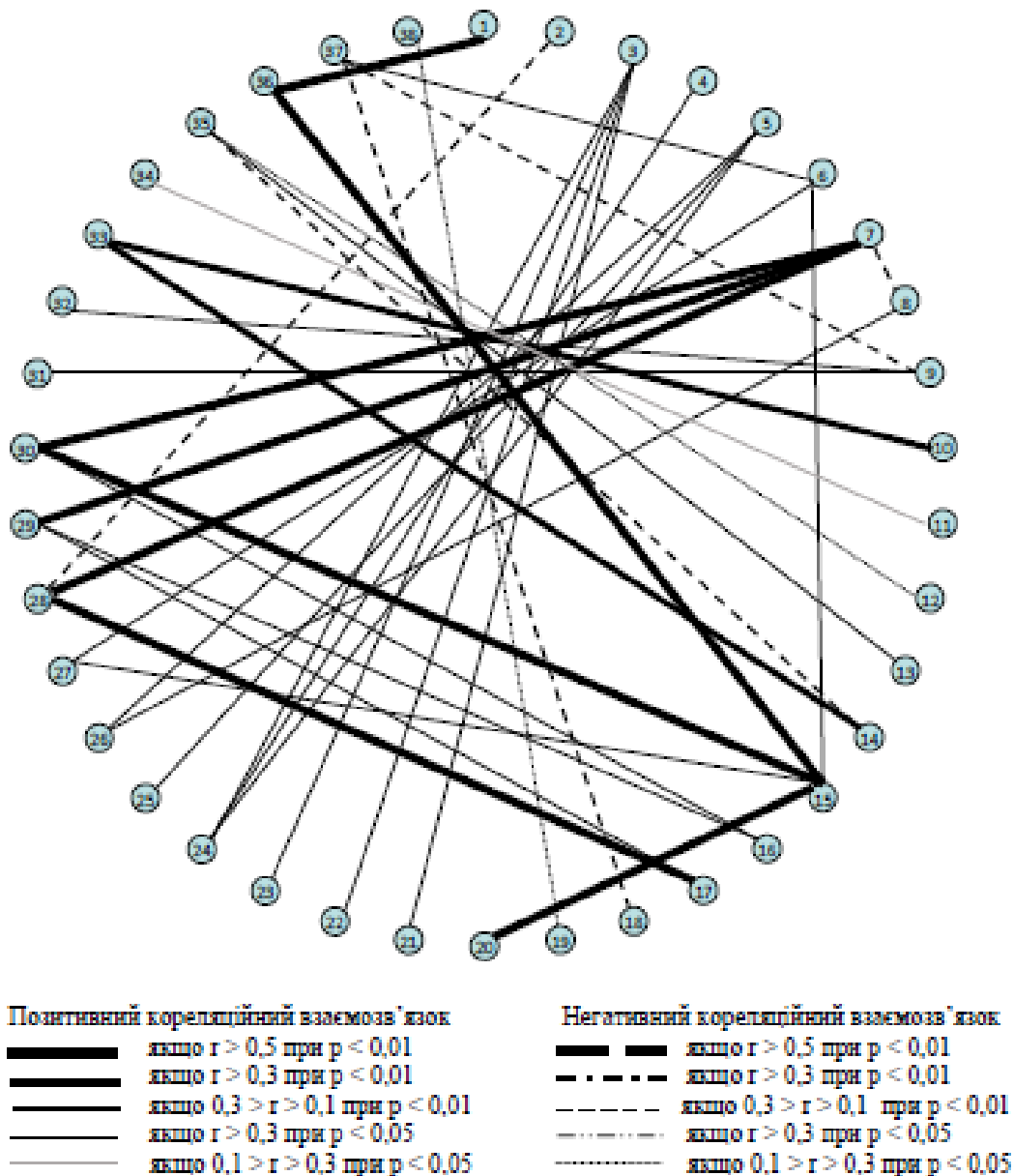
- між самостійністю (автономний стиль за В. Моросановою) та комунікативним самоконтролем ( $r=0,244$  при  $p \leq 0,05$ );

- між оцінкою результату (В. Моросанова) та раціональним каналом (В. Бойко ( $r=0,330$  при  $p \leq 0,01$ ), високим рівнем метакогнітивних процесів ( $r=0,382$  при  $p \leq 0,01$ );

- між моделюванням (В. Моросанова) та інтуїтивним каналом (В. Бойко ( $r=0,270$  при  $p \leq 0,05$ );

- між академічною саморегуляцією та емоційним інтелектом (Д. Люсін) ( $r=0,380$  при  $p \leq 0,01$ ).

Встановлено, що високий рівень метакогнітивної усвідомленості (включеністю у діяльність) утворює систему кореляційних зв'язків із самооцінкою ( $r=0,522$  при  $p \leq 0,01$ ) та метакогнітивною активністю ( $r=0,532$  при  $p \leq 0,01$ ). Примітно, що для студентів із високим рівнем метакогнітивної усвідомленості притаманна ідентифікована саморегуляція ( $r=0,892$  при  $p \leq 0,01$ ) та внутрішнє (автономне) спонукання ( $r=0,915$  при  $p \leq 0,05$ ); для студентів із середнім рівнем метакогнітивної усвідомленості притаманні інтроектована ( $r=0,855$  при  $p \leq 0,05$ ) та ідентифікована ( $r=0,902$  при  $p \leq 0,05$ ) саморегуляція, для студентів із низьким рівнем метакогнітивної усвідомленості притаманні зовнішня ( $r=0,802$  при  $p \leq 0,01$ ) та інтроективна саморегуляція ( $r=0,815$  при  $p \leq 0,05$ ).



1 – автономність (шкала психологічного благополуччя); 2 – управління середовищем (шкала психологічного благополуччя); 3 – загальний рівень волевої саморегуляції; 4 – наполегливість; 5 – самовладання; 6 – внутрішня навчальна мотивація; 7 – зовнішня навчальна мотивація; 8 – комунікативний самоконтроль; 9 – когнітивний контроль; 10 – раціональний канал; 11 – інтуїтивний канал; 12 – низький рівень метакогнітивного досвіду; 13 – середній рівень метакогнітивного досвіду; 14 – високий рівень метакогнітивних процесів; 15 – високий рівень метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність); 16 – середній рівень метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність); 17 – низький рівень метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність); 18 – самоповага; 19 – академічна саморегуляція; 20 – самооцінка; 21 – рішучість; 22 – ініціативність; 23 – дисциплінованість; 24 – творчість; 25 – терпимість; 26 – самостійність (автономний стиль); 27 – внутрішнє спонукання; 28 – зовнішнє спонукання; 29 – інтроєктоване регулювання; 30 – ідентифіковане регулювання; 31 – інтернальність у навчальній діяльності і стосунках з викладачами; 32 – інтернальність у спілкуванні; 33 – оцінка результату; 34 – моделювання; 35 – високий рівень навчальної успішності; 36 – метакогнітивна активність; 37 – рефлексивність; 38 – самомоніторинг

**Рис. 5.1.** Корелогорама взаємозв'язків між показниками саморегульованого навчання та метакогнітивного моніторингу

Показники метакогнітивного рівня саморегуляції виявилися взаємопов'язаними між собою (метакогнітивна активність та високий рівень метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність) ( $r=0,892$  при  $p\leq 0,01$ ); з показниками академічної саморегуляції (високий рівень метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) з внутрішнім спонуканням ( $r=0,915$  при  $p\leq 0,05$ ) та ідентифікованим регулюванням ( $r=0,892$  при  $p\leq 0,01$ ); середній рівень метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) з інтроектованим регулюванням ( $r=0,855$  при  $p\leq 0,05$ ) та ідентифікованим регулюванням ( $r=0,902$  при  $p\leq 0,05$ ); низький рівень метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) з зовнішнім спонуканням ( $r=0,802$  при  $p\leq 0,01$ ) та інтроектованим регулюванням ( $r=0,815$  при  $p\leq 0,05$ ); з показниками стилю саморегуляції (високий рівень метакогнітивних процесів з оцінювання результату ( $r=0,382$  при  $p\leq 0,01$ ), з мотивацією (внутрішня навчальна мотивація і метакогнітивна усвідомленість (включеність у діяльність) ( $r=0,606$  при  $p\leq 0,05$ )), автономністю (психологічне благополуччя) (автономність з метакогнітивною активністю ( $r=0,570$  при  $p\leq 0,01$ ), високим рівнем навчальної успішності ( $r=-0,134$  при  $p\leq 0,01$ ), однак виявилися відносно незалежними від показників вольової саморегуляції.

На основі теоретичного аналізу та опрацьованих емпіричних результатів нами була розроблена тренінгова програма, спрямована на визначення і практичне застосування компонентів діяльності студентів щодо підвищення ефективності їхньої навчальної діяльності на інтегральному, особистісному, мотиваційно-вольовому, емоційно-поведінковому, комунікативному, когнітивному та метакогнітивному рівнях. Програма покликана допомогти студентам свідомо підходити до самостійного планування і постановки навчальних цілей, контролювати інтелектуальну та метапізнавальну діяльність, використовувати когнітивні і метакогнітивні стратегії у навчанні, здійснювати моніторинг, контроль і корекцію своєї навчальної діяльності. Оскільки ці процеси забезпечують когнітивне розуміння студентами власних пізнавальних процесів, використання такої тренінгової програми повинне допомогти студентам

оптимізувати результати свого навчання за допомогою метакогнітивного моніторингу в процесі саморегульованої навчальної діяльності.

Саморегульована діяльність розглядається як складний процес особистісної активності, що дозволяє виконати поставлені мету і завдання за допомогою визначених механізмів і комплексно мобілізувати індивідуально-психологічні особистісні характеристики студентів. Проте, попри достатньо велику кількість досліджень саморегуляції діяльності як психічного механізму забезпечення особистісної активності суб'єкта відповідно до вимог навколишнього соціокультурного середовища, відчувається брак фундаментальних досліджень різних її аспектів, механізмів, чинників.

Окремі аспекти дослідження метакогнітивного моніторингу наведено у працях як закордонних (А. Карпов, О. Конопкін, В. Моросанова, Є. Савін, І. Скітяєва, А. Фомін, Н. Andrade, R. Dennison, J. Dunlosky, A. Kitsantas, J. Metcalfe, D. Moshman, G. Schraw, P. Winne, K. Zabrusky), так і сучасних вітчизняних дослідників (М. Августюк, Ю. Адоньєва, Е. Балашов, В. Волошина, Т. Доцевич, О. Зайцева, Р. Каламаж, С. Максименко, І. Пасічник, О. Савченко, Т. Хомуленко та ін.) [22].

Досліджуючи саморегульовану навчальну діяльність студентів, науковці вивчають лише окремі її компоненти, а не досліджують цей феномен комплексно. Відповідно до цього розроблено чимало програм і тренінгів, спрямованих на формування чи підвищення рівня окремих складових процесу саморегульованої навчальної діяльності. Окремі частини цих програм можна використовувати у процесі роботи зі студентами, але немає цілісної комплексної програми, спрямованої на формування оптимального стилю чи відповідного рівня саморегуляції. Незважаючи на досить широкий спектр зарубіжних та вітчизняних наукових напрацювань, дискусійними залишаються як теоретико-методологічні, так і емпіричні складові зв'язку метакогнітивних аспектів саморегуляції навчання та його успішності. Тому перед психолого-педагогічною наукою постала необхідність розроблення комплексної тренінгової програми, яка б сприяла

формуванню успішного метакогнітивного моніторингу студентів у саморегульованому навчанні.

Студентство складається з представників різних верств суспільства з різноманітними психологічними особливостями життєдіяльності. Протягом навчальної діяльності у студентів визначаються потенційні навчальні можливості, формується навчальна мотивація, розвиваються індивідуально-особистісні якості, такі як активність, рішучість, цілеспрямованість, відповідальність тощо. Важливу роль у процесі навчання студентів відіграють їхні когнітивні і метакогнітивні здібності. У процесі формування ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності метакогнітивні процеси в навчанні необхідно розглядати в контексті їхньої включеності в цілісну навчальну активність студента та крізь призму співвіднесення з його особистісними характеристиками.

Деякі учені розглядають метакогнітивну активність студентів у навчанні через призму метакогнітивних процесів. Насамперед науковців цікавлять питання про вивчення потенційних пізнавальних можливостей і обмежень студентів у навчанні, свідоме визначення їхніх пізнавальних стратегій, когнітивну усвідомленість навчання тощо [254].

Результати теоретичного аналізу аргументовано засвідчили доцільність розробки і реалізації спеціальної програми розвитку саморегульованої навчальної діяльності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу, метою якої є сприяння підвищенню рівнів інтегральної, особистісної, мотиваційно-вольової, емоційно-поведінкової, когнітивної та метакогнітивної складових психологічної готовності студентів до застосування метакогнітивного моніторингу під час саморегульованої навчальної діяльності.

Оскільки завдання оптимізації процесів метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності полягає у здійсненні адекватних оцінок власної здатності до засвоєння інформації, то, враховуючи результати проведеного теоретичного аналізу та емпіричного дослідження, було визначено такі напрями формування впливу: 1) формування знання про завдання та зовнішні стимули; 2) формування знання про галузь знань; 3) вплив на інтегральні, особистісні, мотиваційно-



вольові, емоційно-поведінкові, комунікативні, когнітивні та метакогнітивні характеристики студентів, які пов'язані з достовірністю метакогнітивного моніторингу; 4) тренування навичок метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання. Відповідно, нами була розроблена тренінгова програма з підвищення ефективності саморегульованого навчання за відповідними рівнями, яка включала блоки, що відповідали цим рівням (Додаток А). За нашим припущенням, запропонована тренінгова програма допоможе студентам гнучко підходити до постановки навчальних цілей, здійснювати моніторинг, контроль та корекцію власної пізнавальної діяльності, застосовувати самостійне планування. Апробація основних компонентів цієї програми дала змогу розробити підходи до оптимізації саморегульованої навчальної діяльності студентів засобами метакогнітивного моніторингу.

Тому було визначено такі *завдання* реалізації програми:

- активізація функціональних механізмів саморегуляції через актуалізацію формально-програмних якостей особистості (інтегральна та особистісна складові);
- забезпечення позитивної комунікації та мотивації до участі в розвивальній програмі та актуалізація мотивації саморегульованого навчання (мотиваційно-вольова, емоційно-поведінкова та комунікативна складові);
- формування системи дій та операцій, які лежать в основі успішного здійснення саморегульованої діяльності (когнітивна складова);
- усвідомлення результатів участі в розвивальній програмі та актуалізація настанов до активного їх застосування в майбутній саморегульованій навчальній діяльності (метакогнітивна складова).

Завдання тренінгової програми спрямовані на розвиток рефлексії, внутрішньої навчальної мотивації, метакогнітивних навичок студентів, донесення до студентів знань про особливості метакогнітивного моніторингу та метакогнітивного контролю навчальної діяльності; усвідомлення ними характерних особливостей власних процесів розуміння, оцінювання та відтворення інформації; формування навичок осмислення та аналізу завдань,

розуміння специфіки виконуваних завдань. З метою забезпечення ефективності програми було визначено також додаткові завдання, а саме, розвиток таких процесів саморегуляції навчання, таких як постановка цілей і планування, моделювання і самомотивація, програмування навчальних дій, контроль і оцінка результатів, гнучке використання стратегій навчання, аналіз продуктивності та корекція навчальної діяльності тощо.

Тренінгова програма побудована на основі загально-теоретичних положень побудови психологічного тренінгу. Серед загальних цілей тренінгової програми є дослідження психологічної тематики, що стосується учасників тренінгу, поліпшення їхнього суб'єктивного самопочуття та підвищення психологічного благополуччя, покращення психологічних механізмів міжособистісної взаємодії, розвиток самосвідомості учасників з метою корекції чи запобігання емоційним порушенням на основі поведінкових змін, реалізації творчого потенціалу, оптимізація життєдіяльності тощо [128].

Основними принципами розробки програми були комплексність та багаторівневість. Перший принцип був реалізований шляхом вибору таких форм та методів роботи, які дозволяли б ефективно діяти одночасно в декількох напрямках. Принцип багаторівневості передбачав побудову програми з урахуванням трьох розвивальних компонентів: інформаційно-сміслового, діагностичного та корекційно-розвивального.

У зарубіжній літературі досить поширеною є концепція стратегічного тренінгу, який включає 6 етапів: мотивування, пояснення стратегій, стратегічна інструкція (матеріали для застосування), застосування стратегій, зворотний зв'язок (протоколи зворотного зв'язку, оцінка та діагностика (тести за результатами тренінгу) [125]. В основу нашої тренінгової програми був покладений технологічний підхід, розроблений Л. М. Карамушкою. Робота з учасниками тренінгу проводилася за допомогою спеціальних інтерактивних технік та методів: мультимедійна презентація – презентація загальної структури, етапів тренінгу та окремих смислових питань; заповнення робочих аркушів – вивчення очікувань, розкриття змісту основних понять із кожної теми програми;

метод «мозкового штурму» – індивідуальний та груповий; обговорення (міжгрупове та загальногрупове) – представлення результатів виконання завдань, постановка запитань та уточнень, відповіді на поставленні запитання тощо; аналіз ситуацій – обговорення проблемних питань та ситуацій, пошук оптимальних рішень та варіантів розв'язання; виконання творчих завдань та їх представлення у вигляді малюнків та колажів; психологічний практикум – виконання діагностичних завдань, їх аналіз та обговорення отриманих результатів; рольова гра – моделювання різних ситуацій та пошук їх оптимальних рішень та варіантів розв'язання; рефлексія – самоаналіз переживань, емоцій та думок, що виникали під час виконання завдань програми; анкетування – заповнення підсумкової анкети «Аналіз ефективності тренінгу» та ін. [129].

Загальний обсяг розробленої нами тренінгової програми – 30 академічних годин, що реалізувалися у позааудиторний час. Виходячи з означених вище засад, тренінгова програма розбита на 6 змістових блоків: «Допоміжний блок» – 1 год., «Мотиваційний блок» – 8 год., «Функційний блок» – 8 год., «Операційний блок» – 8 год., «Рефлексивний блок» – 4 год., «Підсумковий блок» – 1 год. Кожне заняття у рамках блоків починалося з привітань учасників, надання емоційної підтримки тим, хто її потребує. Після того, як тренер визначав готовність групи до роботи, учасникам повідомлялася мета і завдання поточного заняття. Виконання кожного із запланованих завдань завершувалося його обговоренням (рефлексією). Далі наведена коротка характеристика розробленої програми за блоками і етапами (табл. 5.1).

Логічним початком тренінгової програми ми запланували здійснити за допомогою реалізації *початкового* блоку тренінгової програми. У таблиці 5.2. представлені змістові компоненти цього блоку.

Завдання цього блоку реалізовувались у таких напрямках:

- обізнаність у питаннях саморегульованої навчальної діяльності, яка пов'язана з метакогнітивним моніторингом;
- усвідомлення значущості саморегульованої навчальної діяльності для успішного її здійснення.

Таблиця 5.1

## Структура програми розвитку саморегульованого навчання студентів

Блок	Рівень	Мета
Допоміжний	Початковий	Створення комфортних умов проведення тренінгу та групової взаємодії, з'ясування очікувань учасників тренінгу, визначення правил роботи в групі, визначення емоційно-вольового стану учасників тренінгу та готовності до активної роботи
Мотиваційно-комунікативний	Мотиваційно-вольовий, емоційно-поведінковий і комунікативний	Актуалізація мотивації саморегульованого навчання, забезпечення позитивної мотивації до участі у програмі та актуалізація емоційно-повденкових компонентів саморегуляції
Функційний	Інтегральний та особистісний	Активізація функціональних механізмів саморегуляції через актуалізацію формально-програмних особистісних якостей
Операційний	Когнітивний	Формування системи дій та операцій, які лежать в основі успішного здійснення саморегульованої навчальної діяльності
Рефлексивний	Мета-когнітивний	Розвиток метакогнітивних навичок, розвиток уміння користуватися метакогнітивними стратегіями саморегульованого навчання, розвиток метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання
Підсумковий	Завершальний	Усвідомлення результатів участі в розвивальній програмі та актуалізація установки до активного їх застосування в майбутній саморегульованій навчальній діяльності

Зазначимо також, що в ролі «криголамів» – вправ для знаття напруги і позитивного налаштування на роботу, в усіх тренінгових блоках застосовуються різноманітні інтерактивні вправи на встановлення атмосфери співпраці та взаємоповаги, здійснення оцінювання рівня знань і навичок учасників, виявлення очікувань та ставлення учасників до теми тренінгового заняття, зацікавлення учасників цією темою та заохочення їх бути активними із самого початку процесу навчання.

Таблиця 5.2

## Змістові компоненти початкового блоку тренінгової програми

Блок	Засоби	Завдання
ПОЧАТКОВИЙ	Вступ	Налаштування студентів на конструктивну роботу відповідно до поставлених завдань
	Мозковий штурм «Наші правила»	Створення комфортних умов роботи
	Криголам «Позитив»	Створення позитивної атмосфери роботи
	Знайомство. Вправа «Вітання. Візитівка»	Презентація учасників тренінгу та створення атмосфери групової взаємодії, зняття напруження у групі
	Вправа «Мої очікування»	Висловлення студентами думок щодо особистісних цілей та формування запитів учасників тренінгу
	Вправа «Шикуймося за зростом»	Надання можливості учасникам розім'яти м'язи та відпочити
	Вправа «Дихання»	Створення умов релаксації та переключення від інших видів діяльності
	Мозковий штурм «Саморегуляція – це...»	Визначення важливості саморегульованого навчання
	Мозковий штурм «Особистісні якості і властивості, необхідні для ефективної саморегуляції навчання»	Детермінація важливості особистісних якостей для успішного навчання
	Групова дискусія «Кольорові папірці»	Зворотний зв'язок щодо ефективності тренінгу з різних позицій оцінювання (негативного, позитивного тощо)
	Загальна рефлексія	Підбиття підсумків

Під час реалізації другого блоку тренінгової програми – *мотиваційно-комунікативного* – планується поліпшення мотиваційно-вольового і комунікативного рівня саморегульованої навчальної діяльності студентів. Метою цього блоку є забезпечення позитивної мотивації до участі у програмі та актуалізація мотивації саморегульованого навчання, вольового і комунікативного самоконтролю, вольової саморегуляції, мотиваційної саморегуляції, навчальної мотивації.

Мотиваційно-комунікативний блок програми містить у собі методики успішної навчальної поведінки. Зокрема, студенти визначають, що таке мотивація та для чого вона потрібна, навчаються мотивувати себе на досягання успіху в діяльності, проектувати своє майбутнє. Під час занять учасники програми оволодівають знаннями та навичками постановки цілей, виокремлюють власні цілі з-поміж нав'язаних, навчаються бачити позитивне в кожному виді діяльності та поведінки, бути самостійними та незалежними. У таблиці 5.3 наведені змістові компоненти цього блоку.

Таблиця 5.3

**Змістові компоненти мотиваційно-комунікативного блоку тренінгової програми**

Блок	Засоби	Завдання
МОТИВАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИЙ	Психологічний практикум – опитувальник В. І. Моросанової «Стиль саморегуляції діяльності»	Усвідомлення важливості саморегуляції навчальної діяльності
	Групова дискусія «Вивчення для мене – це...»	Усвідомлення спрямованості навчальної мотивації і комунікації
	Робота в малих групах «Мотивація – це...»	Визначення характеристик та рівня навчальної мотивації
	Інформаційне повідомлення «Сила волі та вольові якості»	Усвідомлення важливої ролі вольових якостей у навчальній діяльності
	Мозковий штурм «Якості та властивості, важливі для високої сили волі»	Усвідомлення важливості вольової регуляції навчання
	Вправа «Вірю в себе!»	Усвідомлення важливості впевненості у своїх силах
	Мозковий штурм «Що заважає нам досягти успіху в саморегуляції навчання»	Визначення перешкод у саморегульованій навчальній діяльності
	Загальна рефлексія	Підбиття підсумків

Формування вольових характеристик здійснюється шляхом розкриття поняття «сила волі», визначення вольових якостей та властивостей, що є важливими для здійснення вольових зусиль. Студенти вчать самостійності, наполегливості, прагнення до успіху, оволодівають навичками відмови, за

необхідністю. Також учасники тренінгу мають змогу зрозуміти, що заважає їм досягати успіху та яким чином з цим боротися, а також навчаються самомотивувати себе на досягнення поставлених цілей.

Основними завданнями цього блоку було визначено:

- допомога студентам в оволодінні навичками мотивації, постановки цілей, визначення завдань;
- оволодіння навичками планування та розбиття саморегульованої навчальної діяльності на етапи;
- актуалізація мотивів, пов'язаних із розвитком аспектів волювої і мотиваційної саморегуляції у навчанні;
- актуалізація навичок волювого і комунікативного самоконтролю, самомоніторингу;
- усвідомлення значущості мотивації, пов'язаної із саморегульованою навчальною діяльністю.

Третій блок – *функційний* – присвячений активізації функціональних механізмів через актуалізацію формально-програмних особистісних та інтегральних та емоційно-поведінкових якостей. Основу функціональних механізмів здібностей (за В. Д. Шадриковим) становить сукупність різнорівневих онтогенетичних якостей людини, генотипно обумовлена і така, що розвивається з нагромадженням індивідуального досвіду [312]. У таблиці 5.4 наведені змістові компоненти цього блоку.

Основними завданнями цього блоку були:

- актуалізація знань студентів про вплив індивідуально-особистісних властивостей суб'єкта, таких як рефлексивність, самоповага і самооцінка, на саморегульовану навчальну діяльність;
- усвідомлення важливості інтегральних характеристик саморегульованого навчання студентів, таких як задоволеність навчально-професійною діяльністю, психологічне благополуччя, академічна саморегуляція;
- визначення важливості рівня психологічного благополуччя у процесі саморегуляції навчання.

Таблиця 5.4

## Змістові компоненти функційного блоку тренінгової програми

Блок	Засоби	Завдання
ФУНКЦІЙНИЙ	Вправа «Карусель»	Надання можливості для позитивного саморозкриття, пошук і усвідомлення своїх сильних якостей
	Міні-лекція «Як стати успішним у саморегуляції навчальної діяльності»	Визначення характеристик задоволеності своєю навчальною діяльністю
	Вправа «Колесо життя»	Визначення рівня самоповаги і самооцінки
	Вправа «Досвід впевненої поведінки»	Усвідомлення різних шляхів досягнення впевненості і психологічного благополуччя при вирішенні проблемних завдань
	Мозковий штурм «Що таке психологічне благополуччя»	Усвідомлення визначення і ознак індивідуального психологічного благополуччя людини
	Тест «Твій рівень психологічного благополуччя»	Визначення рівня психологічного благополуччя
	Загальна рефлексія	Підбиття підсумків

Суть і мета наступного блоку тренінгової програми – *операційного* – полягала у формуванні в студентів компонентів системи особистісної операційної діяльності, спрямованої на здійснення успішної саморегульованої навчальної діяльності, усвідомлення комунікативного самоконтролю і самомоніторингу як когнітивних компонентів, що впливають на успішність саморегульованого навчання, їхньої важливості для виконання саморегульованої навчальної діяльності.

Виділення цього блоку обумовлено тим, що ні саморегульоване навчання та автономія, ні самостійне та ефективне використання стратегій у саморегульованому навчанні неможливі, якщо студенти не готові здійснювати оцінку, самооцінку, саморегуляцію, контроль і корекцію процесу навчання та його результатів. Змістові компоненти блоку наведені у таблиці 5.5.

Необхідною умовою формування контрольної-оціночної складової діяльності є рефлексивність, здатність дивитися на себе, свої моделі поведінки і



мислення тощо як на об'єкт пізнання, тобто здатність до самооцінки. Автори зазначають, що «істотною перешкодою особистісного розвитку, професійного становлення та ефективної навчальної діяльності може стати нездатність особистості до самостійного з'ясування неефективних стратегій поведінки, мислення, спілкування та пізнання світу» [125].

Таблиця 5.5

### Змістові компоненти операційного блоку тренінгової програми

Блок	Засоби	Завдання
ОПЕРАЦІЙНИЙ	Мозковий штурм “Самоефективність – це...”	Актуалізація поняття самоефективності
	Тест на визначення само ефективності	Визначення рівня самоефективності
	Вправа “Самоефективним можна стати, якщо...”	Умови досягнення особистісної самоефективності
	Вправа «Зустрічайте, це я»	Надання характеристики рівня самооцінки
	Вправа «Сходінки успішності»	Визначення локусу контролю у сфері досягнень і сфері невдач та раціональності
	Вправа «Інтерналі чи екстернали»	Усвідомлення власного локусу контролю
	Вправа «Розвиток загальної інтернальності»	Формування вмінь приймати відповідальні рішення і брати на себе відповідальність
	Групова дискусія «Конструктивна навчальна поведінка – це...»	Визначення ознак конструктивної навчальної поведінки, критеріїв гармонізації когнітивної сфери навчальної діяльності
	Загальна рефлексія	Підбиття підсумків

Обов'язковим компонентом структури саморегуляції навчальної діяльності, якою повинні оволодіти студенти, є контроль та оцінка, що переходять, відповідно, у самоконтроль та самооцінку. На ранніх стадіях становлення саморегульованої навчальної діяльності студенти мотивуються, отримують завдання, знайомляться зі способами їх розв'язання, контролюють процес виконання, дають оцінку результату. Відтак недостатньо сформовані дії самооцінки та самоконтролю призводять до труднощів контролю за процесом саморегульованої навчальної діяльності.

У роботах деяких сучасних зарубіжних науковців відзначено важливість активної участі студентів у процесах оцінювання колег за допомогою підвищення рівня комунікації, критичного мислення, зосередження уваги тощо, яка відбувається поряд із використанням експертної оцінки і зворотного зв'язку з викладачами [339].

У психолого-педагогічній літературі виділяють такі рівні сформованості самооцінки у процесі виконання завдання: відсутність оцінки (студент не вміє, не намагається і не має потреби в оцінці своїх дій; не може оцінити свої сили стосовно вирішення поставленого завдання); адекватна ретроспективна оцінка; неадекватна прогностична оцінка (беручись за вирішення нового завдання, намагається оцінити свої можливості, але при цьому враховує лише факт знайомості завдання, а не можливість відомих йому способів дій); потенційно адекватна прогностична оцінка (беручись за вирішення нового завдання, може за допомогою педагога оцінити свої можливості у його розв'язанні, враховуючи зміни відомих способів дій); актуально адекватна прогностична оцінка (беручись за вирішення нового завдання, може самостійно оцінити свої можливості в її розв'язанні, враховуючи зміни відомих способів дій) [149].

Основними *завданнями* цього блоку було визначено такі:

- актуалізація знань студентів про вплив самоефективності у саморегуляції навчальної діяльності;
- усвідомлення важливості індивідуальної самооцінки у саморегуляції;
- актуалізація когнітивного контролю саморегульованого навчання;
- визначення важливості когнітивних критеріїв у процесі саморегуляції навчання.

Особливе місце в програмі приділяється навчанню студентської молоді рефлексії. Рефлексивна саморегуляція є важливим елементом поведінки, тому ми вважаємо обов'язковим формування цих навичок. Варто зазначити, що за результатами кожного тренінгового заняття проводиться сеанс рефлексії, в рамках якого учасники тренінгу спільно обговорюють свої враження від участі у програмі (відзначають найбільш вдалі та цікаві форми і методи роботи,

висловлюють у конструктивній формі побажання тренерів щодо вдосконалення роботи під час тренінгу). За допомогою такої рефлексивної роботи можна, відповідно до інтересів учасників, своєчасно визначити необхідні напрями вдосконалення плану та програми проведення тренінгу.

Суть і мета наступного блоку тренінгової програми – *рефлексивного* – полягала у формуванні в студентів компонентів системи особистісної операційної діяльності, спрямованої на здійснення успішної саморегульованої навчальної діяльності, усвідомлення самоефективності і самооцінки як компонентів системи мотивації, розвиток інтелектуальних здібностей, а також на тренування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання. В основі цього лежать особливості формування навичок оцінювання навчальних завдань із виділенням мотиву, проблеми та її сприймання; оцінювання навчальних дій, спрямованих на вирішення відповідних завдань; контролю як співвідношення дії та її результату; здійснення оцінювання як фіксації якості результату навчання, мотивації подальшої саморегульованої навчальної діяльності.

Змістові компоненти блоку наведені у таблиці 5.6.

Основними *завданнями* цього блоку були:

- актуалізація знань студентів про вплив ефективного самомоніторингу та метакогнітивного моніторингу суб'єкта на саморегульовану навчальну діяльність;
- усвідомлення важливості використання компонентів метакогнітивного досвіду студентів у саморегульованій навчальній діяльності;
- актуалізація навичок метакогнітивного моніторингу у саморегульованій навчальній діяльності;
- визначення важливості метакогнітивної включеності у діяльність для саморегульованої навчальної діяльності.

Існує низка зарубіжних та вітчизняних емпіричних досліджень (В. Волошина, Т. Довгалюк, Р. Каламаж, І. Пасічник, Н. Andrade, А. Brown, А. Kitsantas та ін.), в яких показано, що стихійного розвитку метакогнітивних процесів не відбувається, а вони вимагають цілеспрямованого формування.

Таблиця 5.6

## Змістові компоненти рефлексивного блоку тренінгової програми

Блок	Засоби	Завдання
РЕФЛЕКСИВНИЙ	Вправа «Театр абревіатур»	Оцінювання навчальних ситуацій та завдань із виділенням мотиву, проблеми та її сприймання; майстерність виконання завдання шляхом усвідомлення впевненості у прийнятті рішення
	Вправа «Алгоритм Цицерона»	Самоаналіз різних аспектів оцінки та особливостей усвідомлення інформації
	Вправа «Незакінчені речення»	Забезпечення зворотного зв'язку щодо самомоніторингу результатів
	Вправа «Оцінювання»	Оцінка ефективності самомоніторингу засвоєння навчального матеріалу; здійснення самомоніторингу оцінки якості результату навчання; розвиток метакогнітивних знань
	Вправа «Синоніми»	Розвиток метакогнітивної обізнаності; усвідомлення особливостей мислення та способів вирішення проблем
	Вправа «Пошук суперечливих предметів»	Знання метакогнітивних стратегій у вирішенні завдання; усвідомлення метакогнітивної включеності у діяльність
	Вправа «Асоціативний ряд»	Усвідомлення великої кількості інформації, що взаємопов'язана між собою ланцюжком асоціацій, визначення ролі асоціацій у продуктивності відтворення
	Загальна рефлексія - Групова дискусія «Метакогнітивний моніторинг у саморегуляції навчання для мене – це...»	Усвідомлення характеристик метакогнітивного моніторингу в саморегуляції навчання. Підбиття підсумків

Студенти, застосовуючи стратегії навчання для вирішення завдання або проблеми, повинні володіти метакогнітивними знаннями про власні підходи до навчання, добре розуміти суть завдання, сформувані вміння підібрати стратегії, що найкраще відповідають вимогам завдання і навчальним можливостям самого студента. Володіння метакогнітивними навичками допомагає правильно

розподіляти свої навчальні зусилля.

На завершальному етапі нашої тренінгової програми – у підсумковому блоці – метою було усвідомлення результатів участі студентів у розвивальній програмі та актуалізація настанови до активного їх застосування в майбутній саморегульованій навчальній діяльності. Підсумком тренінгової програми стає рефлексивне підбиття студентами підсумків участі в ній шляхом заповнення відповідних форм індивідуального звіту студента та їх групового обговорення. Звіт містить такі рефлексивні запитання: Опишіть свою роль у роботі (перерахуйте основні види робіт, які Ви виконували). Які завдання, що Ви виконували, виявилися для Вас найскладнішими? Чому?. Які завдання, що Ви виконували, виявилися для вас найбільш корисними з професійного погляду і чому? Перерахуйте нові професійні знання та навички, які Ви отримали завдяки роботі під час тренінгу. Що найголовніше Ви дізналися під час цього тренінгу? Що в роботі групи найбільш вплинуло на Вас? Чому? Що потрібно змінити, щоб зробити цей проект кращим для наступних учасників?

Проводяться вправи по роботі з очікуваннями; заповнюється анкета «Аналіз ефективності тренінгу»; вправа «Скульптура тренінгу»; Тренінгова програма завершується підсумковою мотиваційною промовою тренера.

Запропонована нами тренінгова програма розвитку саморегульованого навчання студентів була розроблена нами з врахуванням загальнотеоретичних понять про соціально-психологічний тренінг, на основі принципів комплексності й багаторівневості. На заняттях використовувалися інтерактивні методи та техніки, що відповідають особливостям особистісного розвитку, а також міжособистісних стосунків та навчально-виховного процесу в закладі вищої освіти. Апробація тренінгової програми розвитку саморегульованого навчання студентів та перевірка її ефективності проводилась у три етапи: 1) констатувальний (визначення достовірності метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання до проведення тренінгу); 2) формувальний (проведення тренінгової програми); та 3) контрольний (встановлення

відмінностей у достовірності метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання до та після проведення тренінгової програми).

I етап – констатувальний. Реалізація констатувального етапу поєднувала процедуру лабораторного та природного експериментів на виявлення зв'язку між компонентами рівнів саморегульованого навчання, а також на встановлення рівня розвитку відповідних інтегральних, індивідуально-особистісних, мотиваційно-вольових, комунікативних, когнітивних та метакогнітивних характеристик студентів. Відбір завдань та діагностичних опитувальників відбувався з огляду на результати попереднього експериментального етапу дослідження.

Участь у констатувальному експерименті взяли 52 студенти спеціальності «Психологія» Національного університету «Острозька академія» (38 дівчат та 14 хлопців; Мвік = 19,5; SD = 1,87). Було проведено психодіагностичне обстеження учасників експерименту за методикою «Життєві завдання» (О. В. Савченко, Я. О. Доманова), методикою «Рефлексивні вміння» (особистісний, когнітивний, метакогнітивний рівні) (О. В. Савченко) [260] та методикою «Стиль саморегуляції поведінки - ССП-98» (В. І. Моросанова) [197]. Отримані дані були оброблені за допомогою комп'ютерної програми IBM SPSS Statistics 20. Для статистичної обробки даних було використано t-критерій Стюдента, а також точний критерій Фішера та коефіцієнт кореляції Пірсона.

II етап – формувальний. Участь у формувальному експерименті взяли 52 студенти спеціальності «Психологія» Національного університету «Острозька академія» (38 дівчат та 14 хлопців; Мвік = 19,5; SD = 1,87), що за результатами констатувального етапу були поділені на дві групи: експериментальну (n = 26) та контрольну (n=26). При розподілі учасників експерименту в групи був врахований показник саморегуляції навчальної діяльності, зокрема, групи не відрізнялися на статистично значущому рівні за ступенем її виявлення.

Формувальний експеримент полягав у проведенні тренінгової програми з розвитку компонентів саморегульованого навчання студентів у розрізі метакогнітивного моніторингу. Загальний обсяг тривалості тренінгової програми становив 30 годин, із яких було розраховано 15 занять по дві години кожне.

Проведення тренінгу розраховувалося тричі на тиждень із проміжком в один день. Процедура контрольного етапу була ідентичною до процедури констатувального. Дослідження проводилося на базі Науково-дослідної лабораторії когнітивної психології Національного університету «Острозька академія».

ІІІ етап – контрольний. Процедура контрольного етапу була ідентичною до констатувального.

## **5.2. Апробація тренінгової програми розвитку саморегульованого навчання студентів та узагальнення результатів**

З метою дослідження міжгрупових відмінностей у показниках рівнів саморегульованого навчання нами був проведений аналіз показників із використанням t-критерію Стьюдента.

У таблиці 5.7. наводимо результати порівняльного аналізу показників саморегульованого навчання на інтегральному, особистісному та емоційно-поведнковому рівнях до і після формувального експерименту, за допомогою яких констатуємо відсутність статистично значущих відмінностей у контрольній групі та наявність статистично значущих відмінностей в експериментальній групі до і після експерименту. Констатуємо значне зростання показників загальної рефлексивності, самооцінки, емоційного інтелекту та самоповаги студентів експериментальної групи після проведення формувального впливу. Результати свідчать про ефективність і підтверджують дієвість розробленої тренінгової програми на інтегральному, особистісному та емоційно-поведнковому рівнях.

Далі розглянемо групові відмінності у показниках саморегульованого навчання на мотиваційно-вольовому і комунікативному рівнях. Порівняння досліджуваних характеристик у студентів експериментальної та контрольної груп до початку експерименту дозволяє говорити про відсутність значущих відмінностей між ними. Значущість відмінностей у вираженні рівня показників до та після проведення тренінгової програми перевірялася за допомогою t-критерію Стьюдента.

Таблиця 5.7

**Показники саморегульованого навчання студентів на інтегральному, особистісному та емоційно-поведінковому рівнях до і після формувального експерименту**

	Контрольна група			Експериментальна група		
	До експ. (М)	Після експ. (М)	t (p)	До експ. (М)	Після експ. (М)	t (p)
<b>Задоволеність навчально-професійною діяльністю</b>	0,17	0,18	0,68*	0,23	0,27	2,15**
<b>Академічна саморегуляція</b>	0,21	0,22	0,82	0,20	0,28	2,25**
<b>Загальна рефлексивність (А.Карпов)</b>	0,18	0,20	0,72*	0,19	0,28	2,08**
<b>Самооцінка</b>	0,20	0,20	0,22**	0,19	0,24	2,10*
<b>Емоційний інтелект</b>	0,19	0,21	0,76	0,18	0,25	2,18*
<b>Автономність (шкала психологічного благополуччя)</b>	0,18	0,19	0,42*	0,17	0,22	3,44*
<b>Самоповага</b>	0,19	0,22	0,18*	0,20	0,28	3,38**

*Примітка:* \* – значущість на рівні  $p \leq 0,01$ , \*\* – значущість на рівні  $p \leq 0,05$ .

У таблиці 5.8. наводимо результати порівняльного аналізу показників саморегульованого навчання на мотиваційно-вольовому і комунікативному рівнях до і після формувального експерименту.

Очевидно, що до проведення формувального експерименту в студентів контрольної та експериментальної груп майже не відрізнялися показники саморегульованого навчання. Тренінгова програма дозволила значно покращити показники комунікативного самоконтролю та навчальної мотивації саморегульованого навчання студентів на мотиваційно-вольовому рівні. Аналіз за допомогою використання t-критерію Стьюдента показав відсутність відмінностей у досліджуваних показниках у контрольній групі після проведення тренінгу, що дає підстави для висновку про дієвість розробленої тренінгової програми.



Таблиця 5.8

**Показники саморегульованого навчання студентів на мотиваційно-вольовому і комунікативному рівнях до і після формувального експерименту**

	Контрольна група			Експериментальна група		
	До експ. (М)	Після експ. (М)	t (p)	До експ. (М)	Після експ. (М)	t (p)
<b>Навчальна мотивація</b>	0,17	0,19	0,80	0,18	0,28	2,12*
<b>Вольова саморегуляція</b>	0,22	0,24	0,74	0,21	0,24	2,1**
<b>Комунікативний самоконтроль</b>	0,19	0,20	0,22**	0,18	0,27	1,48*
<b>Самомоніторинг</b>	0,16	0,17	0,26	0,18	0,20	1,26**

Примітка: \* – значущість на рівні  $p \leq 0,01$ , \*\* – значущість на рівні  $p \leq 0,05$ .

Далі розглянемо групові відмінності у показниках саморегульованого навчання на когнітивному рівні у розрізі індикаторів, що визначені у попередніх розділах дослідження. У таблиці 5.9. наводимо результати порівняльного аналізу показників саморегульованого навчання на когнітивному рівні до і після формувального експерименту.

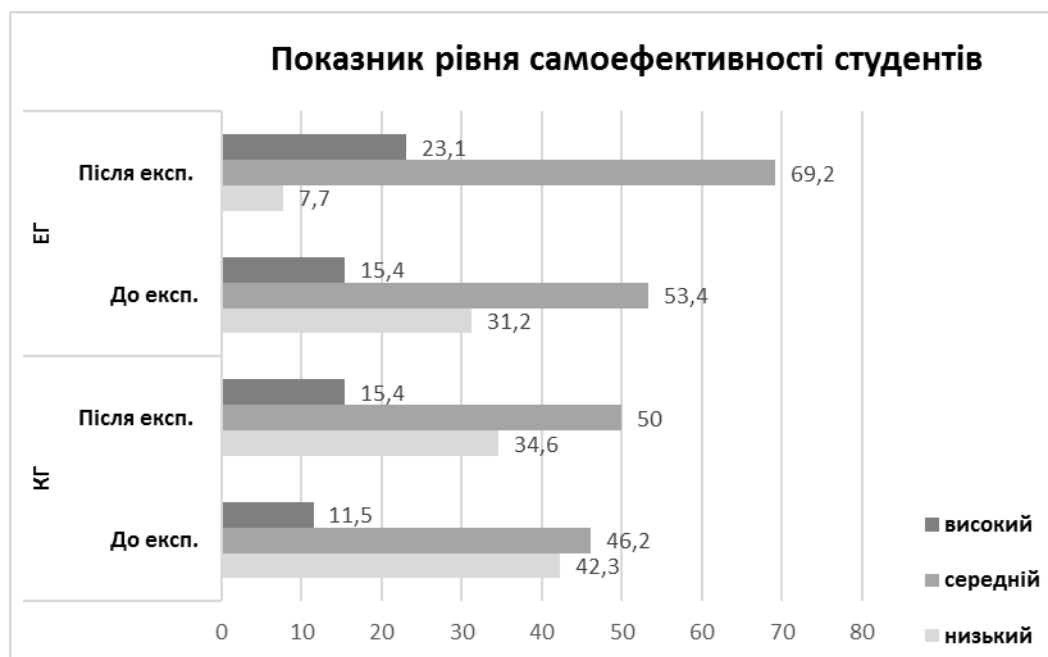
Таблиця 5.9

**Показники саморегульованого навчання студентів на когнітивному рівні до і після формувального експерименту, %**

Показник	Рівень вираженості, %	Рівень вираженості			
		КГ, N=26		ЕГ, N=26	
		До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
<b>Самоефективність</b>	<b>низький</b>	42,3	34,6	31,2	7,7
	<b>середній</b>	46,2	50,0	53,4	69,2
	<b>високий</b>	11,5	15,4	15,4	23,1
<b>Когнітивний контроль</b>	<b>низький</b>	61,5	53,8	57,9	53,8
	<b>середній</b>	30,8	38,5	34,6	30,8
	<b>високий</b>	7,7	7,7	11,5	15,4
<b>Раціональний канал прийняття рішень</b>	<b>низький</b>	15,4	11,5	19,2	11,5
	<b>середній</b>	42,3	42,3	42,3	46,2
	<b>високий</b>	42,3	46,2	38,5	42,3

Порівняння характеристик самоефективності у студентів експериментальної та контрольної груп до початку експерименту дозволяє говорити про відсутність значущих відмінностей між ними. Значущість відмінностей у вираженні рівня показників до та після проведення тренінгової програми перевірялася за допомогою t-критерію Стьюдента.

Значущість відмінностей у вираженні рівня показників до та після проведення тренінгової програми перевірялася за допомогою t-критерію Стьюдента. Графічно показники рівня самоефективності студентів наведені на рис. 5.2.

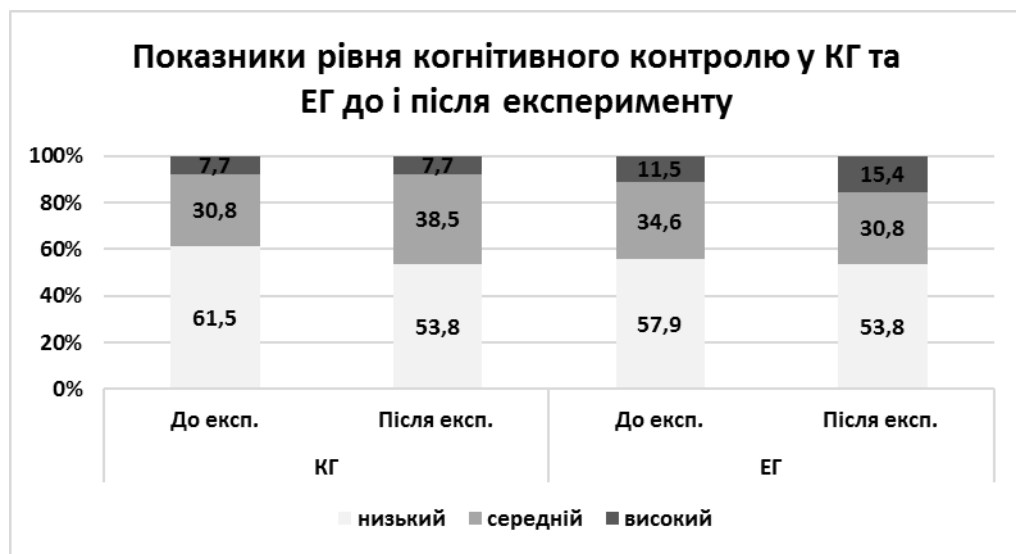


**Рис. 5.2. Розподіл рівнів самоефективності студентів у ЕГ та КГ до та після експерименту, %**

Відзначимо, що незначно зменшився показник низького рівня самоефективності і незначно збільшилися показники середнього та високого рівнів у експериментальній групі. У контрольній групі показники рівнів самоефективності суттєво не змінилися. В результаті формувального впливу показники когнітивного контролю не значно знизилися у КГ та ЕГ. Відзначаємо зростання показника середнього рівня раціональності/інтуїтивності прийняття рішень у студентів ЕГ, що означає дієвість формувального впливу тренінгової

програми щодо збільшення відповідальності студентів за свою навчальну діяльність, розуміння важливості своєї власної навчальної діяльності для досягнення успішних результатів, підвищення рівня екстернальності мотивації навчання.

Проаналізувавши показники рівня когнітивного контролю студентів (рис. 5.3), бачимо, що перед початком формувального експерименту найвищими були показники низького рівня в обох групах (відповідно 61,5% у КГ та 57,9% у ЕГ).

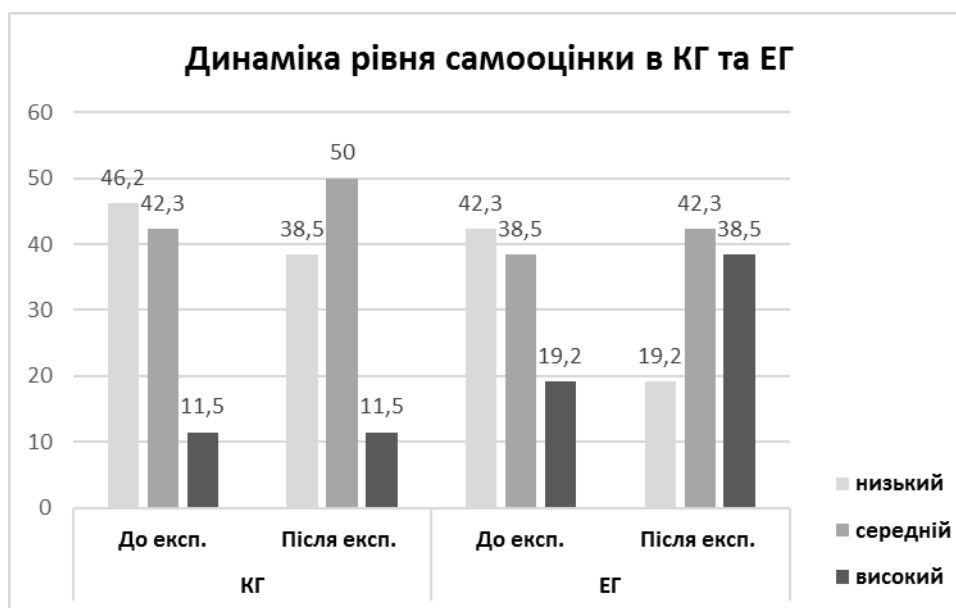


**Рис. 5.3. Розподіл показників рівня когнітивного контролю студентів у ЕГ та КГ до та після експерименту, %**

У результаті формувального впливу ці показники не значно знизилися в обох групах (відповідно 53,8% для кожної групи). Показник середнього рівня когнітивного контролю не значно збільшився після проведення другого зрізу (на 8,5%). Натомість відзначаємо зростання показника високого рівня когнітивного контролю у студентів ЕГ, що означає дієвість формувального впливу тренінгової програми щодо збільшення відповідальності студентів за свою навчальну діяльність, розуміння важливості своєї власної навчальної діяльності для досягнення успішних результатів, підвищення рівня екстернальності мотивації саморегульованої навчальної діяльності.

З таблиці 5.9 легко бачити, що перед формувальним експериментом показник самооцінки і в КГ, і в ЕГ був найвищим (відповідно 46,2% та 42,3%), і

порівняно невисоким був показник високого рівня (відповідно 11,5% для КГ та 19,2% для ЕГ). Графічно результати наведено на рисунку 5.4.



**Рис. 5.4. Розподіл рівнів самооцінки студентів у ЕГ та КГ до та після експерименту, %**

У результаті формувального експерименту констатуємо позитивні зміни у змінах показника самооцінки студентів ЕГ. Значно підвищився показник високого рівня (на 19,3%) і значно знизився показник низького рівня (на 23,1%) самооцінки студентів ЕГ. Також дещо зросли показники середнього та високого рівнів інтуїтивного прийняття рішень ЕГ, що засвідчує ефективність запропонованої нами тренінгової програми.

З метою дослідження міжгрупових відмінностей у показниках рівнів саморегульованого навчання на метакогнітивному рівні нами був проведений аналіз показників. У таблиці 5.10. наводимо результати порівняльного аналізу показників саморегульованої навчальної діяльності на метакогнітивному рівні за попередньо визначеними критеріями до і після формувального експерименту. Легко бачити, що показники низького і високого рівнів метакогнітивного досвіду студентів майже не відрізнялися у КГ та ЕГ перед початком формувального експерименту.

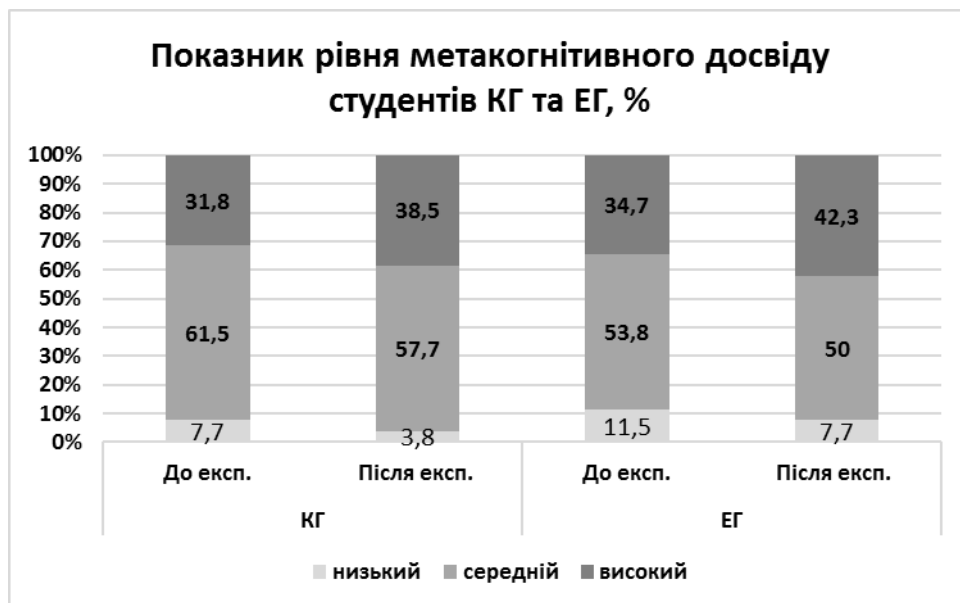
Порівняння результатів за цим критерієм дозволяє стверджувати про переважання високого та середнього рівнів в обох групах із незначним зростанням показників високого рівня.

Таблиця 5.10

**Показники саморегульованого навчання студентів на метакогнітивному рівні до і після формульовального експерименту**

Показник саморегульованої навчальної діяльності	Рівень вираженості, %	Рівень вираженості			
		КГ, N=26		ЕГ, N=26	
		До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Метакогнітивний досвід	низький	7,7	3,8	11,5	7,7
	середній	61,5	57,7	53,8	50,0
	високий	31,8	38,5	34,7	42,3
Метакогнітивна усвідомленість (включеність у діяльність)	низький	53,9	46,2	61,5	27,0
	середній	42,3	46,2	34,7	57,7
	високий	3,8	7,8	3,8	15,3

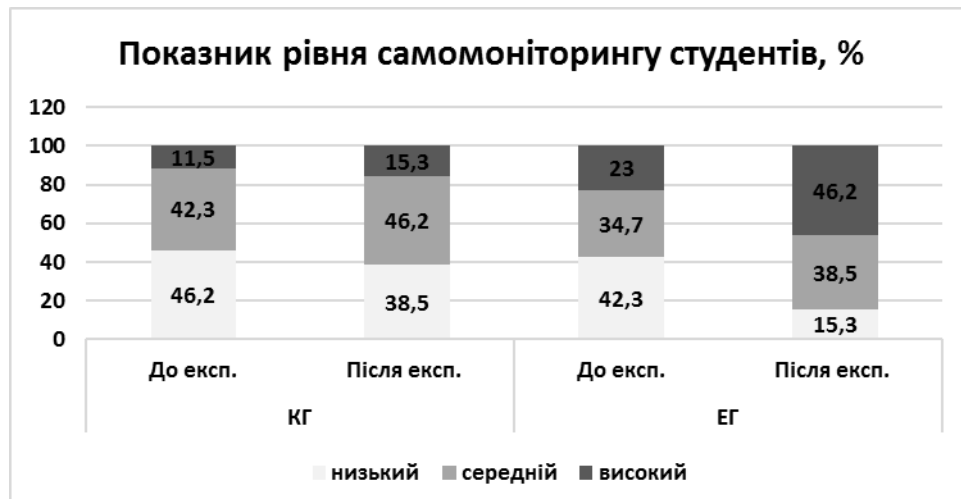
За показником рівня метакогнітивного досвіду студентів в ЕГ зміни статистично значущі за критерієм Фішера ( $\varphi=4,04$ ;  $p \leq 0,05$ ), в КГ зміни статистично не значущі. Графічно показники метакогнітивного досвіду студентів до та після формульовального впливу подані на рисунку 5.5.



**Рис. 5.5. Розподіл показників рівня метакогнітивного досвіду студентів у КГ та ЕГ до та після експерименту, %**

Студентів можемо охарактеризувати як здатних до розуміння, аналізу та перетворення зовнішньої інформації. У них наявні метакогнітивні знання й активність (концентрація, ефективне керування часом тощо), вони усвідомлюють вимоги до навчальної діяльності, мають здатність вибрати адекватні метакогнітивні навчальні стратегії для виконання поставлених навчальних цілей. У них досить добре розвинуті інтелектуальні процеси щодо отримання та обробки навчальної інформації, її аналізу, контролю і застосування метапізнавальної діяльності у навчанні.

Графічно показники самомоніторингу студентів до та після формувального впливу наведено на рис. 5.6.



**Рис. 5.6. Розподіл показників рівня самомоніторингу студентів у КГ та ЕГ до та після експерименту, %**

Значущих змін у рівнях самомоніторингу контрольної групи після проведення експерименту не помічаємо, тоді як у експериментальній групі істотно зменшився показник низького рівня самомоніторингу (-27,0%), а також значно підвищився показник високого рівня самомоніторингу (+23,2%). Отже, студентів ЕГ після формувального експерименту можемо охарактеризувати як таких, що набагато краще передають свої емоції вербально і невербально, а також набагато ефективніше передають складні поведінкові реакції. Констатуємо

статистично значущі зміни за критерієм Фішера в ЕГ (4,22;  $p \leq 0,04$ ) та стверджуємо про позитивний вплив нашого формувального експерименту.

Показники метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність) студентів наведені в таблиці 5.10. Аналіз показників метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність) у КГ та ЕГ до проведення формувального експерименту значуще не відрізняються. Після проведення експерименту констатуємо про значне зниження низького рівня (на 33,5%), значне зростання середнього рівня (на 23,0%) та високого рівня (на 11,5%) у ЕГ, що доводить дієвість нашого формувального експерименту. Порівняння результатів за показником рівня метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність) студентів до та після експерименту в ЕГ та КГ, за точним критерієм Фішера, показало, що в ЕГ ці зміни статистично значущі ( $\varphi=6,46$ ;  $p \leq 0,042$ ), в КГ зміни статистично не значущі ( $\varphi=0,175$ ;  $p=1$ ).



**Рис. 5.7. Розподіл показників рівня метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність) студентів у КГ та ЕГ до та після експерименту, %**

Метакогнітивна усвідомленість (включеність у діяльність) студентів є одним із важливих компонентів метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. Вона дозволяє студентам відстежувати власну інтелектуальну та пізнавальну діяльність, підбирати і використовувати правильні

метакогнітивні стратегії у навчанні, аналізувати й оцінювати результати. Студентів ЕГ після проведення формувального експерименту можемо охарактеризувати як активних, включених свідомо у свою навчальну діяльність, здатних осмислено і свідомо підвищувати ефективність цієї навчальної діяльності. Це доводить дієвість розробленої тренінгової програми.

Результати формуючого експерименту дають підстави зробити висновок про те, що підвищити рівень ефективності саморегульованого навчання студентів можна за допомогою створення відповідних психолого-педагогічних умов навчального процесу, забезпечення розвитку відповідних індикаторів на інтегральному, особистісному, мотиваційно-вольовому, емоційно-поведінковому, комунікативному, когнітивному і метакогнітивному рівнях. Результати впровадження спеціальної тренінгової програми підвищення ефективності саморегульованої навчальної діяльності студентів, яка базується на відповідній структурно-функціональній моделі саморегуляції навчальної діяльності студентів, показали, що відбулися істотні зміни в експериментальній групі відповідно до всіх виділених нами критеріїв.

### **5.3. Психолого-дидактичні рекомендації підвищення рівня ефективності саморегульованого навчання**

Сучасна вища освіта розглядає студентів як суб'єктів своєї навчальної діяльності, які її ініціюють, відповідним чином виконують і регулюють, розкриваючи при цьому індивідуально-особистісні якості для досягнення свідомо поставлених навчальних цілей. Студент повинен розвивати свій творчий потенціал, і в цьому процесі важливу роль провідних особистісних характеристик відіграють його творчість, відповідальність, ініціативність, рефлексивність, здатність до самодетермінації і самореалізації.

Одним із найважливіших завдань вищої освіти є психологічна підготовка майбутнього фахівця, що забезпечить йому вміння долати об'єктивні і суб'єктивні перешкоди на ринку праці в процесі професійної діяльності. У зв'язку з цим перспективним напрямом у психолого-педагогічних дослідженнях вбачається



вивчення метакогнітивного моніторингу в саморегульованому навчанні студентів, оскільки саме його точність є важливим чинником успішності навчальної діяльності студентів, а також визначальним показником ефективності пізнавальної діяльності студентів [279].

Проблемі дослідження метакогнітивного моніторингу присвячена значна кількість праць зарубіжних і вітчизняних дослідників. Так, Дж. Флейвелл досліджував структуру метакогнітивного моніторингу [383], а Т. Нельсон та А. Наренс визначали метакогнітивний моніторинг у запам'ятовуванні [415]. І. Пасічник, Р. Каламаж, М. Августюк, О. Ткачук вивчають метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання [223]. О. Савченко вивчає його як компонент метакогнітивних ресурсів особистості, а Т. Довгалюк і В. Волошина визначають механізми його функціонування. Л. Регуш досліджує метакогнітивний моніторинг у розрізі адекватності оцінки і прогнозування майбутнього [249], а М. Григор'єва визначає його роль у вирішенні завдань [83]. Проблему точності і ефективності метакогнітивного моніторингу вивчають Є. Савін, А. Фомін, Т. Хомуленко, Т. Доцевич та ін.

Проблема точності та ефективності метакогнітивного моніторингу є концептуальною для вищої освіти, оскільки негативними наслідками його неточності у навчальній діяльності студентів можуть бути неправильно визначена кількість зусиль, необхідних для ефективного саморегульованого навчання, неспроможність спланувати, виконати та адекватно проаналізувати свою навчальну діяльність, неадекватна оцінка результатів навчання тощо. Процеси метакогнітивного моніторингу належать до регулятивного аспекту метапізнавальної діяльності і включають також регуляцію студентами своєї пізнавальної діяльності.

Успішне використання навичок саморегуляції у навчанні визначає послідовне здійснення студентами всіх етапів навчання – від усвідомлення мотиву до аналізу результатів. У процесі здійснення навчальної діяльності студент є її суб'єктом, тобто свідомо виконує роль цілепокладання і цілереалізації, тобто самостійно приймає рішення щодо черговості і способу виконання завдань,

корекції діяльності тощо. Завдяки саморегуляції студенти також мають можливість регулювати зміни у самих собі та у засобах, які використовуються ними з метою оволодіння навчальним матеріалом.

У вивченні питань структурно-компонентного складу саморегульованої діяльності увага зосереджена на вивченні різних трактувань цього поняття, проте науковці погоджуються щодо обов'язкової наявності початкового, основного і завершального компонентів, у результаті чого забезпечується отримання результатів та засвоєння досвіду. Вивченням ролі метакогнітивного моніторингу присвячені праці Є. Савіна та А. Фоміна (точність моніторингу і ефективність навчання), М. Євдокимової (необхідність розвитку метакогнітивного моніторингу) [102] та ін. Дослідники вивчають процесуальну (як відбувається) та змістову (точність і ефективність) [278], рефлексивну [207] характеристики метакогнітивного моніторингу. Проте, не применшуючи цінності наукових робіт у цьому напрямі, констатуємо недостатнє вивчення усвідомленості саморегульованого навчання студентів під час навчання у ЗНО.

Реалізація ефективного метакогнітивного моніторингу полягає у використанні під час засвоєння матеріалу цілої низки питань, спрямованих на ефективну співпрацю між студентом і педагогом та отримання позитивного результату. У контексті саморегуляції навчальна діяльність має складну структурно-функціональну організацію та взаємозумовлений розвиток компонентів, який специфічно пов'язаний з особливостями інтегральної, особистісної, мотиваційно-вольової, емоційно-поведінкової, когнітивної та метакогнітивної сфери особистості. Саме тому необхідно окреслити психолого-дидактичні рекомендації, спрямовані на підвищення ефективності саморегуляції у розрізі метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів на цих рівнях.

За результатами здійсненого теоретичного аналізу даних про організацію компонентів саморегульованої навчальної діяльності студентів, а також враховуючи результати, отримані під час емпіричного дослідження компонентів саморегульованого навчання студентів на визначених рівнях, нами були

розроблені і сформульовані психолого-методичні рекомендації щодо формування цих компонентів. З метою створення системи рекомендацій, які пов'язані з достовірністю метакогнітивного моніторингу, їх було поділено за такими напрямками: 1) врахування інтегральних, особистісних, мотиваційно-вольових, емоційно-поведінкових, комунікативних, когнітивних і метакогнітивних характеристик студентів; 2) формування у студентів знання про ефективне саморегульоване навчання; 3) формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу в саморегульованому навчанні. Зупинимось коротко на характеристиці кожного з етапів.

Перший напрям системи методичних рекомендацій спрямований на врахування інтегральних, особистісних, мотиваційно-вольових, емоційно-поведінкових, комунікативних, когнітивних і метакогнітивних характеристик студентів. У процесі здійснення студентами метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання на його точність і ефективність впливає комплекс таких психологічних компонентів, як задоволеність навчальною діяльністю, академічна саморегуляція, рефлексивність, самооцінка, навчальна мотивація, вольова саморегуляція, емоційний інтелект, самоповага, психологічне благополуччя, комунікативний самоконтроль, самомоніторинг, самоефективність, когнітивний контроль, метакогнітивний досвід, метакогнітивна усвідомленість (включеність у діяльність) студентів.

Теоретичний аналіз показав, що оскільки зацікавленість студентів у навчальній діяльності може бути процесуально-змістовим мотивуючим чинником до навчання, який визначає рівень задоволення від навчання, розвиток рівня задоволеності студентів своєю навчальною діяльністю може мати важливе значення для успішності й ефективності саморегульованого навчання. Основними показниками високого рівня розвитку цього індикатора є задоволення від виконання навчальної діяльності, відчуття повної включеності в неї, концентрація уваги і думок на процесі навчання, чітке усвідомлення навчальних цілей, відсутність страху невдачі чи помилки у навчальній діяльності. Це психічний стан студентів, який визначають рівень відчуття

відповідальності за результат своїх дій, задоволення результатами навчання та можливість корекції тощо.

Надзвичайно важливим є поліпшення психологічного благополуччя студентів за допомогою впливу на їхню систему саморегуляції у навчанні, виявлення оптимальних для психологічного благополуччя якостей саморегуляції. Теоретичний аналіз та емпіричне дослідження цього показника серед студентів підтвердили тісний зв'язок психологічного благополуччя з показниками саморегульованого навчання.

Емпіричним шляхом виявлено, що при переході до старших курсів кількість високоавтономних студентів протягом навчання статистично значуще не змінюється. Серед чинників психологічного благополуччя найвищі показники мають «Особистісне зростання» та «Цілі у житті», а найнижчі – «Управління середовищем» і «Автономія». Автономія та здатність керувати середовищем є глибинними особистісними утвореннями, передумови яких закладаються у ранньому дитячому віці під впливом значущих взаємин і повинні цілеспрямовано розвиватися засобами психолого-педагогічного впливу. У результаті дослідження виокремлено, що найбільш доцільними засобами для підвищення психологічного благополуччя студентів через розвиток системи саморегуляції навчальної діяльності у процесі метакогнітивного моніторингу вбачається формування їхньої активної життєвої позиції, відповідальності за свою діяльність, автономії у саморегульованій навчальній діяльності.

Академічну саморегуляцію студентської навчальної поведінки на основі попередньо здійсненого теоретичного аналізу ми вважаємо важливим компонентом інтегрального рівня. Усвідомлену навчальну саморегуляцію студентів розглядаємо як цілеспрямоване регулювання власної навчальної діяльності, яке виражається у її здатності до виконання метакогнітивного моніторингу навчальних завдань, подолання труднощів і перешкод. Академічну мотивацію вважаємо важливим чинником, який дає значний поштовх студентам до навчання і мотивує їх до саморегуляції. Навіть якщо студент має видатні

здібності до навчання, але у нього відсутня академічна мотивація до здійснення навчальної діяльності, навчання студента не буде ефективним.

У результаті здійсненого емпіричного дослідження цих показників із використанням відповідного психодіагностичного інструментарію, визначеного на основі теоретичного аналізу, ми визначили, що серед студентів переважає інтроектоване регулювання та зовнішнє регулювання. Це означає, що їхня навчальна поведінка регулюється відчуттям власного вибору і власними бажаннями, а також встановленими правилами та нормами навчання.

У дослідженні ми визначили вивчення і підвищення розвитку рівня самоповаги студентів як одного з компонентів емоційно-поведінкового рівня особистості, дуже важливим завданням у розрізі саморегульованого навчання. Самоповага є важливою складовою Я-концепції з погляду перегляду ціннісної сфери кожного студента та формування його Я-образу. Особливої актуальності набуває визначення характеристик цього феномену як психологічного явища у контексті формування зрілої особистості, адаптованої до повноцінного свідомого функціонування в соціумі та здійснення саморегульованого навчання у процесі метакогнітивного моніторингу.

Результати теоретичного аналізу проблематики самоповаги у науковій літературі дозволили нам виділити емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти цього поняття та виокремити певні показники на кожному рівні. Емпіричне дослідження підкреслило переважання низького рівня самоповаги, а також необхідність розвитку в студентів таких її структурних складових: «Смислоутворювальні мотиви як основа загальної життєвої настанови», «Самоповага» та «Самоконтроль».

Ми виокремили самооцінку як важливий структурний особистісний компонент саморегуляції. Визначення самооцінки відбувається при зіставленні рівня своїх домагань із результатами власної діяльності або у порівнянні себе з діяльністю інших людей. Однак особистісна самооцінка завжди суб'єктивна, оскільки її показниками є адекватність та рівень. При цьому неважливим є те, чи вона визначена на основі власних суджень, інтерпретації суджень інших, порівнянні

ідеальних суджень чи соціокультурних стандартів тощо. Ми проаналізували, що для саморегульованої навчальної діяльності студентів дуже важливо навчитися адекватно визначати співвідношення між рівнем своїх домагань та оцінкою своєї навчальної діяльності, і ми прагнули це експериментально визначити.

Емпіричні результати доводять наявність у переважній більшості досліджуваних студентів адекватної самооцінки з тенденцією до завищення. За допомогою емпіричного дослідження та кореляційного аналізу нам вдалося встановити позитивні кореляційні зв'язки між самооцінкою студентів та високим рівнем метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність) ( $r=0,522$  при  $p \leq 0,01$ ). Цю важливу особистісну характеристику студентів потрібно розвивати психологічними засобами з метою приведення її до адекватного рівня, адже за обома використаними методиками у студентів переважає висока або завищена самооцінка. Адже зрозуміло, що лише за умови адекватної оцінки себе і своєї навчальної діяльності студенти можуть свідоміше, а не стихійно управляти власною навчальною поведінкою та успішно саморегулювати своє навчання. Переважання у певної частини студентів неадекватної самооцінки зумовлює необхідність розробки спеціальної корекційно-розвивальної програми, яка базується на взаємозв'язку самооцінки та метакогнітивних компонентів саморегульованого навчання.

На основі теоретичного аналізу наукових напрацювань, поданих у попередніх розділах нашого дослідження, комунікативний самоконтроль ми визначаємо як один із найважливіших компонентів комунікативного рівня саморегуляції поведінки особистості у контексті навчальної діяльності в процесі метакогнітивного моніторингу. Проте, як показали результати нашого емпіричного дослідження, більше половини опитаних студентів мають низький рівень цього показника і трохи менше половини респондентів – середній рівень. Студенти на такому рівні мають стійку, проте не позитивну навчальну поведінку. Вони не вважають за необхідне враховувати комунікативні особливості партнерів по спілкуванню, не вважають за необхідне змінювати свою поведінку залежно від ситуації. Вони спонтанні і щирі особистості, проте безпосередні та відкриті у

спілкуванні. Вони схильні до стереотипів, прямолінійні у спілкуванні, що, очевидно, не сприяє саморегуляції навчальної діяльності. Кореляційний аналіз доводить наявність позитивної кореляції між комунікативним самоконтролем студентів та самостійністю (автономним стилем) ( $r=0,244$  при  $p \leq 0,05$ ). Результати уможливають висновки про важливість самоконтролю для самостійності та навчальної автономності.

Однією з найважливіших ключових мотиваційно-вольового рівня саморегульованої навчальної діяльності студентів ми визначаємо вольову саморегуляцію. Для ініціації вольової регуляції людини необхідно передусім усвідомити проблемну ситуацію, аналіз і рефлексія якої вимагає від суб'єкта застосування вольових зусиль, наполегливості і самовладання. Вольова регуляція полягає в усвідомленні причин довільного емоційного стану, а також контролюванні форми прояву цієї емоції [79]. Саме тому в розрізі саморегульованого навчання студентів суб'єктам навчальної діяльності варто враховувати особливості та актуальний стан сформованості у них здатності свідомо керувати своєю навчальною діяльністю, поведінкою у різних навчальних ситуаціях, своїми станами і спонуканнями.

Емпіричне дослідження показало, що у студентів найбільш розвинені такі характеристики вольової саморегуляції у навчальній діяльності, як дисциплінованість та рішучість, а найменш розвинені – раціональність, терплячість і творчість. Кореляційний аналіз довів найвищу ступінь кореляції вольової саморегуляції з самовладанням, тобто рівнем контролю особистісних довільних емоційних станів [79], або комплексною характеристикою вольової поведінки особистості, що відображає вольові властивості, які пов'язані зі зменшенням негативних емоційних станів [119]. Загальний рівень вольової саморегуляції студентів також корелює з такими особистісними показниками, як ініціативність, дисциплінованість, а також рішучість і творчість. Найменша сила зв'язку зі сміливістю та організованістю, що свідчить про необхідність розвивати ці мотиваційно-вольові особистісні характеристики.

Таким чином, на основі результатів дослідження вважаємо, що до навчального процесу студентів потрібно додати цілеспрямований розвивальний вплив на саморозвиток їхніх мотиваційно-вольових якостей, стимулювання цілеспрямованості і відповідальності у плануванні діяльності, формування розуміння важливості самовиховання якостей та спонуканні їх до вибору адекватних практичних засобів їхнього розвитку. Продуктивними шляхами розвитку мотиваційно-вольової саморегуляції навчання студентів є формування індивідуальних прийомів вольової концентрації внутрішніх сил для розвитку якостей саморегуляції станів і переживань у саморегульованій навчальній діяльності в процесі метакогнітивного моніторингу.

Особливе місце у психолого-педагогічних дисциплінах відводиться ефективності навчальної мотивації студентів, що вважається істотною передумовою забезпечення об'єктивності метакогнітивного моніторингу саморегульованої навчальної діяльності. Саме тому завдання педагога полягає у створенні умов, спрямованих на підсилення у студентів мотивації на оволодіння знанням. Мотиваційний компонент визначають як головний у механізмі саморегуляції поведінки і діяльності людини, він посідає чільне місце в структурі особистості й пронизує всі її структурні утворення: спрямованість, характер, емоції, здібності, психічні процеси тощо. Підґрунтям мотиваційного компоненту саморегуляції є визначення проблемної ситуації, постановка пізнавального завдання (як результату обґрунтованої проблемної ситуації), що передбачає наявність в особистості безпосереднього інтересу до діяльності, сукупність стійких мотивів, які сприяють усвідомленню особистісної значущості діяльності, та прийняття рішення на основі визначення альтернатив.

Висновки, зроблені в ході дослідження, дозволяють визначити завдання, спрямовані на розвиток мотиваційного компоненту саморегуляції у навчанні студентів, які полягатимуть у формуванні в них навчальної мотивації. Це дозволить їм керуватися свідомими цілями, дотримуватися обумовлених правил діяльності, усвідомлювати досягнутий результат, розрізняти труднощі завдання, зіставляти їх із власними можливостями. Це також забезпечить підвищення



пізнавальних потреб студентів, що активізує їхню навчальну діяльність, стимулює її, спрямує на пошук способу досягнення мети, а також постановку проміжних цілей, що дозволить усвідомити результат, на який у конкретний момент спрямована дія, що безпосередньо пов'язана з діяльністю і задовольняє актуальність потреби; підвищення рівня домагань тощо. Вважаємо, що до навчального процесу студентів потрібно додати цілеспрямований розвивальний вплив на саморозвиток їхніх мотиваційно-вольових якостей та формування індивідуальних прийомів вольової концентрації внутрішніх сил.

Врахування у навчальному процесі інтегральних, особистісних, мотиваційно-вольових, емоційно-поведінкових, комунікативних, когнітивних та метакогнітивних відмінностей студентів спрямоване на те, щоб кожен суб'єкт саморегульованої навчальної діяльності мав змогу ефективно отримувати знання відповідно до особистісних здібностей. Реалізація цього підходу можлива за умови створення оптимальних умов для навчання кожного. Цей психолого-методичний підхід передбачає цілеспрямований формувальний вплив на розвиток характеристик студентів, що дозволяють ефективно планувати, моделювати, виконувати, аналізувати і корегувати свою навчальну діяльність, підвищувати мотивацію їхньої пізнавальної та академічної діяльності, розвивати показники метакогнітивного моніторингу саморегульованої навчальної діяльності студентів.

Другим напрямом ми визначили формування у студентів знання про ефективність саморегульованого навчання. Метою здійснення цього етапу є підвищення якості та ефективності здійснення студентами саморегуляції навчальної діяльності.

Відомо, що успішна саморегульована навчальна діяльність багато в чому залежить від усвідомлення студентом своєї активності як суб'єкта цієї навчальної діяльності. Щоб успішно досягнути високого рівня цього типу усвідомлення, студентам варто засвоїти навчально-поведінкові норми, що загальноприйняті у закладі освіти, сформувати свої навички саморегуляції навчальної діяльності. Студентам важливо усвідомити закономірності співпраці з професорсько-

викладацьким колективом, оскільки саме така ефективна співпраця забезпечує студентам усвідомлення їх як активних учасників навчального процесу.

Викладачі повинні свідомо забезпечувати студентам доступність розуміння таких принципів навчання, як цілеспрямованість, усебічність навчального сприйняття, систематизація отриманої навчальної інформації, узагальнення навчального матеріалу тощо. Від ефективності використання цих складових залежить відповідне структурування, чіткість і логічність упорядкування навчального матеріалу, стимулювання пізнавальної діяльності студентів та розвиток їхнього творчого потенціалу. Навчально-пізнавальна діяльність студентів повинна стати усвідомленим процесом, і студенти повинні відчувати підтримку з боку викладачів щодо перебігу навчання, особистісних проблем тощо, оскільки від усвідомленості студентом чітких цілей, задоволеності від комунікації у групі та з викладачами, наявності підтримки для подолання студентами проблем і перешкод, залежить рівень їхнього психологічного благополуччя та задоволеності своєю навчальною діяльністю.

Студенти від самого початку навчання повинні мати можливість брати участь у заходах, спрямованих на їхню адаптацію до перебування в академічному середовищі, а також на розвиток їхніх особистісних і мотиваційно-вольових якостей, таких як самоорганізованість, рефлексивність, самооцінка, самоефективність, навчальна мотивація, вольова саморегуляція, відповідальність тощо, що безперечно забезпечить підвищення успішності саморегульованого навчання.

Сприйняття студентами навчального матеріалу і формування активної життєвої позиції повинні бути всебічними, тобто передбачати розвиток здібностей студентів до сприйняття різного за змістом навчального матеріалу, практикувати використання отриманих знань у діяльності, визначати достовірність і правдивість наукових фактів. Принцип всебічності у саморегульованому навчанні передбачає не лише наявність предметних знань, але і розвиток здібностей студентів до аналізу інформації, отриманої у ході

метапізнавальної діяльності, формування своїх оціночних суджень щодо предмету вивчення.

Очевидно, що велику роль у цьому процесі відіграє самостійність (автономність) у навчанні студентів, і ефективність самостійної роботи є високою за умови їхнього розвинутого уявлення про себе як суб'єкта пізнавальної діяльності [331] [332]. Якщо студенти розуміють смисл, процес і очікуваний результат свого навчання, це означає, що вони свідомо можуть планувати, управляти цим процесом і корегувати його з метою досягнення якомога більшої ефективності [340] [374] [380].

Теоретичні праці доводять важливість забезпечення студентам умов для здійснення адекватної метакогнітивної мисленнєвої діяльності задля розвитку суджень студентів про впевненість у предметному знанні. Базуючись на метакогнітивному судженні і асоціаціях студентів про знайомість матеріалу, вони здійснюють судження про рівень своїх знань. Якщо такі судження об'єктивно спираються на правдиву інформацію, то метакогнітивний моніторинг такої саморегульованої навчальної діяльності можна вважати цілком адекватним [405] [406].

Важливим аспектом ефективності метакогнітивного моніторингу є, на нашу думку, оцінка легкості засвоювання, рівня та якості засвоєних знань, тобто актуалізація метапізнавальних процесів [400] [401] [415]. Студенти повинні замислюватися про предметну інформацію, аналізувати наявні особистісні і когнітивні ресурси, усвідомлювати необхідність вивчення нового навчального матеріалу. Своєю чергою, майстерність педагогічного впливу полягає у правильному спрямуванні метапізнавальної діяльності студентів на виконання зазначених елементів метакогнітивного моніторингу.

Також під час здійснення метакогнітивного моніторингу в пізнавальній діяльності студентів викладачам варто правильно визначити час, який призначається для виконання завдань. Дослідження доводять, що задля оптимізації мисленнєвого процесу студентам потрібно давати достатньо часу для обмірковування відповіді, оскільки саме за такої умови відповідь

трансформується у знання [151]. Обсяг часу для виконання завдання важливий у здійсненні метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання. Педагогічний вплив на цей процес повинен здійснюватися з правильно вибраним темпом, оскільки це сприятиме розвитку мислення студентів та набуттю необхідних навчальних компетентностей.

Якість метакогнітивного моніторингу саморегульованої навчальної діяльності студентів, на нашу думку, значно підвищить використання у навчанні принципу цілеспрямованої рефлексивності, оскільки студенти отримають можливість для глибокого аналізу своєї пізнавальної діяльності та досягнутих результатів, підвищенню рівня якісного засвоєння ними навчального матеріалу.

Втілення цих принципів у навчальний процес у ЗВО забезпечить, на нашу думку, виконання другого напрямку, а саме – формування у студентів високого рівня знань про ефективне саморегульоване навчання. Вважаємо, що найбільша ефективність метакогнітивного моніторингу може бути досягнута за умови активної свідомої співпраці між усіма учасниками навчального процесу.

Третім напрямом у процесі розробки системи рекомендацій передбачено формування у студентів навичок ефективного метакогнітивного моніторингу в саморегульованому навчанні. Метою цього етапу є використання можливих способів підвищення ефективності процесів метакогнітивного моніторингу в студентів ВНЗ. До цього напрямку можна включити такі компоненти, як ідентифікація проблемної ситуації, визначення стратегії реалізації навчання, мотивація та діагностика ефективності навчальної діяльності, самооцінка результатів навчальних дій, рефлексія щодо ефективності навчання.

Метакогнітивні процеси відбуваються безпосередньо у процесі визначення проблемної ситуації та її усвідомлення суб'єктом навчальної діяльності [367]. Ефективність мислення студентів значною мірою залежить від правильності визначення проблемної ситуації та ступеня адекватності її уявлення. Зрозуміло, що у випадку неправильного визначення основної проблеми та способів її вирішення зусилля спрямовуються на вирішення помилкових навчальних завдань, нівелюючи таким чином адекватність метакогнітивного моніторингу процесу

ідентифікації і формулювання навчальної проблеми [440] [451] [460]. Завдання педагогічного впливу полягає в розвитку у студентів уміння визначати і формулювати проблеми, критично аналізувати процес їхнього вирішення, корегувати неправильне вирішення навчальних завдань і так за допомогою метакогнітивної активності змінювати перебіг метакогнітивного моніторингу.

Для успішності метакогнітивного моніторингу саморегульованої навчальної діяльності студентів істотним є визначення правильної стратегії реалізації навчання. Виходячи з того, що стратегії навчання є компонентами індивідуального стилю, реалізація формувальної індивідуалізації спрямована саме на навчання, корекцію та удосконалення стратегій. Моделі навчання стратегій базуються на одному чи декількох принципах, адже навчання стратегій передбачає інформування студентів про важливість або значення тих результатів, на які вони очікують, тобто принцип свідомого підходу в навчанні формування стратегій.

Залежно від розуміння стратегій як предметних та розумових дій, які суб'єкт навчальної діяльності застосовує для розширення можливостей сприйняття навчального матеріалу, науковці визначають: 1) метакогнітивні – стратегії, за допомогою яких суб'єкт навчання планує, організовує й контролює свою навчальну діяльність, аналізує власні досягнення; 2) когнітивні – свідомі способи організації навчання, наприклад, конспектування, вибір наукових джерел (використання словників та інших ресурсів), повторення для кращого запам'ятовування, проведення аналогій, заучування напам'ять термінів, ключових понять; 3) соціально-афективні – навчання через взаємодію, обмін інформацією, наприклад, робота з іншими студентами, вирішення спільного завдання, консультації викладача [182].

На думку Р. Оксфорд, стратегії навчання – це способи поведінки і мислення студентів, які впливають на процес перероблення ними навчальної інформації. Вона визначає прямі та непрямі навчальні стратегії [418]. Когнітивні та метакогнітивні стратегії, такі як визначення мети навчання, організація і

планування свого навчального процесу, самооцінка, згідно з думкою науковців, належать до непрямих [466].

Когнітивні і метакогнітивні стратегії мають важливе значення у саморегульованому навчанні. Когнітивні стратегії вузько сфокусовані і скеровують студентів на виконання певних конкретних навчальних завдань. Використання когнітивних стратегій у навчанні тісно пов'язане з когнітивним підходом до навчання студентів і використовується для перероблення, зберігання і відтворення інформації, для аналізу, синтезу або трансформації навчальних матеріалів. Вони покликані допомогти студентам здійснювати операції з аналізу інформації, диференціації явищ, передбачають використання прийомів повторення у навчанні, тоді як метакогнітивні стратегії вимагають усвідомленого узагальнення перебігу процесів планування, контролю та оцінювання студентом результатів свого навчання, і ґрунтуються на обізнаності та усвідомленні студентами щодо цілей свого навчання і розумінні саморегульованого навчального процесу.

Застосування правильних стратегій у процесі метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності сприяє підвищенню їхнього рівня незалежності, автономності, самостійності у навчальному процесі. Оскільки студенти не завжди усвідомлюють ефективність і доцільність свідомого використання навчальних стратегій у процесі навчання, роль педагога полягає у формуванні обізнаності студентів про стратегії навчання та постійному заохоченні до їх широкого використання з метою особистісної активності, систематичності й наполегливості у навчанні, досягнення позитивних результатів й успішної самоосвіти. В умовах підвищення ролі саморегульованого навчання та здійснення його метакогнітивного моніторингу студент повинен вміти чітко оцінити навчальну ситуацію, вибрати відповідні стратегії навчання та проконтролювати їх ефективність.

Існує багато психологічних досліджень мотивації навчальної діяльності студентів. Автори розглядають позитивну навчальну мотивацію як передумову формування всебічно розвиненої особистості, і для реалізації основних напрямів

особистісно-орієнтованого навчання педагогам варто використовувати у навчальному процесі новітні технології, які б допомагали студентам успішно засвоювати новий матеріал, методичку позитивного стимулювання до саморегульованого навчання, використання навчально-виховних методів проектної і групової діяльності для підвищення ефективності та успішності студентів [96].

Учені виділяють категорії мотивації з різною спрямованістю. Деякі мотиви пов'язані зі змістовою і процесуальною характеристикою навчання і виникають безпосередньо під час навчальної діяльності (навчальні мотиви), тоді як інші мотиви породжуються навколишнім соціокультурним середовищем (соціальні мотиви) [42]. Потрібно чітко усвідомлювати, що в самому навчальному процесі закладена мотивація студентів до подолання навчальних труднощів і проблем, інтелектуальна активність, прагнення до реалізації своїх здібностей тощо, але також присутня і мотивація до здійснення такої навчальної діяльності, яка полягає у прагненні студентів до розширення свого світогляду, задоволення своїх пізнавальних прагнень [328]. Усвідомлення педагогами спрямованості мотивації навчальної діяльності студентів сприятиме підвищенню рівня об'єктивності метакогнітивного моніторингу.

Внутрішня мотивація та діагностика успішності навчальної діяльності студентів допомагає підвищити їхню зацікавленість у навчанні та задоволення від отриманих результатів. Визначальними критеріями у цьому розвитку є організація процесу навчання у ЗВО та індивідуально-особистісні характеристики студентів [65] [111].

Урахування індивідуально-особистісних особливостей і програмування студентів на успішність у саморегуляції навчальної діяльності безперечно створить міцний фундамент для розвитку потенційних можливостей студентів у пізнавальній діяльності та формування позитивної навчальної мотивації, що своєю чергою забезпечить відповідальне ставлення студентів до навчання та прагнення до навчальної успішності. Багато у чому ефективність такої діяльності залежить від правильної організації навчального процесу педагогами, а також

спрямованості на розвиток саморегуляції у навчанні студентів [290]. Упродовж навчального процесу в студентів потрібно розвивати здатність до самооцінювання своєї навчальної діяльності та її результатів, навчати використовувати процеси метакогнітивного моніторингу з метою усвідомлення свого ставлення до вивчення окремого предмету чи навіть до майбутньої професії, що сприяє не лише успішному саморегульованому навчанню, а й формуванню свідомого й адекватного мислення.

Проведені нами теоретичний аналіз та емпіричні дослідження проблематики самооцінки доводять, що саморегульовані студенти систематично зіставляють показники своєї попередньої впевненості у виконанні навчального завдання та оцінки, які вони отримують від викладачів. За допомогою цього студенти підвищують свою навчальну незалежність і ефективність процесу навчання за допомогою постійного використання своїх метакогнітивних характеристик, таких як інтелект, пам'ять, мислення, рефлексія та ін. Важливо, щоб студенти усвідомлювали потребу в ресурсах, що необхідні для виконання навчальних завдань, здійснювали самоконтроль якості навчання і результатів. Самооцінка має бути спрямована на виявлення реальних результатів навчання і повинна бути адекватною, оскільки саме така самооцінка підвищує ефективність метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання. Відповідно неадекватна занижена чи завищена самооцінка спричиняє недостатню достовірність процесу саморегуляції та метакогнітивного моніторингу [9] [94] [233].

Оскільки навчання відбувається в академічних групах із використанням методів колективного навчання, істотну роль у формуванні адекватної особистісної самооцінки відіграє також і груповий взаємоконтроль на основі консультативної діяльності педагога, який налагоджує ефективну взаємодію у групі та ефективно використовує індивідуально-особистісні характеристики кожного студента. Роль педагога також полягає і в забезпеченні використання різних навчальних стратегій у групі на основі врахування якомога більшої кількості особистісних характеристик членів цієї групи з метою забезпечення



максимальної кількості метакогнітивних дій кожного студента. Використання різних навчальних стратегій, очевидно, допоможе студентам у виборі найбільш ефективних стратегій навчання, а отже, і об'єктивність та точність метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання.

Важливим підсумковим етапом саморегульованої навчальної діяльності студентів, який потенційно може забезпечити корекцію цієї діяльності у випадку необхідності, вважаємо рефлексію щодо перебігу та ефективності навчання. Цей підхід передбачає вдосконалення аналітичних здібностей студентів, а також їхньої здатності до критичного мислення, і забезпечує корекцію та оцінку успішності навчання. Основною характеристикою інтелектуальної діяльності є її самоорганізація, що здійснюється за допомогою рефлексії, яка забезпечує аналіз і перебудову структури саморегуляції діяльності, переосмислення змісту самосвідомості. Рефлексія характеризується як здатність саморегульованої системи до аналізу своєї поведінки та використання цього аналізу як засобу управління подальшою діяльністю [272].

У випадку використання рефлексивних умінь студенти будуть мати можливість використовувати різні когнітивні стратегії навчальної діяльності, серед яких зможуть відібрати найбільш ефективні для себе. Правильний вибір, застосування, корекція та оцінка ефективності навчальної стратегії є важливими показниками сформованості в студентів здібностей метакогнітивного моніторингу саморегуляції навчальної діяльності. Перехід від аналітичного способу мислення студентів до рефлексивного характеризує процес їхнього особистісного розвитку, мисленнєвої, пізнавальної і інтелектуальної діяльності, адже рефлексія є необхідною складовою і механізмом розвитку будь-якого діяльнісного процесу [322].

Таким чином, зважаючи на актуальність та необхідність підвищення рівня ефективності й успішності саморегульованої навчальної діяльності студентів, а також з метою формування навичок максимально ефективного та об'єктивного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів ЗВО, нами були розроблені методичні рекомендації, спрямовані на комплексне включення

індивідуально-особистісних, мотиваційно-вольових, когнітивних та метакогнітивних характеристик особистості, формування у студентів знання про ефективне саморегульоване навчання та навичок ефективного метакогнітивного моніторингу в саморегульованому навчанні.

Вважаємо, що педагоги також зацікавлені у підвищенні рівня саморегуляції навчальної діяльності студентів та об'єктивності метакогнітивного моніторингу цієї діяльності., тому переконані, що розроблені нами психолого-методичні рекомендації стануть корисними для всіх суб'єктів пізнавальної діяльності, які співпрацюють у навчальному процесі. Отже, психолого-методичні рекомендації щодо формування компонентів психологічної саморегуляції студентів у навчальній діяльності спрямовані передусім на важливість об'єднання діяльності педагогічного складу ЗВО та студентів. Педагогам потрібно правильно скеровувати і підтримувати студентів у формуванні, розвитку та заохоченні їхніх власних спроб саморегуляції своєї навчальної діяльності. З цією метою можна використовувати психологічні методи індивідуальної та групової роботи зі студентами, такі як тренінги, психологічний супровід, групові та індивідуальні консультації тощо. Ці методи роботи зі студентами повинні поєднувати різні способи викладання, які враховують індивідуально-особистісні і мотиваційно-вольові характеристики студентів, їх здібності до когнітивної і метакогнітивної діяльності у саморегуляції навчання.

Сутність рефлексії у саморегульованій навчальній діяльності студентів полягає, на нашу думку, у визначенні себе як суб'єкта цієї діяльності, аналізі важливих особистісних якостей та вмінь, необхідних для здійснення успішного навчання, у формуванні навичок аналітичного, критичного та інноваційного мислення, здатності до ефективної самооцінки і свідомого коригування своєї навчальної діяльності з метою здійснення її саморегуляції і коректного метакогнітивного моніторингу. Таким чином, можна узагальнити, що вимоги до формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів ЗВО повинні бути враховані педагогами і спрямовані, передусім, на стимулювання навчальної мотивації студентів, формування у них

адекватної самооцінки, розвиток здатності до рефлексивності, використання саморегуляції, метакогнітивної активності і моніторингу в навчальній діяльності.

### **Висновки до розділу 5**

Проведення формувального і контрольного етапу нашого експериментального дослідження, апробація тренінгової програми розвитку саморегульованої навчальної діяльності студентів та перевірка її ефективності у розрізі метакогнітивного моніторингу дозволяють зробити такі висновки.

Враховуючи результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження, нами визначено такі напрями формувального впливу, як формування знання про завдання та зовнішні стимули, формування знання про галузь знань, вплив на інтегральні, особистісні, мотиваційно-вольові, емоційно-поведінкові, комунікативні, когнітивні та метакогнітивні характеристики студентів, які пов'язані з достовірністю метакогнітивного моніторингу, тренування навичок метакогнітивного моніторингу саморегульованої навчальної діяльності.

Відповідно до аналізу, нами була розроблена тренінгова програма з підвищення ефективності саморегульованої навчальної діяльності за відповідними рівнями, яка включала блоки, що відповідали цим рівням. Завдання тренінгової програми були спрямовані на розвиток компонентів ,викоремлених на відповідних рівнях, а також метакогнітивних навичок студентів, метакогнітивного моніторингу та метакогнітивного контролю саморегульованої навчальної діяльності; усвідомлення ними характерних особливостей власних процесів розуміння, оцінювання та відтворення інформації; формування навичок осмислення та аналізу завдань, розуміння специфіки виконуваних завдань. З метою забезпечення ефективності програми було визначено також додаткові завдання, а саме, розвиток таких процесів саморегуляції навчання, як постановка цілей і планування, моделювання і самомотивація, програмування навчальних дій, гнучке використання стратегій навчання, контроль і оцінка результатів, аналіз продуктивності та корекція навчальної діяльності тощо.

Нами було здійснено апробацію тренінгової програми розвитку саморегульованої навчальної діяльності студентів і перевірка її ефективності, що проводилась у три етапи: 1) констатувальний (визначення достовірності метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання до проведення тренінгу); 2) формувальний (проведення тренінгової програми); та 3) контрольний (встановлення відмінностей у показниках відповідних рівнів саморегульованого навчання до та після проведення тренінгової програми).

Результати формувального експерименту дали нам підстави зробити висновок про те, що підвищити рівень ефективності саморегульованої навчальної діяльності студентів можна за допомогою створення відповідних психолого-педагогічних умов навчального процесу, забезпечення розвитку відповідних індикаторів на інтегральному, особистісному, мотиваційно-вольовому, емоційно-поведінковому, комунікативному, когнітивному і метакогнітивному рівнях, що підтверджує гіпотезу нашого дослідження. Результати впровадження спеціальної тренінгової програми підвищення ефективності саморегульованої навчальної діяльності студентів показали, що відбулися істотні зміни в експериментальній групі відповідно до усіх виділених нами критеріїв, що підтверджує дієвість розробленої тренінгової програми.

На основі отриманих результатів було розроблено психолого-дидактичні рекомендації, спрямовані на підвищення ефективності саморегульованого навчання студентів. Розроблено систему рекомендацій, і поділено їх за такими напрямками, як врахування інтегральних, особистісних, мотиваційно-вольових, емоційно-поведінкових, комунікативних, когнітивних і метакогнітивних характеристик студентів, формування у студентів знання про ефективне саморегульоване навчання, формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу в саморегульованому навчанні. Можна узагальнити, що вимоги до формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів ЗВО повинні бути враховані педагогами і спрямовані, передусім, на стимулювання навчальної мотивації студентів, формування у них адекватної самооцінки, розвиток здатності до рефлексії та навчальної мотивації,

метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) і моніторингу в навчальній діяльності.

**Основні положення розділу опубліковані у працях автора:**

1. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів: монографія. Острого: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2020. 496 с.

2. Балашов Е.М. Методологічно-змістові засади тренінгової програми розвитку саморегульованої навчальної діяльності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу. *Соціально-правові студії : науково-аналітичний журнал*. Львів : ЛьвДУВС, 2020. Вип. 2 (8). С. 192-201.

3. Балашов Е. М., Результати апробації тренінгової програми розвитку саморегульованої навчальної діяльності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу. *Психологічний часопис*. 2020. №6(4). С. 23-34.

4. Balashov, E., Pasichnyk, I., Kalamazh, R., & Plyska, Y. (2020). Psychological Peculiarities of Self-Regulated Learning of the First-Year and Graduate Students. In: *Self-Regulated Learning, Cognition and Metacognition*. New York: Nova Science Publishers, 81-94.

5. Балашов Е.М. Психологічні засоби розвитку компонентів саморегуляції навчальної діяльності студентів. *Розвиток критичного мислення в процесі освітньої діяльності: вітчизняний та європейський виміри*: Матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Глухів, 13 лютого 2020 р. Глухів: Глухівський національний педагогічний університет ім. О. Довженка, 2020.

6. Балашов Е.М. Особливості формування компонентів саморегуляції студентів у навчальній діяльності. *Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 6-7 вересня 2019 року). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. Ч.2. С.75-78.

## ВИСНОВКИ

Проведене теоретико-експериментальне дослідження феномену метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання студентів дає підстави зробити такі висновки, що є науково обґрунтованими відповідями на поставлені в роботі завдання.

1. Розкрито психологічний зміст саморегульованого навчання студентів у конкретних психолого-педагогічних умовах, що формувалися з урахуванням вимог навколишнього соціокультурного середовища, у контексті автономного та відповідального досягнення визначених особистісно-професійних цілей у взаємодії його основних суб'єктів (студент, студентська група, викладач). Центральним компонентом цієї системи є процес саморегуляції навчальної діяльності студентів, ефективність якого забезпечує взаємодія інтегрального, особистісного, мотиваційно-вольового, емоційно-поведінкового, комунікативного, когнітивного та метакогнітивного рівнів суб'єкта навчальної діяльності.

*Саморегуляцію навчальної діяльності студентів ми розглядаємо як метакогнітивний рівень ініціювання, мотивування, моніторингу, оцінювання та контролю автономним суб'єктом навчальної діяльності всіх видів і форм власної зовнішньої і внутрішньої активності, які спрямовані на досягнення визначених цілей навчальної діяльності, особистісний і професійний саморозвиток і самореалізацію.*

2. На основі психологічного аналізу нами вичленено структуру саморегульованого навчання та побудовано теоретико-концептуальну модель саморегульованої навчальної діяльності студентів, яка в контексті сучасних теорій представлена інтегральним (задоволеність навчально-професійною діяльністю, академічна саморегуляція) особистісним (рефлексивність (особистісний рівень), самооцінка), мотиваційно-вольовим (навчальна мотивація, академічна саморегуляція), емоційно-поведінковим (емоційний інтелект, самоповага, психологічне благополуччя), комунікативним (комунікативний самоконтроль, самомоніторинг), когнітивним (самоефективність, когнітивний

контроль, раціональне/інтуїтивне прийняття рішень, рефлексивність (когнітивний рівень)) та метакогнітивним (метакогнітивний досвід, самомоніторинг, метакогнітивна усвідомленість (включеність у діяльність), рефлексивність (метакогнітивний рівень) рівнями.

3. Визначено, що метакогнітивний моніторинг, як необхідний компонент саморегульованого навчання та регулятивний чинник метапізнання детермінує ступінь ефективності навчальної діяльності, оскільки уможлиблює не лише отримання знань студентами, але й оцінку та регуляцію ними самого процесу пізнавальної діяльності. Доведено, що якісний *метакогнітивний моніторинг – це складна система, що включає: метакогнітивні знання, метакогнітивну активність, метакогнітивну включеність у діяльність (усвідомленість), оцінку поточного стану когнітивної активності та здатність оперативно вирішити поставлену навчальну проблему суб'єктом саморегульованої навчальної діяльності.*

4. Апробовано відповідний психодіагностичний інструментарій для визначення показників саморегульованого навчання на інтегральному, особистісному, мотиваційно-вольовому, емоційно-поведінковому, комунікативному, когнітивному та метакогнітивному рівнях, зокрема, задоволеності навчально-професійною діяльністю, академічної саморегуляції, рефлексивності (особистісний, когнітивний, метакогнітивний рівні), самооцінки, навчальної мотивації, вольової саморегуляції, емоційного інтелекту, самоповаги, психологічного благополуччя, комунікативного самоконтролю, самомоніторингу, самоефективності, когнітивного контролю, раціонального/інтуїтивного прийняття рішень, метакогнітивного досвіду, метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність).

5. У результаті проведеного констатуючого експерименту емпірично визначено умови та чинники взаємозалежності саморегульованого навчання і метакогнітивного моніторингу. Виявлено, що у студентів переважає інтроектоване та зовнішнє регулювання, тобто їхня навчальна поведінка регулюється відчуттям власного вибору і власними бажаннями, установленими

правилами та нормами навчання. Серед студентів прослідковується тенденція домінування середнього рівня загальної самоефективності.

Констатуючий експеримент засвідчив: переважання високого (екстернального) рівня когнітивного контролю серед студентів, що сприяє усвідомленню ними своїх стратегій вирішення поставлених завдань, формуванню навичок ефективного спілкування, формуванню міжособистісних стосунків з колегами по навчання та викладачами тощо; в середньому студенти найнижче оцінюють свої рефлексивні вміння на метакогнітивному рівні; загальний рівень розвитку рефлексивних умінь студентів на когнітивному рівні – середній. Діагностика рефлексивних умінь студентів на особистісному рівні показує, що в досліджуваній групі переважає низький та середній рівень розвитку цих умінь. Діагностика загальної рефлексії довела, що показник системної рефлексії студентів відповідає середньому рівню розвитку. Показники інтроспекції та квазірефлексії не перевищують допустимої норми. Рівень саморефлексії у студентів є середнім, і рівень розвитку соціорефлексії відповідає нормальному.

Середній рівень розвитку метакогнітивних процесів студентів прямо корелює з високим рівнем їхньої успішності. Кореляційний зв'язок між низьким рівнем розвитку метакогнітивних процесів студентів і низьким рівнем успішності є статистично значущим оберненим. Кореляція між високим рівнем розвитку метакогнітивних процесів і високим рівнем навчальної успішності є також статистично значущою.

Результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження самомоніторингу в навчальній діяльності виявили значне переважання середнього його рівня у студентів. Серед них значно переважає група із середнім рівнем та з рівнем вище середнього показника метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність). Студенти з низьким рівнем метакогнітивної усвідомленості мають високий рівень зовнішньої регуляції, середній рівень інтроєктованої регуляції, середній рівень ідентифікованої регуляції та низький рівень внутрішнього спонукання. Студенти зі середнім рівнем метакогнітивної усвідомленості мають середній рівень зовнішньої регуляції, середній рівень інтроєктованої регуляції,



середній рівень ідентифікованої регуляції та середній рівень внутрішнього спонукання. Студенти з високим рівнем метакогнітивної усвідомленості мають середній рівень зовнішньої регуляції, середній рівень інтроєктованої регуляції, високий рівень ідентифікованої регуляції та середній рівень внутрішнього спонукання.

На основі узагальнення результатів констатуючого експерименту стверджується, що в навчальній поведінці сучасної студентської молоді переважають залежні типи саморегульованого навчання. Визначено систему взаємозв'язків між психологічними індикаторами саморегульованого навчання на відповідних рівнях та відзначено важливу роль у цій системі метапізнання як засобу суб'єктивної оцінки саморегуляції навчальної діяльності студентів.

6. На основі побудованої нами корелограми взаємозв'язків між показниками саморегульованого навчання і метакогнітивного моніторингу з метою формування знання про завдання та зовнішні стимули, впливу на інтегральні, особистісні, мотиваційно-вольові, емоційно-поведінкові, комунікативні, когнітивні та метакогнітивні характеристики студентів, які пов'язані з ефективністю метакогнітивного моніторингу та тренуванням його навичок, розроблена тренінгова програма з підвищення ефективності саморегульованого навчання за відповідними рівнями. Здійснено апробацію тренінгової програми розвитку саморегульованого навчання студентів і перевірку її ефективності, що відбувалось у три етапи: 1) констатувальний (визначення достовірності метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання до проведення тренінгу); 2) формувальний (проведення тренінгової програми); 3) контрольний (встановлення відмінностей у достовірності показників до та після проведення тренінгової програми).

Апробація тренінгової програми розвитку саморегульованого навчання студентів та перевірка її ефективності дозволили визначити такі напрями формувального впливу: формування знання про завдання та зовнішні стимули, вплив на інтегральні, особистісні, мотиваційно-вольові, емоційно-поведінкові, комунікативні, когнітивні та метакогнітивні характеристики студентів, що

пов'язані з достовірністю метакогнітивного моніторингу, та тренування навичок метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання.

Результати формувального експерименту дали підстави стверджувати, що підвищення рівня ефективності саморегульованого навчання студентів залежить від створення відповідних психолого-педагогічних умов навчального процесу, забезпечення розвитку відповідних індикаторів на інтегральному, особистісному, мотиваційно-вольовому, емоційно-поведінковому, комунікативному, когнітивному і метакогнітивному рівнях. Упровадження спеціальної тренінгової програми підвищення ефективності саморегульованого навчання студентів засвідчило істотні зміни в експериментальній групі відповідно до всіх виділених нами критеріїв, що підтвердило гіпотезу дослідження.

7. Розроблено психолого-дидактичні рекомендації, спрямовані на підвищення рівня ефективності саморегульованого навчання студентів. Система рекомендацій поділена за такими напрямками, як врахування інтегральних, особистісних, мотиваційно-вольових, емоційно-поведінкових, комунікативних, когнітивних і метакогнітивних характеристик саморегульованого навчання студентів, формування у студентів знання про ефективне саморегульоване навчання, формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу в саморегульованому навчанні. Вимоги до формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання студентів закладів вищої освіти повинні бути враховані педагогами і спрямовані, передусім, на стимулювання навчальної мотивації студентів, формування в них адекватної самооцінки, автономності, здатності до рефлексивності в навчальній діяльності, метакогнітивної усвідомленості, що сприятиме зростанню навчальної успішності й психологічного благополуччя.

*Перспективи подальшого дослідження* вбачаємо у дослідженні психологічного змісту метакогнітивних компонентів саморегульованого навчання студентів та особливостей урахування детермінант розвитку метакогнітивної компетентності з метою підвищення його ефективності.

### Список використаних джерел

1. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 237 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
3. Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна. М.: Наука, 1989. 243 с.
4. Абульханова-Славская К. А., Конопкин О. А., Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности. *Вопросы психологии*. 1989. № 5. С. 18–26.
5. Августюк М. М. Формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. *Науковий вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія*. 2018. №1(47). Том 23. С. 6–12.
6. Августюк М. М. Особистісні чинники об'єктивності метакогнітивного моніторингу. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр.* 2015. Вип. 1(6). К. : НАУ, С.12-17.
7. 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.
8. 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.
9. Алексеєнко Т. М., Фадєєва О. Ю. Від педагогічного контролю, корекції та оцінки до самоконтролю, самокорегування та самооцінювання. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. *Міжпредметні зв'язки*. 2019. №35. С. 13-23.
10. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М.: Смысл, 1977. 379 с.
11. Антипенко О. Е. Метакогнитивная регуляция понимания научного текста студентами-психологами. *Материалы XX Региональной научно-*

*практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов: в 2 томах.* Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2015. С.119-120.

12. Арсеньев А.С., Библер В. С., Кедров Б. М. Анализ развивающегося понятия. М.: Наука, 1967. 440 с.

13. Аршава І. Ф., Носенко Д. В. Суб'єктивне благополуччя і його індивідуально-психологічні та особистісні кореляти. *Вісник Дніпропетровського університету. Сер. : Педагогіка і психологія.* 2012. Т. 20, вип. 18. С. 3-9.

14. Аршава І.Ф., Знанецька О. М., Носенко Е.Л. Позитивність образу Я і психологічне благополуччя особистості: монографія. Д.: Вид-во «Інновація», 2011. 134 с.

15. Асмолов, А. Г. Психология личности: [учебник]. М.: Изд-во МГУ, 1990. 367 с.

16. Бабикина Н. Н., Мальцева О. А., Старцева, Е. Н., Туркина М. С. Исследование метакогнитивной осознанности студентов университета. *Вестник Марийского государственного университета.* 2018. Т.12, №3. С. 9–16.

17. Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткинд А. М. Метод исследования уровня субъективного контроля. *Психологический журнал.* 1984. Том 5. № 3. С.152–162.

18. Балашов Е.М. Теоретичні підходи до вивчення чинників мотивації саморегульованого навчання студентів. *Теорія і практика сучасної психології.* 2019. №2 (1). С.10–16.

19. Балашов Е. М. Особливості метакогнітивної усвідомленості у навчальній діяльності студентів. *Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої.* Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2020. Вип. 48. С. 11-34.

20. Балашов Е. М. Характеристика діагностичного комплексу вивчення саморегуляції у навчальній діяльності студентів. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*. 2020. № 1 (43). С. 5-12.

21. Балашов Е. М., Каламаж В. О. Діагностика рефлексивних здібностей до саморегуляції та рефлексивних вмінь студентів на когнітивному рівні. *Психологічний часопис*. 2020. №6(3). С. 18-32..

22. Балашов Е. М. Концептуальні характеристики метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. *Психологія: реальність і перспективи*. 2020. №14. С. 12-21.

23. Балашов Е.М. Метакогнітивні процеси в навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2020. №1. С. 78-85.

24. Балашов Е.М. Особливості стилю саморегульованої навчальної діяльності студентів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля. 2020. № 1 (51). С. 5 – 16.

25. Балашов Е.М. Теоретичні моделі й концепції саморегульованого навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острог: Вид-во НаУОА. 2020. № 10. С.50-58.

26. Балашов Е. М. Метакогнітивний досвід як передумова розвитку саморегуляції навчальної діяльності студентів. *Психологія особистості*. 2019. №. 1(10). С. 177-185.

27. Балашов Е.М. Психологічні особливості метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2019. №4. С.64–71.

28. Балашов Е.М. Психологічні особливості саморегуляції навчальної діяльності студентів як одного з компонентів самосвідомості. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень – 2019: Тези III міжнародної*

науково-практичної конференції, м. Київ, 21 листопада 2019 року / Відп. ред. О.В. Дробот. Київ: Національний авіаційний університет. 2019. С. 125-130.

29. Балашов Е. Метакогнітивний моніторинг і метакогнітивні стратегії освітньої діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія Психологія і педагогіка*. Вип. 6, 2018. с. 44–48.

30. Балашов Е. М. Психологічні особливості рефлексивності у навчальній діяльності студентів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2018. №14(1), 26-44.

31. Балашов Е. Саморегуляція особистості як психологічна проблема. *Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Гуманітарні, соціальні і точні науки як основа соціального розвитку»*. Харків: Центр наукових технологій. 2017. с. 42–47.

32. Балашов Е. Психологічні особливості і механізми саморегуляції навчальної діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2017. Вип. 5. С. 5–13.

33. Балашов Е.М. Особливості соціально-психологічних настанов студентів у мотиваційно-потребовій сфері. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія. Серія «Психологія»*. 2014. Вип. 30. С. 8–11.

34. Балашов Е.М. Теоретико-емпіричне обґрунтування моделі самореалізації студентської молоді у міжнародних волонтерських програмах [Електронний ресурс]. *Журнал Національної академії Державної прикордонної служби України: електрон. наук. фах. вид.* 2013. № 3. Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnads/2013\\_3/13bemmp.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnads/2013_3/13bemmp.pdf).

35. Балашов Е.М. Психологічна структура волонтерської діяльності як засобу самореалізації студентів. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичне видання «Актуальні проблеми когнітивної психології»*. 2013. №24. С. 12-16.

36. Балл Г. А. Нормы деятельности и творческая активность личности. *Вопросы психологии*. 1990. № 6. С. 25-34.

37. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.

38. Бахмат Л.В. Передумови формування самооцінки навчальних досягнень студентів. *Вісник Черкаського університету*. 2015. №37(370). С. 12-16.
39. Бахтин М.М. К рефлексии поступка. *Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984 – 1985*. 1986. С. 80–160.
40. Березовська Л. І. Психологічні аспекти адаптації студентів до закладу вищої освіти. *Психологія: Теорія і практика*. 2018. №1(1). С. 20–26.
41. Бех І. Д. Від волі до особистості . К.: Україна–Віта, 1995. 202 с.
42. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. Изучение мотивации детей и подростков. М.: Педагогика, 1972. 352с.
43. Бойко В.В. Энергия эмоций. СПб. : Питер, 2004. 474 с.
44. Болгаріна В., Гуменюк Л. Вивчення мотивації учіння засобами педагогічної соціології. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 4. с. 7–14.
45. Болотова А. К., Пурецкий М. М. Развитие идей саморегуляции в исторической ретроспективе. *Культурно-историческая психология*. 2015. Том 11. № 3. С. 64–74.
46. 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.
47. Бондар С. І., Тетерук С. П. Let's read and speak. Навчання читанню та зв'язному мовленню з урахуванням когнітивного стилю особистості та способів саморегуляції особистості (англійська мова). Навчальний посібник. К.: АПСВ, 2005. 104 с.
48. Борисюк А.С., Тимофієва М.П., Павлюк О.І., Міхєєв А.О. Причини виникнення та особливості перебігу внутрішньоособистісного конфлікту у студентів-медиків. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2018. №14(1). С. 5-17.
49. Боришевский М. И. Саморегуляция поведения школьников. *Советская педагогика*. 1991. № 3. С. 32-36.
50. Боришевський М. І. Самосвідомість як фактор психічного розвитку особистості. *Психологія і суспільство*. 2009. №4. С. 119-126.

51. Бороздина Л. В. Что такое самооценка? *Психологический журнал*. 1999. Т. 13. №4. С. 99-101.
52. Будасси С. А. Способ исследования количественных характеристик личности в группе. *Вопросы психологии*. 1971. №3. с. 71–73.
53. Бычкова Е. С. Возможности саморегуляции личности студентов педагогического вуза в процессе психолого-педагогического сопровождения. *Педагогическое образование и наука*. 2005. № 5. с. 64-66.
54. 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.
55. Василюк Ф.Є. Психологія переживання. М.: Изд-во МГУ. 1984. 200 с.
56. Варій М. Й. Загальна психологія : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] [3-тє вид.]. К. : Центр навч. л-ри, 2009.1007 с.
57. Василишина Т.В. Емпатійні здібності вчителів: психологічний аспект. *Практична психологія та соціальна робота*. 1999. № 4. С. 37-38.
58. Васильева Е. Н., Фугело Н. А. Удовлетворенность обучением – активная проблема образования. *Научный обзор*. 2017. №6(38). С. 49-79.
59. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство «Ось-89», 2000. 224 с.
60. Вельш А. Управление на основе мотивации. Сб. ст. «Мотивация экономической деятельности» / Под. ред. Шаталина С. М.: ВНИИСИ, 1980. С. 18–22.
61. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собрание сочинений: В 6 т . М.: Смысл, 1982. Т. 2.
62. Выготский Л.С. Детская психология. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
63. Виноградов О. Г. Академічна успішність як критерій і предиктор. *Український психологічний журнал*, 2018. №4(10). С. 33–43.



64. Вірна Ж. П. Адаптаційний профіль задоволеності життям особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2013. №2. С.20–25.
65. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога. Луцьк: РВВ «Вежа» Волинського державного університету ім. Лесі Українки. 2003. 320 с.
66. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
67. Вовк О. М. Самоефективність: сутність, структура та особливості розвитку у студентському віці. Вісник психології і соціальної педагогіки [Електронний ресурс]. *Збірник наукових праць. Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету ім. Б. Грінченка*. 2010. Вип. 3. Режим доступу до збірника : [http://www.psyh.kiev.ua/Збірник\\_наук.\\_праць.\\_- Випуск\\_3](http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._- Випуск_3)
68. Волошина В. О. До проблеми розвитку метапам'яттєвих здібностей. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2014. Випуск 28. С. 150–159.
69. Волошина В. О., Джонсон Ф. У., Каламаж Р. В. Метапам'яттєві судження та процеси, що лежать в їх основі. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Випуск 25. Острог. 2013. С. 24–27.
70. Волошина В. О., Довгалюк Т. А. Поняття мислення як метакогнітивного процесу у психологічній науці. *Молодий вчений*. 2015. №10 (25). С. 184–188.
71. Гаврилькевич В. К. Психодіагностичний інструментарій комплексного дослідження емоційної саморегуляції особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Т. X, част. 5. №10. С. 104-113.
72. Гагіна Н. В. Умови розвитку навчальної автономії студентів ВНЗ. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2014. Вип. 117. С. 309–311.

73. Галян І. Психологічний аналіз сутності саморегуляції як особистісної здатності. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2015. Вип. 20 (1). С. 154–160.

74. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Изд-во Московского Университета. 1976. 150 с.

75. Гандзілевська, Г. Б., Балашов Е.М., Колесник О. С. Акмеологізація представників української інтелігенції у контексті самопрезентації та самомоніторингу. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. №1(54), С. 66-73.

76. Гандзілевська, Г. Б., Балашов Е.М., Онпчук А.С. Роль сценарних установок у досягненні психологічного благополуччя науково-педагогічних працівників ЗВО у акмеперіоді. *Психологічний часопис*. 2020. №6(2). С. 9-18.

77. 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.

78. Герантія Т. Ефективне професійне ствердження студентів філологічного напрямку як результат виховання та використання саморегуляції професійної діяльності. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2011. Ч. 3. С. 53-60.

79. Гільман А. Ю. Емоційно-вольова саморегуляція у формуванні саногенного мислення студентської молоді. *Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2017. №1(17). С. 51-55.

80. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб: Речь. 2002. 694 с.

81. Головин С. Ю. Словарь психолога–практика. Минск: Харвест, 2001. 975 с.

82. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.

83. Григорьева М. С. Метакогнитивные процессы: их структура и роль в решении задач [Электронный ресурс]. *Молодые исследователи России: научно-образовательный информационный ресурс*. Санкт-Петербургский государственный университет. 2010. С. 335-337.
84. Грінченко О. М. Особливості динаміки саморегуляції навчальної діяльності студентів-психологів. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди*. 2017. Вип. 56. С. 71–86.
85. Гуменюк О. Психологія інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект: Монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2007. 385 с.
86. Гуткина, Н. И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., 1983. 24 с.
87. Давкуш Н. Поняття «педагогічна інтуїція» у психолого-педагогічній літературі. *Витоки педагогічної майстерності*. 2012. Вип. 10. С. 70-76.
88. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР. 1996. С. 68 – 70.
89. Данчук, Ю. П., Чеканська, О. А. Теоретичний та експериментальний підходи до вивчення психічної регуляції та саморегуляції. *Проблеми сучасної психології*. 2017. Т.38, С. 146–155.
90. Дерев'янюк С.П. Характеристики емпатії студентів-психологів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки*. 2015. №126. С. 70-74.
91. Джеймс У. Психология. под. ред. Л.А. Петровского. М.: Педагогика, 1991. 368 с.
92. Джидарьян И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности. Теоретические проблемы психологии личности. М.: Наука, 1974.175 с.
93. Дикая Л. Г. Системная детерминация саморегуляции психического состояния человека. *Труды Института психологии РАН*. 1997. Т. 2. С. 191–199.
94. Дмитрієва С. М., Бутузова Л. П. Психологічні особливості самооцінки та рівня домагань старшокласників. *Наука і освіта*. 2016. №5. С. 166-172.

95. Довгалюк Т. Поняття мислення як метакогнітивного процесу у психологічній науці. *Молодий вчений*. 2015. № 10(25). Частина 2. С.184–188.
96. Докучина Т. О. Мотивація навчання як запорука стимулювання учнів до досягнення успіху. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць*. Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д.Г.. 2011. Вип. 8. С. 32 – 37.
97. Доцевич Т. І. Шляхи та засоби діагностики метакогнітивної компетентності викладачів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Психологія*. 2013. Вип. 46, Ч. 2. С. 62–75.
98. Доцевич Т. І. Розроблення й апробація опитувальника педагогічної рефлексивності викладача вищої школи. *Психологічні перспективи*. Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2014. Випуск 23. С. 99–112.
99. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации. *Вопросы психологии*. 2005. № 3. С. 73–78.
100. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов. *Психологическая наука и образование*. 2004. № 2. С. 82–86.
101. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
102. Евдокимова М.Г. Развитие иноязычной коммуникативной и когнитивной культуры студентов вузов технического профиля на основе интегративной компьютерной технологии обучения. *Образование и виртуальность–2004. Сборник научных трудов 8-ой Международной конференции Украинской ассоциации дистанционного образования*. Харьков-Ялта: УАДО. 2004. С. 96-102.
103. Ермолаева М. В, Охотенко, Р. В. Проблема удовлетворенности трудом с позиции субъектного подхода. *Психология зрелости и старения*. 2009. №1. С. 5–17.
104. Жданова І. В. Проблема саморегуляції в контексті девіантної поведінки особистості: психологічні аспекти. *Вісник Харківського національного*

*педагогічного університету ім. Г. Сковороди. Психологія*, 2012. №43 (2).  
Електронний ресурс. Режим доступу:  
<http://journals.hnpu.edu.ua/ojs/psycho/article/view/1047>.

105. Жигайло Н.І. Психологічна модель духовного світогляду особистості молодого громадянина. *Багатовимірність особистості: теорія, психодіагностика, корекція. Зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. семінару з міжнар. участю (м. Полтава, 23 березня 2017 р.)* [Електронний ресурс] / ред. колегія: С.Д. Максименко, М.І. Степаненко, С.М. Шевчук, Н.В. Сулаєва, К.В. Седих, В.Ф. Моргун (відп. за випуск). Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка. 2017. С. 79-84.

106. Жоцьзюнь Г. Змістовно-цільовий компонент здатності до самоконтролю навчально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. 2018. Вип. 25 (30). С.64-68.

107. Заїка, Є., Зимовін О. Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2014. № 2 (56). С. 90-97.

108. Зайцева О.О. Взаємозв'язок метакогнітивної активності зі стилями саморегуляції студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. №5. С. 107–111.

109. 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.

110. Зайцева О. О. Особливості академічної мотивації у студентів з різним рівнем метакогнітивної включеності у діяльність. *Психологія і особистість*. 2018. №1(13). С. 75-84.

111. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник. К.: Либідь, 2002. 304 с.

112. Зарицька В. В. Емоційний інтелект як чинник ефективності професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 50. С. 117-125.

113. Зарицька В. В. Ознаки наявності емоційного інтелекту у особистості. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія : Педагогіка і психологія*. 2013. Т. 21, вип. 19. С. 74-79.

114. Засєкіна Л. В., Цьось Ю. А. Аргументація як вираження комунікативно-мовленнєвих стилів особистості. *Психологічні перспективи*. 2016. №27. С. 31-44.

115. 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.

116. Иванников В. А. Основы психологии. СПб.: Питер, 2010. 336 с.

117. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: МГУ, 1991. 142 с.

118. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2006. 512 с.

119. Ильин, Е. П. Психология воли. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 368 с.

120. Ишков А. Д. Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 2004.

121. Іванова О. А. Емпіричні індикатори механізмів регуляції поведінки жінок військовослужбовців в особливих умовах. *Технології розвитку інтелекту* [Електронний ресурс]. 2015. Т. 1. № 11. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri\\_2015\\_1\\_11\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2015_1_11_7).

122. Їжко Є. С. Стратегії автономного навчання як методична основа вивчення іноземних мов. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Філологічні науки*. 2013. Вип. 186(2). С. 212-217.

123. Каламаж Р.В. Психологія становлення професійно Я-концепції майбутніх юристів: [монографія]. Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія». 2009. 404 с.

124. Каламаж, Р. В., Волошина, В. О. Вплив ретроактивної та проактивної інтерференції на метапам'яттєві судження студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2016. №4. С. 30-45

125. Каламаж В. О. Психологічні чинники ефективності групової проектної діяльності студентів ЗВО у процесі вивчення іноземної мови. Дисертація канд. психол. н.: 19.00.01. Луцьк. 2019.

126. Кант И. Критика чистого розуму. М.: Мысль, 1994. 591 с.

127. Капцов А. В. Шкала самомониторинга для прогнозування поведінки персонала. *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серія «Психологія»*. 2007. №1. С.141-147.

128. Карамушка Л. М., Канівець Т. М. Психологічна готовність студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри: зміст, структура, рівень і чинники розвитку, умови формування. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2013. Вип. 16. С. 211–219.

129. Карпенко Є. В. Сучасні вектори дослідження емоційного інтелекту особистості. *Психологія і особистість*. 2019. №1(15). С. 60-72.

130. Карпов А.В., Скитяева И. М. Психологія метакогнитивних процесів особистості. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 14–38.

131. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психологія рефлексії. М.: ИП РАН, 2002. 352 с.

132. Карпов А. В. Психологія прийняття управлінських рішень. М.: Юрист, 1998. 440 с.

133. Карпов А. В., Пономарева В. В. Психологія рефлексивних процесів управління. М.; Ярославль: ДИА-пресс, 2000. 284 с.

134. Карпов А. В., Пономарева В. В. Психологія рефлексивних механізмів управління. М.: ИП РАН. 2000. 268 с.

135. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
136. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 391–396.
137. Карсканова С. В. Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф: процес та результати адаптації. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 1. С. 1-10.
138. Кацера А. А., Кобзарь А. В. Подходы к трактовке саморегуляции в психологии. *Психологические науки: теория и практика: материалы II междунар. науч. конф.* (г. Москва, март 2014 г.). М.: Буки-Веди, 2014. С. 10–12.
139. Кашапов М. М. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов. Под науч. ред. проф. М.М. Кашапова, Ю.В. Пошехоновой. ЯрГУ: Ярославль. 2012. 384 с.
140. Кашлюк Ю. І. Основні чинники, які впливають на психологічне благополуччя особистості. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г .С.Костюка НАПН України*. 2016. №34, С. 170–186.
141. Кириченко Т. В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків: Дис... канд. психол. наук: 19.00. 07. Київ. 2011.
142. Кириченко Т. В. Саморегуляція як чинник розвитку міжособистісної мовленнєвої комунікації підлітків. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. №6. С. 131-136.
143. Кириченко Т. В. Локус контролю як механізм розвитку саморегуляції у майбутніх учителів. *Молодий вчений*. 2017. №6(46). С. 326-330.
144. Кириченко Т. В. Саморегуляція як психологічна умова соціалізації особистості. *Розвиток особистості у різних умовах соціалізації: колективна монографія*. К.: Видавничий дім «Слово», 2016. С. 120-145.
145. Киселевская Н. А. Стили саморегуляции учебной деятельности и их формирование у студентов вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Иркутск, 2005. 148 с.



146. Кияшко Д. Ю. Поняття саморегуляції у дослідженні психологічних особливостей подолання страхів. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка, Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. Вип. 15. С. 256–265.
147. Климишин О.І. Феноменологія суб'єктності людини з позиції християнської психології. *Психологія особистості*. 2018. Том 9, №1. С. 21-29.
148. Ключко Л. Теоретико-методологічний аналіз феномену задоволеністю якістю життя як умови розвитку професійної Я-концепції особистості. *Психологічні перспективи*. 2018. №32. С. 135-148.
149. Клыбин А. Ю. Дидактическая система оценки эффективности профессионального обучения студентов в вузе: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. Нижний Новгород, 2003. 23 с.
150. Ковалев В. К проблеме мотивов. *Психологический журнал*. 1981. Т.1. №1. С. 110–120.
151. Коваленко А. Б. Психологія розуміння творчих задач: дис....доктора психол. наук : 19.00.01. К., 2000. 395 с.
152. Коваленко А. Б.. Особливості застосування методів активного навчання у ВНЗ. *Психологія: реальність і перспективи*. 2013. №1, С. 13–16.
153. Ковальчук І. В. Психологічний аналіз комунікативної культури як якісної характеристики особистості. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. 2013. С. 211-220.
154. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Копаниця О. В., Малхазов О. Р. *Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів*: Методичний посібник. К.:НДЦ ГП ЗСУ, 2011. С. 142–143.
155. Комишан А.І. Педагогічна діагностика досягнень студентів з навчальних дисциплін. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 15. С. 49-57.

156. Кон И.С. Психология юношеского возраста. *Проблемы формирования личности*: [учеб. пособие для студентов педагогических институтов]. М.: Просвещение, 1979. 175 с.
157. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека. Структурно-функциональный аспект. *Вопросы психологии*. 1995. №1. С. 5–12.
158. Конопкин О. А., schгва В. И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности. *Вопросы психологии*. 1989. № 5. С. 18–26.
159. Корж О. Ю. Психологічні чинники ставлення студентів до педагогічного процесу. *Вісник Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2015. №1(9). С. 119-127.
160. Корнилова Т. В., Смирнов Д. В., Чумакова М. В., Корнилов С. А., Новотоцкая-Власова Е. В. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов. *Психологический журнал*. 2008. Т. 29. № 3. С. 86–100.
161. Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури школяра: [монографія]. К.: Міленіум. 2006. 336 с.
162. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості [заг. ред. Л. М. Проколієнко]. К.: Радянська школа. 1989. 608 с.
163. Кочерга О.В. Сенситивність як психофізіологічний стан людини. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Зб. наук. праць*. К.: Київський університет імені Бориса Грінченка. 2012. №17. С. 71–74.
164. Крейдун Н. П., Поліванова О. Є., Яворовська Л. М. Задоволеність навчання у вищому навчальному закладі як чинник професійної самоєфективності сучасних студентів. *Проблеми сучасної освіти*. 2016. №6. С. 37–41.
165. Кривцова Н. В., Бірон Б. В. Роль відчуття когерентності у зростанні ресурсності особистості та рівнів самоєфективності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019. #VII (79), Issue 197. С. 70-73.

166. Ксенофонтова Е. Г. Исследование локализации контроля личности - новая версия методики «Уровень субъективного контроля». *Психологический журнал*. 1999. Т. 20. №2. С. 103-114.
167. Кушнір О. Я., Пилипенко В. С., Яковлева О. В. Формування мотивації студентів: проблема чи можливість. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*. 2019. №3 (42). С. 5-10.
168. Ладенко И. С. Интеллектуальная культура, образование и информатизация общества. Философия рефлексивного мышления. Новосибирск. 1992. 150 с.
169. Ладенко И. С., Самоукина Н. В., Семенов И. Н. и др. *Освоение механизмов рефлексии в практике обучения*. Метод. указания. Новосибирск, 1991. 270 с.
170. Левагина О. Б. Формирование рефлексии в учебном процессе: поведенческий аспект. *Молодой ученый*. 2013. № 7. С. 394-397.
171. Лемак М. В., Петрище В. Ю. Методичне видання «Психологу для роботи. Діагностичні методики». Ужгород: Видавництво Олександри Гаркуші. 2011. 616 с.
172. Леонтьев Д. А. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана. Современная психология мотивации; под ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл. 2002. С. 103–121.
173. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2014. Т. 11. № 4. С. 110-135.
174. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации. Новосибирск : [б. и.]. 1992. 216 с.
175. Леонтьев Д. А., Мадрикова Е. Ю., Осин Е. Н., Плотникова А. В., Рассказова Е. И. Опыт структурной диагностики личностного потенциала. *Психологическая диагностика*. 2007. №1. С. 8 – 31.
176. Лисенко – Гелемб'юк К.М. Вплив механізмів саморегуляції на процеси соціалізації та самоактуалізації особистості в період юності. *Збірник*

наукових праць. Педагогіка та психологія. Чернівці : ЧНУ, 2009. Вип. 449-450. С. 15–20.

177. Литвинов А.В., Иволина Т.В. Метакогниция: Понятие, структура, связь с интеллектуальными когнитивными способностями (по материалам зарубежных исследований). Современная зарубежная психология. М.: МГППУ. 2013. С. 59-70.

178. Лобанова А. О. Психологічні особливості інтуїції студентів вищих медичних навчальних закладів та лікарів-практиків. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Вип.2, Т.1. С. 82-86.

179. Ломтева Т. Н. Андрагогика в контексте гуманистической образовательной парадигмы. Ставрополь: СГУ, 2004. 340 с.

180. Максименко С. Д., Сердюк Л. З. Психологічна основа самореалізації особистості: структура і функція. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. Том. ІХ, Загальна психологія. Етнічна психологія. Історична психологія*. 2016. Вип. 9. С. 9–13.

181. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія: Навч. посібник. К.: МАУП, 2000. 256 с.

182. Малихін О. В., Галла А. О. Сутність феномену «стратегії навчання» у фаховій підготовці студентів філологічних спеціальностей. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. «Серія. Педагогічні науки»*. 2016. С. 119–124.

183. Малихіна О. А. Обґрунтування психологічних умов формування самоповаги у студентському віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2015. №5. С. 106–110.

184. Малихіна О. А. Дослідження емоційно-ціннісного компоненту в структурі самоповаги студентів. *Проблеми сучасної психології*. 2017. № 1. С. 51-55.

185. Малихіна О. А. Дослідження когнітивного компоненту в структурі самоповаги студентів. *Науковий вісник Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2017. № 6(51). С. 249-250.
186. Малімон Л. Я., Дучимінська Т. І. Психологічний аналіз взаємозв'язку атрибутивного стилю та рівня інтернальності студентів з мотивацією їх навчальної діяльності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 6. С. 67–79.
187. Мамардашвили М. К. Лекции о Прусте. М.: Педагогика, 1995. С. 20.
188. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
189. Маценок А.О. Взаємозв'язок емпатії та психологічного благополуччя у майбутніх психологів. *Молодий вчений*. 2016. №4(31). С. 459-462.
190. Мендерецький В.В., Грунтей Т.І. Контроль як складова системи управління засвоєнням знань. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 8. С. 94-99.
191. Методика проведення тренінгів: метод. матеріали. Департамент культури і туризму Харк. облдержадмін., Харк. обл. універс. наук. б-ка; ред.-уклад. Н.М. Грачова Х.: ХОУНБ. 2013. 18 с.
192. Милославська О. В. Феномен самомоніторингу: теоретичний зміст поняття та емпіричний аналіз. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія Психологія*. 2020. №67. С.34-40.
193. Милославська О. В. Аналіз феномена самомоніторинга та його співвідношення з окремими характеристиками особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. №1(38). С. 264-269.
194. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М.: Педагогика, 1991. 151 с.
195. Мищенко Л.В. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности. *Вестник практической психологии образования*. 2007. №3. С. 122-128.

196. Міщинська І.В. Застосування пізнавальних стратегій при вивченні іноземної мови: досвід англомовних країн. *Педагогічні науки: Зб. наук. праць*. 2008. № 48/2. Ч. 2. С. 88–91.
197. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека. *Вопросы психологии*. 2000. №2. С. 118–127.
198. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека: [монография]. М.: Наука, 2010. 518 с.
199. Москалець М.М., Чумак М.Є. Характеристика сутності, змісту, структури, форм і методів самоконтролю навчальної діяльності студентів. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2016. Вип. 53. С. 190-201.
200. Москальова А. С. Саморегуляція як чинник попередження професійних криз особистості: навчальна програма спецкурсу для слухачів курсів підвищення кваліфікації (керівників загальноосвітніх навчальних закладів різних типів навчання) і студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» з напрямків підготовки «Управління навчальним закладом» та «Педагогіка вищої школи». Київ: НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти». 2019. С. 46-51.
201. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л.: Наука, 1983. 240 с.
202. Найдъонов М.. Формування системи рефлексивного управління в організаціях. К. : Міленіум. 2008. 484 с.
203. Небжицька Н. О., Юрченко В. М. Розширення самосвідомості підлітків засобами творчого самовираження. *Соціально-гуманітарний вісник: зб. наук. пр.* Харків: СГ НТМ «Новий курс». 2018. Вип. 24. 162 с.
204. Новиков А. М. Методология учебной деятельности. М.: Издательство «Згвес». 2005. С. 149 –159.
205. Новиков А. М. Контроль, оценка, рефлексия. *Школьные технологии*. 2008. №1. С. 143 – 148.
206. Носенко, Е., Четверик-Бурчак, А. Опитувальник «Стабільність психічного здоров'я – коротка форма: Опис, адаптація, застосування. *Вісник*

*Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія».* 2014. №20. С.89-97.

207. 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.

208. Олександров Ю.М. Саморегуляція як чинник психологічного благополуччя студентської молоді: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01. Харків., 2010. 19 с.

209. Олефір В.О. Психологія саморегуляції суб'єкта діяльності. Дис. докт. психол. наук: 19.00.01. Харків, 2016. 428 с.

210. Олійник В.В. Особистість як самокерована система: психологічний аспект. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* 2013. №1. Електронний ресурс. Режим доступу: [https://scholar.google.com.ua/scholar?cluster=13160064232195668182&hl=uk&as\\_sdt=0,5&sciodt=0,5](https://scholar.google.com.ua/scholar?cluster=13160064232195668182&hl=uk&as_sdt=0,5&sciodt=0,5)

211. Орап М.О. Когнітивні репрезентації у мовленнєвій діяльності. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».* Додаток 2 до Вип. 35, Том III (15): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». К.: Гнозис. 2015. С. 150-156.

212. Орап М. О. Психологія мовленнєвого досвіду особистості: Монографія. Тернопіль : Підручники і посібники. 2014. 480 с.

213. Павелків Р. В. Рефлексія як механізм формування індивідуальної свідомості та діяльності особистості. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки.* 2019. Вип. 8. С. 84-98.

214. Павелків Р. В. Рефлексія як психологічний механізм моральної саморегуляції поведінки особистості. *Психологія: реальність та перспективи.* 2018. №11. С. 5-10.

215. Павелків Р. В. Психологічні особливості рефлексії у структурній організації особистості. *Інноватика у вихованні*. 2017. Вип. 5. С. 20-31.

216. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. М.: Наука, 1973. 659 с.

217. Павлюк М., Шопша О., Ткачук Т. Психологічне благополуччя як передумова розвитку особистісної самостійності майбутнього фахівця. *Наука і освіта*. 2018. №1. С. 149–156.

218. Панталеєв С. Р. Самоотношение и личностный смысл «Я». Психология самосознания. Хрестоматия. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2000. С. 220–229.

219. Партико Т., Сенік О. Роль часової перспективи студентів молодших курсів у самоактуалізації особистості. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України*; за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 10. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. С. 710–720.

220. Партико Т. Б. Саморегуляція навчальної діяльності у студентів з різною схильністю до самоактуалізації. *Наука і освіта*. 2010. С. 237–243.

221. Пасічник І. Д. Психологія поетапного формування операційних структур систематизації. 2-е вид., перероблене і доповнене. Острого: Вид-во Національного університету «Острозька академія». 2004. 242 с.

222. Пасічник І. Д. Психологічні характеристики індивідуального мислення. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Психологія і педагогіка*. Острого, 2009. Вип. 13. С. 3–13.

223. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія. Серія «Психологія»*. 2014. Вип. 28. С. 3–16.

224. 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.

225. Пейсахов Н.М. Саморегуляция типологические свойства нервной системы. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1994.

226. Пенькова, О.І. Проблема саморегуляції особистості: ціннісний аспект. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2016. Вип. 2(1). С. 114–118.

227. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів. К.: Україна, 1998. 343 с.

228. Пінська О.Л. Самопізнання як детермінанта професійного самовдосконалення майбутнього вчителя. *Вісник університет імені А. Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2017. №1(13). С. 236-240.

229. Платонов К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа, 1984. 174 с.

230. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука.* 2012. № 3. С. 24-31.

231. Пов'якель Н. І. Теорія соціального навчання (Дж. Роттер). СПб.: Питер, 2005. 49 с.

232. Полежаева Е. А. Шкала самомониторинга и возможности ее применения. *Психологическая диагностика.* 2006. №1. С. 3-32.

233. Полякова Г. А., Ачкасова С. А. Формування системи моніторингу та самооцінки якості результатів навчання студентів у вищому навчальному закладі. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* 2015. №4(45). С. 34-39.

234. Пошехонова Ю. В., Карпов А. В., Мотивационные и волевые особенности метапознания студентов ВУЗа. *Известия ДГПУ.* №4, 2014. С. 31–36.

235. Прыгин Г. С. Проявление феноменов «автономности-зависимости» в учебной деятельности. *Новые исследования в психологии.* 1984. № 2. С. 48-52.

236. Прыгина И.. Проявление особенностей когнитивного и метакогнитивного опыта личности в субъективной регуляции деятельности (на

примере структуры модели субъективно значимых условий). Дис. ... канд. психол. н. : 19.00.01. Казань. 2008. 182 с.

237. Прихожан А. М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога. Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: Сб. научн. тр. / Редкол.: И. В. Дубровина (отв. ред.) и др. М.: изд. АПН СССР. 1988. С. 110–128.

238. Проскурняк О. І. Дослідження комунікативної діяльності особистості: мета, завдання, функції. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка*. К.: Аксіома. 2012. Вип. 18. С. 663-671.

239. Прохоренко Л. І. Дослідження особливостей мотиваційного компоненту саморегуляції у молодших підлітків із ЗПР. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4(1). С. 157-165.

240. Прохоров А. О., Чернов А. В. Влияние рефлексии на психические состояния студентов в процессе учебной деятельности. *Экспериментальная психология*. 2014. Т. 7. № 2. С. 82–93.

241. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. К.: Академвидав, 2006. 424 с.

242. Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія / Л.З. Сердюк, І.В. Данилюк, В.В. Турбан, О.І. Пенькова, Н.Д. Володарська [та ін.] ; за ред. Л.З. Сердюк. К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 192 с.

243. Психологія мислення: підручник / [І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, О. В. Матласевич, У. І. Нікітчук та ін.]; за ред. І. Д. Пасічника. Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. 560 с.

244. Равчина Т. І. Теоретико-методологічні аспекти організації процесу навчання студентів вищої школи у контексті конструктивізму. *Український педагогічний журнал*. 2015. №4, С. 129–136.

245. Радугин А. А., Кротков Є. А. Психологія і педагогіка. Навчальний посібник для вузів. М.: Центр, 1996. 306 с.

246. Радчук Г. К. Особливості самоактуалізації особистості студентів в освітньому середовищі вищої школи. *Психологія і особистість*, 2015. №2(8), Ч.2, С. 85–97.
247. Растригіна А. М. Соціокультурне середовище як фактор актуалізації ідей педагогіки свободи. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 102. С. 86-91.
248. Реан А. А. Социальная педагогическая психология: Учеб. пособие. СПб: Питер, 1999. 416 с.
249. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего СПб: Речь. 2003. 352 с.
250. Ромек В. Г. Тест уверенности в себе. Практическая психодиагностика и психологическое консультирование. Ростов-на-Дону: Ирбис, 1998. С. 87–108.
251. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: Изд-во АН СССР, 1957. 328 с.
252. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории. *Вопросы психологии*. 1960. №3. С. 34 – 52.
253. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007. 712 с.
254. Савин Е. Ю., Фомин Ф. Е. Когнитивная психология образования: аудитория как лаборатория. *Психология в вузе*. 2013. № 3. С. 67–83.
255. Савин Е. Ю. О некоторых направлениях изучения метакогнитивных процессов в психологии. *Психология когнитивных процессов: Материалы 2 Всероссийской научно-практической конференции*. Смоленск: Универсум, 2005. С. 1–4.
256. Савин Е. Ю. (2004). Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности в научной деятельности. *Психологический журнал*. Том 25. №5. С. 50-69.
257. Савиченко О. М. Ціннісно-мотиваційна регуляція розвитку спортивних здібностей у юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Луцьк, 2009. 262 с.

258. Савченко, О. В. (2015). Особистісний досвід як основа розвитку духовності. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. №20(2). С. 156-163.
259. Савченко О. В. (2016). Особливості функціонування рефлексивної компетентності як цілісної системи. *Психологічні перспективи*. №27. С. 222–236.
260. Савченко О. В. (2016). Рефлексивна компетентність: методи та процедури діагностики. Херсон: ПП Вишемирський В.С. 286 с.
261. Савченко Т.Л. Системна організація уваги та загальні принципи її корекції як засіб оптимізації навчальної та професійної діяльності. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2007. №3(5). С. 126-136.
262. Салюк М. А., Ковальчук О. С. Особливості взаємозв'язку метакогнітивної компетентності з емоційним ставленням до онлайн-навчання студентів дистанційних навчальних курсів [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://distance.dnu.dp.ua/ukr/conference/2015/shlyahy\\_form/Salyuk\\_Kovalchuk.pdf](http://distance.dnu.dp.ua/ukr/conference/2015/shlyahy_form/Salyuk_Kovalchuk.pdf).
263. Самойличенко А. К., Рожкова Ю. А., Токмакова А. А. Влияние метакогнитивных процессов на успеваемость студентов (на примере студентов экономического профиля). *Азимут научных исследований: Педагогика и психология*. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 393–395.
264. Самойличенко А. К., Чернявская В.С. Развитие метамышления у студентов [Електронний ресурс]. *Сборник научных трудов Sworld по материалам международной научно-практической конференции*. № 11(2). 2012. С. 80–82. Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/konfer27/539.pdf>.
265. Северина Т. Формування навчальної автономії студента в позааудиторній діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2018. Вип. 20. Т.3. С. 111-115.
266. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности. *Вопросы психологии*. 1983. №2. С.35.

267. Сенчина Н. Г. Формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей післядипломної освіти: Дис... канд. психол. наук: 13.00.04. Одеса. 2019.
268. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга. М.: АН СССР. 1961. 100 с.
269. Сігінішина А. С. Метакогнітивні судження як засіб моніторингу пам'яті. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2012. Вип. 20. С. 254-263.
270. Ставицька О. Г., Бунечко Ю. В. Вплив рівня домагань на прагнення до самоактуалізації студентської молоді. *Психологія: реальність і перспективи*. №11. 2018. С. 140–144.
271. Староста В. Педагогічний моніторинг та педагогічна діагностика: сутність і взаємозв'язок понять. *Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. №4(59). С. 499-505.
272. Степанский В.И. Влияние навыков рефлексивной само регуляции деятельности у подростков 10 14 лет. *Новые исследования в психологии и физиологии*. 1990. №1. С.28-32.
273. Столин В. В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983. 284 с.
274. Терешонок Т. В., Бакшеева С. С. Метакогнитивные компоненты в структуре учебной деятельности. *Социально-экономический и гуманитарный журнал Красноярского ГАУ*/ 2015. №1. С.175–180.
275. Терновых Т.Ю. Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности у студентов-первокурсников в работе с иноязычным текстом: Автореф. дис. канд. пед. наук. Москва, 2007. 20 с.
276. Тесленко М. М., Юдіна Н. О. Психологічні особливості саморегуляції навчально-професійної діяльності студентів. *Психологія і особистість*. 2018. №1(13), С. 118-127.
277. Тетерук С. П. Формування механізмів саморегуляції студентів в іншомовному просторі: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2006. 21 с.
278. Тітова Т. Є. Дослідження смислових сапектів особистісної саморегуляції. *Психологія і особистість*. 2016. №2(10), Ч.1. С. 211-221.

279. Ткачук О. В. Метакогнітивний моніторинг у системі метапізнання. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. №4. С. 158–162.
280. Томчук М.І. Психологічні особливості підготовки сучасного фахівця. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 24–25 квітня 2014 р.)* / [ред. колегія: Є. М. Потапчук (голов. ред.), О. В. Кулешова, Л. О. Подкоритова, В. К. Гаврилькевич, Л. Г. Параскевич]. Хмельницький: ХНУ, 2014. С. 59-61.
281. Тур О. М. Комунікативна компетентність майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності: дослідження стану формування. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 51. С. 287-293.
282. Усик Д. Психологічні особливості саморегуляції поведінки в старшому дошкільному віці. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2015. №20(2). С. 108–114.
283. Файзуллаев А. А. Мотивационная саморегуляция личности. Ташкент: ФАН, 1987.
284. Федосєєва І. В. До проблеми теоретико-емпіричного вивчення соціально-психологічної компетентності старшокласників у спілкуванні. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2014. №23. С. 651-662.
285. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Самооценка уровня онтогенетической рефлексии. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 244–245.
286. Фоменко К. І. Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2014. №25. С. 582-596.

287. Фомин А.Е., Павленко А.В. Метакогнитивный мониторинг знания в условиях оценки учебных достижений. *Электронный журнал «Психологическая наука и образование»*. 2015. Том 7. № 2. С. 24–34.
288. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
289. Фурман В. В. Структурні компоненти особистісної рефлексії студентів технічного напрямку навчання. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. 2013. №4. Режим доступу: [jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/download/10148/13351](http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/download/10148/13351).
290. Халько М. С. Характеристика мотиваційного компоненту навчальної діяльності молодшого школяра. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки: зб. наук. праць*. 2018. Вип. 7 (52). С. 150-156.
291. Холодная М. А.. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.: «Барс», 1997. 392 с.
292. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
293. Холодная М. А. О природе индивидуального ума. М.: ПЕР СЭ, 2002. 304 с.
294. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 334 с.
295. Хомуленко Т. Б. Наукові підходи до дослідження когнітивної саморегуляції студентів. *Вісник ХНПУ ім. Г. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2005. Т.15. С. 170–175.
296. Хомуленко Т. Б., Доцевич Т. І. (2014). Метапам'ять: наукові підходи та експериментально-інтроспективна методика дослідження. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. Серія «Психологія»*. №49. С. 193–211.

297. Хомуленко Т. Б., Доцевич Т. І. Педагогічна рефлексивність як детермінанта розвитку метапам'яті викладача вищої школи. *Проблеми сучасної психології*. 2014. № 26. С. 595–606.

298. Хомуленко Т. Б., Поденко А. В. Діяльнісний підхід до розвитку організаторських здібностей як компетентності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2015. №50. С. 306–322.

299. Хоружева Л. Є., Шепелюк В. Л. Навчання студентів-іноземців на підготовчому відділенні з урахуванням законів психологічного розвитку особистості [Електронний ресурс]. *Мова і культура*. 2013. Вип. 16, т. 4. С.452-456.

300. Хуторской А. В. Анализ, самоанализ и рефлексия урока. 2-е изд., перераб. М.: Высшая школа, 2007. 639 с.

301. Царькова О. В. Методи емоційно-вольової саморегуляції психологічного стану студентів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Психологічні науки*. 2013. Т. 2. Вип. 10. С. 316–320.

302. Цемма В. О. Підходи до визначення психологічного благополуччя. *Управлінські та психологічні аспекти професійної підготовки фахівців в умовах інноваційного розвитку освіти: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди; за заг. ред. Р. І. Черновол-Ткаченко, О. І. Мармази, О. Є. Гречаник. Харків : Планета-Принт, 2016. Ч. 1. С. 243–249.*

303. Черній М. М. Структура комунікативної культури вчителя іноземної мови. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 36. С. 474–479.

304. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття рішень у педагогічній діяльності. Дисертація докт. психол. н.: 19.00.07. Київ, 2007. 42 с.

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



306. Чеснокова И.И. Проблемы самознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144 с.

307. Чудакова В. П. Психолого-организационная технология формирования готовности к инновационной деятельности как средство развития конкурентоспособности личности [Текст]. *Международна научна школа «Парадигма». Лято-2015. В 8 т. Т. 4: Психология: сборник научни статии* / под ред. А. В. Берлов, Л. Ф. Чупров. Варна: «Центр за научни изследвания и информация «Парадигма» ЕООД БЪЛГАРИЯ. ЦНИИ «Парадигма», 2015. С. 393–401.

308. Чудакова В. П. Відмінні характеристичні особливості особистості з «інтернальним» і «екстернальним» типом суб'єктивної локалізації контролю, і їх вплив на сформованість інноваційності та конкурентоздатності: III частина. *Освіта і розвиток обдарованої особистості: Щомісячний науково-методичний журнал*. 2014. № 5 (24) (травень). С. 47–57.

309. Чуйко Г., Чаплак Я., Гайсонюк Н. Проблема саморозкриття особистості у психології. *Науковий вісник ЧНУ. Педагогіка і психологія*. 2015. Вип. 738. С.190-197.

310. Шавиро Г. С. Психологічні чинники саморегуляції поведінки студентської молоді в процесі соціалізації. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*. 2014. № 1(1). С. 86–90.

311. Шавиро Г. С. Формування саморегуляції поведінки студентської молоді. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2013, Том. VI, Психологія обдарованості, Вип. 9. С. 508-515.

312. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 184 с.

313. Шапарь, В. Б., Россоха В. Е., Шапарь О. В. Новейший психологический словарь. Под общей ред. В.Б. Шапаря. Изд. 2-е. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 808 с.

314. Шапошник Д. О. Методологічні засади дослідження самоефективності особистості. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інститут у психології імені Г. С. Костюка АПН України*; за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 17. Кам'янець-Подільський: Аксіома. 2012. С. 690-701.

315. Шаров А. С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы. *Рефлексивные процессы и управление*. 2005. Т. 5, № 1. С. 71–92.

316. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самооэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема. *Иностранная психология*. 1996. № 7. С. 71–77.

317. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования). *Психологическая диагностика*. 2005. №3. С. 95–129.

318. Шевченко Н. Ф. Розвиток емоційно-вольової саморегуляції студентів в умовах вищого навчального закладу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2010. №1 (3). С. 270–280.

319. Шевченко Н. Ф. Теоретичні підходи до розуміння поняття «самоповага» в історичному поступі психологічного знання. *Наука і освіта*. 2015. №11-12. С. 19-24.

320. Щєбликіна Т. А. Реалізація самомоніторингу навчальних досягнень майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. *Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 47. С. 190-198.

321. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции). Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1993.156 с.

322. Шпак М.М. Емоційний інтелект як особистісний ресурс забезпечення психологічного благополуччя молодших школярів. *Наука і освіта*. 2016. №5. С. 266-270.

323. Шумський І. Інтуїція, художня (підсвідома) пам'ять як основа експресивної виразності у мистецтві портрета (на прикладі гротескних рисунків

та шаржів. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*. 2018. Вип. 38. С. 18-25.

324. Юдіна Н. О., Тесленко М. М. Усвідомлена саморегуляція навчальної діяльності студентів як проблема сучасної психології. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інститут у психології імені Г. С. Костюка АПН України*; за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 10. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. С. 883–892.

325. Юрченко О. В. Взаємозв'язок рівня довіри та локусу контролю студентів технічного ВНЗ. *Вісник Чернігівського національного університету*. 2012. Вип. 103. Т. 2. С. 204-207.

326. Яворська-Ветрова І. В. Самоставлення та самодетермінація студентської молоді в контексті самодетермінації: аналіз емпіричного дослідження. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*; за з ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2019. Вип. 45. С.451–474.

327. Яворська-Ветрова О. І. Перспективна рефлексія як механізм становлення особистісної ефективності учнів. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*; за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2018. Вип. 41. С. 462-473.

328. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969. С. 8.

329. Якунин В. Педагогическая психология: Учеб. пособ./ 2-е изд. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2000. 349 с.

330. Яланська С. П. Психологія творчості : навч. посіб. 2-е вид. випр., допов. Полтава : Видавництво «Сімон», 2018. 182 с.

331. Яланська С.П. Формування компетентностей аспірантів із психології учіння та розвитку людини. *Бочаровські читання : тези доп. учасників Міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. 25-річчю підгот. психологів у Харків. нац. ун-ті внутр. справ (Харків, 13 квіт. 2018 р.).* Х. : ХНУВС, 2018. С. 320-322

332. Яланська С.П., Атаманчук Н.М. Самостійна робота як одна з умов навчальної мотивації студентів. *Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи: зб. матеріалів XX Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 30 листоп. 2018 р. Переяслав-Хмельницький, 2018.* Вип. 20. С.130-135.

333. Ямницький О.В. Роль суб'єктної активності в процесі становлення професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього практичного психолога. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія.* 2014. Т. 19, Вип. 4. С. 88–94.

334. Ямницький В.М. Суб'єктність та відповідальність як системоутворювальні параметри життєтворчої активності особистості. *Науково-практичний журнал Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.* 2016. №2 (4). С. 163-174.

335. Янова Н. Г. Психометрический анализ шкалы самомониторинга М. Снайдера в профессиографическом исследовании. *Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета.* 2016. №2. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://journal.asu.ru/vfp/article/view/1170>.

336. Янцаловський О., Леус О. Психологічні особливості тайм-менеджменту студентів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Психологія.* 2017. Вип.4. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [file:///C:/Users/user/Downloads/Vnadpn\\_2017\\_4\\_19.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Vnadpn_2017_4_19.pdf)

337. Ярушкін Н. Саморегуляція як чинник соціалізації особистості: історія і сучасний погляд на проблему. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка. К., 2009. Т. XI. Ч. 1. С. 254–263.*

338. Яцюк М.В. Адаптація опитувальника Академічної саморегуляції Р.М. Райана и Д.Р. Коннелла (Causal dimension ScaleII SRQ-A). *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 4. С. 45–47.
339. Alzaid, J. M. (2017). The Effect of Peer Assessment on the Evaluation Process of Students. *International Education Studies*, 10(6), 159–173.
340. Andrade H. & Brookhart S.M. (2016). The Role of Classroom Assessment in Supporting Self-Regulated Learning. In: Laveault D., Allal L. (eds) *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation. The Enabling Power of Assessment*, vol 4. Springer, Cham. P. 293–309.
341. Andrade, H. & Brown, G. (2016). Student Self-Assessment in the Classroom, in Gavin T. L. Brown, Lois R. Harris (Eds.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (p. 319-334). New York: Routledge
342. Andrade, H., & Heritage, M. (2017). *Using assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation*. New York: Routledge.
343. Andreassen, R. & Braten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21, 520–537.
344. Alrubail R. (2016). Scaffolding Student Reflections. Edutopia Community Facilitator. *Student Voice & Literacy at The Writing Project*, 12, 34-47.
345. Avgustiuk, M. (2015). The illusion of knowing from the indexes of confidence, calibration and resolution perspective. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. III(37), Issue 75*, 88–90.
346. Avgustiuk M. (2015). Situational factors of the illusion of knowing in the educational activity of students. *Virtus: Scientific Journal*. Issue 4. 53-56.
347. Balashov, E., Pasichnyk, I. & Kalamazh, R. (2018). Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *Psycholinguistics, Vol. 24, Issue 1*, 47–62.
348. Balashov, E., Pasichnyk, I., Kalamazh, R., Dovhaliuk, T. & Cicognani, E. (2018). Psychological, Emotional and Social Wellbeing and Volunteering: A Study on Italian and Ukrainian University Students. *Youth Voice Journal*, 18, 1–22.

349. Balashov, E., Pasichnyk, I. & Kalamazh, R. (2016). Intercultural Components of Student Selfrelisation in International Volunteering. *Ljetopis Socijalnog Rada / Annual of Social Work*. Vol. 23 Issue 1,123–139.
350. Bandura, A. (1991). *Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms*. In: Dienstbier, R. A. (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation: 69-164. Lincoln: University of Nebraska Press.
351. Bloom D. (2010). A Taxonomy of Reflection: Critical Thinking For Students, Teachers, and Principals. *American Journal of Psychology*, 93, 17-36.
352. Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivational theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195-200.
353. Boekaerts, M. (1997), Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, 161-186.
354. Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-551.
355. Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
356. Borkowski, J.G. & Thorpe, P.K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. In: D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.) *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (pp. 45-73). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
357. Bretz S. L. (2001). Novak's theory of education: Human constructivism and meaningful learning. *Journal of Chemical Education*, 78, P. 1107–1110.
358. Brown, G., Andrade, H., & Chen, F. (2015). Accuracy in student self-assessment: Directions and cautions for research. *Assessment in Education*. DOI: 10.1080/0969594X.2014.996523

359. 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* (4th ed., pp. 77-166). New York: Wiley.
360. Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
361. Carlton, L. (2013). The importance of student reflection. *Academic press*, 18, 25–34.
362. Carvalho de Filho M. K. (2009). Confidence judgments in real classroom settings: Monitoring performance in different types of tests. *International Journal of Psychology*, 44(2), 93-108.
363. Clarebout, G., Horz, H., & Schnotz, W. (2010). The relations between self-regulation and the embedding of support in learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 58(5), 573-587.
364. Clearly, T.J., & Kitsantas, A. (2017). Motivation and self-regulated learning influences on middle school mathematics achievement. *School Psychology Review*, 46(1), 88–107.
365. Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41, 537–550.
366. Czerniawska, E. (1996) Metody badania samoregulacji w uczeniu sie tekstów podręcznikowych. *Psychologia Wychowawcza*, 39, 56-65.
367. Davidson J., Deuser, R. & Sternberg, R. (1994). The role of metacognition in problem solving. *Metacognition: Knowing about Knowing / J* In J. Metcalfe & A.P. Shimamura (Eds.). – Cambridge, MA: MIT Press. – (10), 207–226.
368. De Bruin, A.B., Thiede, K.W., & Camp, G. (2001). Generating keywords improves metacomprehension and self-regulation in elementary and middle school children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109 (3), 294-310.
369. De Corte, E., Mason, L., Depaepe, F., & Verschaffel, L. (2011). Self-regulation of mathematical knowledge and skills. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk

(Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 155–172). New York: Routledge.

370. De Jong, F. (1990). Executive control, self-regulation trained in mathematics. In: J.M. Pieters, K. Breuer & P.R.-J. Simons (Eds.) *Learning environments. Contributions from Dutch and German research* (pp. 267-277). Berlin: Springer - Verlag.

371. De Jong, F. & Simons, P.R.J. (1990). Cognitive and metacognitive processes of self-regulated learning. In: J.M. Pieters, P.R.-J. Simons & L. De Leeuwe (Eds.) *Research on computer-based instruction* (pp. 81-1(0). Amsterdam: Swets i Zeitlinger.

372. Dignath, C. & Buttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231–264.

373. Dmitrienko, N., Gorbina, M., Porozhnyak, N., Trusova, T, Konovalenko, T. (2017). Formation of Students' Professional Self-Actualization in Modern Educational Environment. *Journal of Social Studies Education Research*, 8 (2), 161-177. DOI: 10.17499/jsser.360871.

374. Dunlosky J. & Metcalfe, J. (2009). *Metacognition: A Textbook for Cognitive, Educational, Life Span and Applied Psychology*. New York: SAGE Publications, Inc.

375. Dunning D., Johnson, K., Ehrlinger, J. & Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 83-87.

376. Dweck C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press, Taylor & Francis Group, 103–128.

377. Efclides A. (2009). The role of metacognitive experience in the learning process. *Psichothema*, Vol.21 (1), 76–82.

378. Elstad, E., & Turmo, A. (2010). Students' self-regulation and teacher's influence in science: Interplay between ethnicity and gender. *Research in Science & Technological Education*, 28 (3), 249–260.



379. English, M. C., Kitsantas, A. Supporting Student Self-Regulated Learning in Problem- and Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2013, Volume 7. Issue 2, 128–150.
380. Finn, B. (2008). Framing effects on metacognitive monitoring and control. *Memory and Cognition*, 36(4), 813-821.
381. Flavell J.H., Miller, P., & Miller, S. (1993). *Cognitive Development*. Third edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
382. Flavell, J. & Wellman, H. (1977). *Metamemory. Perspectives on the development of memory and cognition*. In: R. V. Kail Jr. & J. Hagen (Eds.). – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.
383. Flavell, J.H. (1987). *Speculations about the nature and development of metacognition*. In: F.E. Weinert & R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
384. Flavell, J.H. (1981). Cognitive Monitoring. In W. P. Dickinson (Ed.), *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press, 35-60.
385. Flavell, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, Vol. 34 (10), 906–911.
386. Flavell, J. (1976). *Metacognitive Aspects of Problem Solving*. In: L. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence*. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, pp. 231-236.
387. George, S., Michel, C. & Ollagnier-Beldame, M. (2016). Favouring reflexivity in technology enhanced learning systems: Towards smart uses of traces. *Interactive Learning Environments*, 24 (7), 1389-1407.
388. Graham, S. & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12.
389. Hacker, D. J. (2008). Explaining calibration in classroom contexts: The effects of incentives, reflection, and explanatory style. *Metacognition and Learning*, #. 3, 101–121.

390. Hacker, D. J., Bol, M. & Keener, M. C. (2008). Metacognition in education: A focus on calibration. In J. Dunlosky and R. Bjork (Eds.), *Handbook of Memory and Metacognition*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
391. Halpern, D. (1996). *Thinking Critically about Critical Thinking*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
392. Harris, K. R., Friedlander, B.D., Saddler, B., Frizzelle, R. & Graham, S. (2005). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of academic performance: Effects among students with ADHD in the general education classroom. *Journal of Special Education*, 39 (3), 145-156.
393. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
394. Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of 800+ Meta-Analyses on Achievement*. Oxford: Routledge.
395. Hüseyin, Ö.Z. (2005). Metacognition in Foreign/Second Language Learning and Teaching. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29, 147–156.
396. Isaacson, R. M., Fujita, F. (2006). Metacognitive knowledge monitoring and self-regulated learning: Academic success and reflections on learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 39-55.
397. Jarvela, S., & Jarvenoja, H. (2011). Socially constructed self-regulated learning and motivation regulation in collaborative learning groups. *Teachers College Record*, 113(2), 350-374.
398. Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., and Wong, F. K. Y. (2008). *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Washington, DC: American Psychological Association.
399. Keyes, C.L.M. (1998). Social Wellbeing. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140.
400. Kistner, S., Rakoczy, K., & Otto, B. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5 (2), 157-171.

401. Kitsantas, A. (2014). Fostering student self-regulation with learning technologies. *Hellenic Journal of Psychology*, *10*, 235-252.
402. Kluwe, R. (1982). *Cognitive Knowledge and executive control: Metacognition. Animal mind-human mind* / In: D. R. Griffin (Ed.). – New York: Springer Verlag, pp. 201–204.
403. Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2011). The effect of different goals and self-recording on self-regulation of learning a motor skill in a physical education setting. *Learning and Instruction*, *21* (3), 355-364.
404. Koriat A. (2000). The Feeling of Knowing: Some Metatheoretical Implications for Consciousness and Control. *Consciousness and Cognition*. Vol. 9, 149–171.
405. Koriat A. (2012). The self-consistency model of subjective confidence. *Psychological Review*. Vol. 119(1), 80-113.
406. Koriat, A., Ackerman, R., Adiv, S., Lockl, K. & Schneider, W. (2013). The effects of goal-driven and data-driven regulation on metacognitive monitoring during learning: A developmental perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*. *104*, 54-75.
407. Kriegbaum, K., Jansen, M., & Spinath, B. (2015). Motivation: a predictor of PISA's mathematical competence beyond intelligence and prior test achievement. *Learning Individual Differences*, *43*, 140–148. doi: 10.1016/j.lindif.2015.08.026
408. Labuhn, A.S., Zimmerman, B.J., & Hasselhorn, M. (2010). Enhancing students' self- regulation and mathematics performance: The influence of feedback and self- evaluative standards *Metacognition and Learning*, #5 (2),173–194.
409. Liskala T., Vauras M., & Lehtinen E. (2004). Socially-shared metacognition in peer learning. *Hellenic Journal of Psychology*. *1*(2), 147–178.
410. Mahdavi, M. (2014). An overview: Metacognition in education. *International Journal of Multidisciplinary and Current Research*, *2*, 529-535.

411. McCornick, C.B. (2003). *Metacognition and learning*. In: W.B. Reynolds and G.E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology*. – Hoboken, NY :Wiley, pp.79–102.
412. Metcalfe, J., & Shimamura, A. P. (Eds.). (1994). *Metacognition: Knowing about knowing*. The MIT Press.
413. Miller T. M., Geraci, L. (2011). Unskilled but aware: Reinterpreting overconfidence in low-performing students. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. Online First Publication*, 1-5.
414. Montalvo, F.T., & Torres, M.C. (2008). Self-regulated learning: Current and future Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1–34.
415. Nelson T. & Narens L. (1990). *Metamemory: A theoretical framework and new findings*. In: G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 26, pp. 125–141). New York: Academic Press.
416. Nicol, D., Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
417. Nietfeld J. L., Cao, J. Osborne, W. (2005). Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *The Journal of Experimental Education*, 74(1), 7-28.
418. Oxford, R. (1993). Research on Second Language Learning Strategies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 175–187.
419. Panadero, E., Andrade, H. & Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *Australian Educational Researcher*, 45. 13–31.
420. Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, 89–91.
421. Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

422. Pintrich, P. R. & Schunk D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.
423. Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T. & McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
424. Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp.249–284). San Diego, CA: Academic Press.
425. Pintrich P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 452–502.
426. Plante, I., O’Keefe, P. A., and Théorêt, M. (2013). The relation between achievement goal and expectancy-value theories in predicting achievement-related outcomes: a test of four theoretical conceptions. *Motivations & Emotions*. 37, 65–78. doi: 10.1007/s11031-012-9282-9
427. Pressley, M. (1995). More about the development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social. *Educational Psychologist*, 30(4), 207-212.
428. Pressley, M., Borkowski, J.G. & Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. In: R. Vasta & G. Whitehurst (Eds.) *Annals of Child Development*, vol. 4, (pp. 89-129). Greenwich, CT: JAI Press.
429. Pressley, M., & Woloshyn, V. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance* (2nd ed.). Cambridge, MA: Brookline.
430. Reder, L. M. & Ritter, F. E. (1992). What determines initial feeling of knowing? Familiarity with question terms, not with the answer. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, #18, 435–451.
431. Rickey, D. & Stacy, A. M. (2000). The role of metacognition in learning chemistry. *Journal of Chemical Education*, #77, 915–920.

432. Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., and Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261–288. doi: 10.1037/0033-2909.130.2.261
433. Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
434. Rosenberg, M. *Self-Esteem Scale. Measures of Social Psychological Attitudes*. Ed. Robinson J.P., Shaver P R. Ann Arbor: Institute for Social Research, 1972. P. 98-101.
435. Rotter, J. B. (1982). *The development and applications of social learning theory: Selected papers*. New York: Praeger.
436. Ryan, A. M., Pintrich, P. R., & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13, 93–114.
437. Ryan, R. & Deci, E. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-being. *Annual Review of Psychology*, 52. 141–166.
438. Ryff, C. (1989). Happiness is Everything, or is it? Explorations on the Meaning of Psychological Well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. № 6, Vol. 57, 1069 – 1081.
439. Saks, K. (2016). *Supporting Students' Self-Regulation and Language Learning Strategies in the Blended Course of Professional English*. Dissertation of the Degree of Doctor of Philosophy in Education. 2016. University of Tartu. 216 p.
440. Saks K. & Leijen, Ä. (2014). Distinguishing Self-Directed and Self-Regulated Learning and Measuring Them in the E-Learning Context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014. 190 – 198.
441. Schunk, D. H., & Greene, J. A. (2018). *Historical, contemporary, and future perspectives on self-regulated learning and performance*, in D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 1–15). Routledge/Taylor & Francis Group.
442. Schunk, D. H., Ertmer, P. A. & Boekaerts, M. (Ed); Pintrich, P. R. (Ed); Zeidner, M. (Ed). (2000). *Self-regulation and academic learning: Self-efficacy*

*enhancing interventions. Handbook of self-regulation.* - San Diego, CA, US: Academic Press. 783 p.

443. Schunk, D. & Zimmerman, B. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7–25.

444. Schraw, G., Crippen, K.J. & Hartley, K. Res (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*. Vol. 36 (1-2), pp. 111–139.

445. Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351–371.

446. Schraw, G. & Dennison, R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460–475.

447. Schunk, D. H., & Greene, J. A. (2018). Historical, contemporary, and future perspectives on self-regulated learning and performance, in D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 1–15). Routledge/Taylor & Francis Group.

448. Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

449. Schunk, D. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359–382.

450. Schwartz, S. & Bilsky, W. (1987). Towards a psychological structure of human values. *Journal of Personality Social Psychology*, 53, 550-562.

451. Serra M. J. & Metcalfe, J. (2009). Effective implementation of metacognition. In: D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition and Education*. New York, NY: Routledge. 278–298.

452. Siegesmund A. (2017). Using self-assessment to develop metacognition and self-regulated learners. *FEMS Microbiology Letters*, 364. Issue 11, 15.

453. Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 526-537.

454. Snyder, M. & Gangestad, S. (2000). Self-monitoring: Appraisal and reappraisal. *Psychological Bulletin*, Vol. 126, No. 4, 530–555.
455. Steinmayr, R., and Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning Individual Differences*, 19, 80–90. doi: 10.1016/j.lindif.2008.05.004
456. Sternberg, R. (1998). *A three-facet model of creativity. The nature of creativity*. In R. J. Sternberg (Ed.). Cambridge, England: Cambridge U. Press, pp. 125–147.
457. Sun, J.C-H. & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*. Volume 43 (2), 191–204.
458. Tanner, K. D. (2012). Promoting student metacognition. *CBE Life Sciences Education*, 11, 113-120.
459. Thiede, K.W. (1999). The Importance of Monitoring and Self-Regulation during Multitrial Learnin. *Psychonomic Bulletin and Review*. Vol. 6 (4), 662–667.
460. Thoutenhoofd, E. D., & Pirrie, A. (2015). From self-regulation to learning to learn: observations on the construction of self and learning. *British Educational Research Journal*, 41(1), 72-84.
461. Tobias, S. (1994). Interest, prior knowledge, and learning. *Review of Educational Research*, #64, 37–54.
462. Tobias, S. & Everson, H. (2002). Knowing What You Know and What You Don't: Further Research On Metacognitive Knowledge Monitoring. *College Board Research Report*. 25 p.
463. Tonks, S. M., & Taboada, A. (2011). Developing self-regulated readers through instruction for reading engagement. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 173–186). New York: Routledge.
464. Valdez, A. (2013). Student Metacognitive Monitoring: Predicting Test Achievement from Judgment Accuracy. *International Journal of Higher Education*. Vol. 2 (2), 141–146.



465. Watson, D. L., & Tharp, R. G. (1989). *Self-directed behavior: Self-modification for personal adjustment* (5th ed.). Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
466. Weinstein, C. & Mayer, R. (1986). *The Teaching of Learning Strategies*. *Handbook of research on teaching* / [edited by M. C. Wittrock]. New York : Macmillan, 1986. P. 315 – 327.
467. Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B. & Grøgaard J. B. (2002). Student satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality of Higher Education*, 8, 183–195. DOI: 10.1080/1353832022000004377
468. Wigfield, A., Klauda, S. L., & Cambria, J. (2011). Influences on the development of academic self-regulatory processes. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp.33–48). New York: Routledge.
469. Wigfield, A., and Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Development Review*, 30, 1–35. doi: 10.1016/j.dr.2009.12.001.
470. Wigfield, A., Tonks, S., and Klauda, S. L. (2016). Expectancy-value theory, in *Handbook of Motivation in School*, 2nd Edn. eds K. R. Wentzel and D. B. Mielecpešnm (New York, NY: Routledge), 55–74.
471. Winne, P.H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 327-353.
472. Winne, P. H. (2009). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement*, (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 153–189). New York: Routledge.
473. Winne, P.H. (2010). Bootstrapping Learner's Self-Regulated Learning. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 52(4), 472–490.
474. Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker & J. Dunlosky (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice*, The educational psychology series. Mahwah, NJ: Erlbaum.
475. Wolters, C.A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265–283.

476. Yan, Z. (2020). Self-assessment in the process of self-regulated learning and its relationship with academic achievement, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 224-238.
477. Young A., Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1-10.
478. Zabolotna, O. (2016). Education as a Value Foundation for Young People Life Strategies. *Ukrainian Psychological Journal*, 2, 29–39.
479. Zabrocky, K. M. (2008). Metacognition and learning. In N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Educational Psychology*. - Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 673–676.
480. Zasiiekina, L.V. (2015). Psycholinguistic Approach to Diagnostics and Modification of Individual Negative Core Beliefs. *East European Journal of Psycholinguistics*, 2(1), 151–157.
481. Zimmerman, B. (2011). *Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance*, in B. Zimmerman and D. Schunk, (eds), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, Abingdon: Routledge, 49–64.
482. Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In: D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.) *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
483. Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217–221.
484. Zimmermann B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166–183.

485. Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2006), *A writer's discipline: the development of selfregulatory skill*, in S. Hidi and P. Boscolo, (eds), *Writing and Motivation*, Amsterdam: Kluwer, 51–69.

486. Zhu, Y., Au, W. & Yates, G. (2016). University Students' Self-Control and Self-Regulated Learning in a Blended Course. *The Internet and Higher Education*, 30, 54-62. DOI: 10.1016/j.iheduc.2016.04.001.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА

#### РОЗВИТКУ САМОРЕГУЛЬОВАНОВОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

**Мета тренінгу:** активізація функціональних механізмів саморегуляції через актуалізацію формально-програмних якостей індивідуальності (особистісна складова); забезпечення позитивної мотивації до участі в розвивальній програмі та актуалізація мотивації саморегульованого навчання (мотиваційно-вольова складова); формування системи дій та операцій, які лежать в основі успішного здійснення саморегульованої діяльності (когнітивна складова); усвідомлення результатів участі в розвивальній програмі та актуалізація установки до активного їх застосування в майбутній саморегульованій навчальній діяльності (метакогнітивна складова).

**Загальний обсяг тренінгу:** 30 годин.

Склад групи тренінгового заняття має становити не більше 30 учасників. Тривалість одного заняття – не більше трьох годин. Кожне заняття структурно поділене на три частини: вступна, основна та рефлексивна.

**Обладнання:** папір, надруковані тексти, слова та малюнки, ножиці, вирізки з газет або журналів, картки з літерами, маркери, фломастери, кулькові ручки, олівці, стікери, дошка, фліпчарт, кольорові картки, м'яч, стіл, стільці тощо.

#### І БЛОК – ПОЧАТКОВИЙ

**Мета:** Створення комфортних умов проведення тренінгу та групової взаємодії, з'ясування очікувань учасників тренінгу, визначення правил роботи в групі, визначення емоційно-вольового стану учасників тренінгу та готовності до активної роботи.

Завдання даного блоку реалізовувались в таких напрямках:

- обізнаність в питаннях саморегульованої навчальної діяльності, яка пов'язана з метакогнітивним моніторингом;
- усвідомлення значущості саморегульованої навчальної діяльності для успішного її здійснення.

#### ВПРАВИ

<b>Вступ</b>
<p><i>Мета:</i> формування готовності студентів до саморозкриття та підготовка до тренінгової роботи.</p> <p><i>Завдання:</i> Налаштування студентів на конструктивну роботу відповідно до поставлених завдань</p> <p><i>Час виконання:</i> до 5 хвилин.</p> <p><i>Інструкція:</i> Коротко розповідаємо учасникам про основні положення тренінгової програми, завдання та мету.</p> <p><i>Очікуваний результат:</i> формується готовність учасників тренінгу до</p>

тренінгової роботи.

*Примітки:* Вправа використовується при першій зустрічі групи

### **Мозковий штурм «Наші правила»**

*Мета:* створення комфортних умов у групі

*Завдання:* Створення комфортної атмосфери у групі з метою забезпечення продуктивної і комфортної роботи

*Час виконання:* до 10 хвилин.

*Інструкція:* Спочатку відбувається спільне затвердження правил роботи групи:

1. Довірливий стиль спілкування, щирість, ввічливість;
2. «Я-висловлювання» (персоніфікація висловлювань);
3. Позитивність;
4. Конфіденційність усього, що відбувається в групі та неприпустимість безпосередніх оцінок співрозмовника;
5. Правило добровільної активності у тому, що відбувається;
6. Правило цінувати час усіх членів групи;
7. Правило не виконувати будь-яку тренінгову дію без пояснень причин;
8. Правило підведеної руки (сигнал про наявність повідомлення учасник подає лише мовчки, підводячи руку вгору);
9. Повага промовця і зворотній зв'язок.

Лише після обговорення та прийняття правила усіма учасниками, воно записується на дошці. Учасники також можуть пропонувати свої правила.

*Очікуваний результат:* спільне формування учасниками тренінгу з правила роботи в групі та окреслення способу ефективного виконання завдань.

*Очікуваний результат:* формується готовність учасників тренінгу до тренінгової роботи.

*Примітки:* Вправа використовується при першій зустрічі групи

### **Криголам «Позитив»**

*Мета:* створення позитивної атмосфери роботи у тренінговій групі.

*Завдання:* створити у групі позитивну атмосферу роботи

*Час виконання:* до 10 хвилин.

*Інструкція:* Коротко розповідаємо учасникам про основні положення позитивного думання щодо роботи у групі та очікуваних результатів. Тренер пропонує своє бачення, учасники висловлюють своє бачення, результати спільного бачення фіксуються на дошці/фліпчарті.

*Очікуваний результат:* формується позитивна атмосфера для проведення до тренінгової роботи.

### **Знайомство. Вправа «Вітання. Візитівка»**

*Мета:* знайомство учасників групи для створення творчої атмосфери, що спонукає до прояву креативного мислення і поведінки, спонукання учасників групи познайомитися ближче з іншими учасниками

*Завдання:* познайомити учасників групи і створити у групі творчу і креативну

атмосферу роботи

*Час виконання:* до 20 хвилин.

*Матеріали:* олівці, фломастери, папір.

*Інструкція:* Учасники сідають на стільці. Тренер пропонує кожному графічно зобразити свою візитівку, на якій вказати ім'я, та придумати на першу літеру імені прикметник, який характеризує його особистість. Тоді кожний по черзі, за годинниковою стрілкою називає своє ім'я, а також одну з особистісних властивостей, яку зазначено на візитівці. Потім відбувається поділ учасників тренінгу на пари і кожній парі пропонується поспілкуватися протягом 5 хвилин і довідатись якомога більше про свого партнера. Потім кожний учасник розповідає про свого нового знайомого нову інформацію.

*Очікуваний результат:* відбувається знайомство учасників тренінгу, вони запам'ятовують імена та особистісні риси однокласників, отримується додаткова інформація про інших членів групи

### **Вправа «Мої очікування»**

*Мета:* надати учасникам тренінгу можливість висловити свої очікування щодо особистісних цілей та запитів від участі у тренінгу

*Завдання:* Висловлення учасниками тренінгу очікувань та особистісних цілей, які вони очікують реалізувати за допомогою участі у тренінгу

*Час виконання:* до 10 хвилин.

*Інструкція:* Тренер пропонує учасника написати свої очікування від участі у тренінгу. Потім відбувається презентація кожного учасника у форматі: а) від тренера я очікую...; б) готовий запропонувати ...; в) від однокласників очікую...; г) моя особистісна ціль від участі... Після цього відбувається групове обговорення очікувань від участі у тренінгу, узгоджена результати фіксуються на дошці/фліпчарті.

*Очікуваний результат:* актуалізуються очікування учасників тренінгу від занять.

*Примітки:* Вправа використовується перед початком кожного заняття

### **Вправа «Шикуймося за зростом»**

*Мета:* створення атмосфери позитивної співпраці, забезпечення невимушеності та можливості розслаблення учасників при появі втоми

*Завдання:* надати учасникам можливість розім'яти м'язи та відпочити

*Час виконання:* 5-10 хвилин.

*Інструкція:* Учасники розміщуються колом, їм пропонується заплющити очі і спробувати вишикуватися за зростом від найвищого до найнижчого не розплющуючи очей. Вправу можна повторити кілька разів.

*Очікуваний результат:* відбувається активізація позитивної співпраці, створюється невимушена групова атмосфера, забезпечується розслаблення учасників тренінгу при появі ознак втоми.

*Примітки:* Вправа використовується при фіксації втоми учасників.

### **Вправа «Дихання»**

*Мета:* зняття напруги та створення умов релаксації у групі.

*Завдання:* Створення умов релаксації та переключення від інших видів діяльності

*Час виконання:* до 5 хвилин.

*Інструкція:* Учасники тренінгу повинні сісти у зручну позицію, закрити очі, розслабитися та зосередити увагу на глибокому диханні. Тренер просить їх абстрагуватися від тренінгової діяльності і не допускати порушення ритму дихання. Основне завдання учасників – слідкувати за режимом свого дихання і абстрагуватися від інших думок.

*Очікуваний результат:* знімається напруга і відбувається релаксація і відпочинок учасників тренінгу.

*Примітки:* Вправа використовується, коли відчувається втома учасників групи. Вправу можна використовувати повторно.

### **Мозковий штурм «Саморегуляція – це...»**

*Мета:* розуміння характеристик саморегуляції та саморегульованого навчання

*Завдання:* за допомогою вправи дати якомога більше визначень і характеристик саморегульованої діяльності людини.

*Час виконання:* до 20 хвилин.

*Інструкція:* Тренер просить кожного учасника подумати про дві характеристики та визначення терміну «саморегуляція». Тези фіксуються учасниками на індивідуальній картці. Потім кожен учасник представляє своє визначення терміну, а також дві основних його характеристики. Тренер фіксує позицію кожного учасника на дошці/фліпчарті.

*Очікуваний результат:* підвищується розуміння учасниками саморегуляції діяльності людини, її складових компонентів і характеристик.

### **Мозковий штурм «Особистісні якості і властивості, необхідні для ефективної саморегуляції навчання»**

*Мета:* розуміння особистісних якостей і властивостей студентів, необхідні для ефективної саморегуляції навчання

*Завдання:* за допомогою вправи назвати якомога більше особистісних характеристик і властивостей студентів, необхідних для забезпечення саморегуляції навчальної діяльності.

*Час виконання:* до 20 хвилин.

*Інструкція:* Тренер просить учасників виокремити по одній найголовнішій особистісній якості і властивості, що забезпечують саморегуляцію у навчанні. Кожен студент по черзі презентує для групи свої результати, і тренер фіксує результати кожного учасника на дошці/фліпчарті. Відбувається групова дискусія.

*Очікуваний результат:* підвищується розуміння учасниками тренінгу особистісних якостей і властивостей студентів, необхідних для ефективної саморегуляції навчання

### **Групова дискусія «Кольорові папірці»**

*Мета:* аналіз і отримання зворотного зв'язку від учасників щодо ефективності тренінгу

*Завдання:* Отримати від учасників зворотну інформацію щодо ефективності тренінгу

*Час виконання:* до 15 хвилин.

*Інструкція:* Учасники тренінгу отримують завдання поділитися на групи по 4-5 членів. Група самостійно вибирає зі своїх учасників представника, який вибирає один з кольорових папірців. Після цього, тренер дає завдання кожній підгрупі підготувати характеристику і відгук про заняття.

Білий колір папірця – група повинна дати позитивний відгук тренінгу і виокремити його корисні та ефективні складові.

Чорний колір папірця – група повинна дати негативну оцінку тренінгу, зосередивши увагу на неефективних та/або нецікавих методах і вправах.

Зелений папірець – група повинна дати відгук з раціональної точки зору, тобто оцінити, які реальні знання і компетенції дав їм тренінг, а також де вони зможуть використати ці знання і компетенції.

Червоний папірець – група повинна надати відгук з емоційно-відчуттєвого погляду, описавши, які вправи викликали у них позитивні чи негативні емоції, найяскравіші емоції.

Блакитний папірець – група має надати побажання тренерам та одногрупникам.

*Очікуваний результат:* відбувається аналіз і отримання зворотного зв'язку від учасників щодо ефективності тренінгу

### **Загальна рефлексія**

*Мета:* підведення підсумків тренінгової програми

*Завдання:* підсумувати перебіг блоку тренінгової програми

*Час виконання:* до 5 хвилин.

*Інструкція:* Що Вам сподобалось найбільше/найменше? Чому? Що Ви дізналися про саморегуляцію діяльності та саморегуляцію навчання зокрема? Чи вважаєте Ви саморегуляцію навчання важливою для навчальної успішності? Чому?

*Очікуваний результат:* відбувається аналіз і отримання зворотного зв'язку від учасників щодо ефективності тренінгу

*Примітки:* Вправа проводиться на останньому занятті тренінгової групи.

## **II БЛОК – МОТИВАЦІЙНИЙ**

**Мета:** Забезпечення розуміння важливості оволодіння студентами навичок мотивації і цілепокладання, актуалізації навичок і компетенцій мотиваційно-вольового напрямку для забезпечення ефективності саморегуляції навчальної діяльності.

Завдання даного блоку реалізовувались в таких напрямках: допомога



студентам в оволодінні навичками мотивації, постановки цілей, визначення завдань; оволодіння навичками планування та розбиття саморегульованої навчальної діяльності на етапи; актуалізація мотивів, пов'язаних розвитком аспектів вольової і мотиваційної саморегуляції у навчанні; актуалізація навичок вольового і комунікативного самоконтролю; усвідомлення значущості мотивації, пов'язаною із саморегульованою навчальною діяльністю.

## ВПРАВИ

### Психологічний практикум – опитувальник В. І. Моросанової «Стиль саморегуляції діяльності»

*Мета:* забезпечити розуміння студентами значення стилю саморегуляції для ефективності навчальної діяльності

*Завдання:* усвідомлення важливості стилю саморегуляції навчальної діяльності

*Час виконання:* до 30 хвилин.

*Інструкція:* Учасники отримують бланк відповідей опитувальника В. І. Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки», який складається з 46 тверджень за шкалами, що визначають основні регуляторні процеси, такі як «Планування», «Моделювання», «Програмування», «Оцінка результатів», та регуляторно-особистісні процеси, а саме «Гнучкість» та «Самостійність». Тренер проводить інструкцію щодо заповнення опитувальника. Студенти виконують вправу індивідуально.

*Очікуваний результат:* визначення індивідуального профілю різних регуляторних процесів та рівня розвитку загальної саморегуляції як регуляторних передумов навчальної успішності

### Групова дискусія «Вивчення для мене – це...»

*Мета:* розуміння студентами важливості саморегуляції як важливого чинника, що впливають на успішність і відіграє визначну роль у навчальній діяльності студентів

*Завдання:* усвідомлення направленості навчання і саморегуляції

*Час виконання:* до 20 хвилин.

*Інструкція:* Тренер перед проведенням тренінгу готує список проблемних ситуацій, що стосуються навчання та його саморегуляції. Учасники об'єднуються у групи по 3-4 особи. Тренер оголошує навчальну ситуацію, а групи протягом кількох хвили розробляють рішення і записують їх на стікери. Представник кожної групи презентує рішення і їх обговорюють. Тренер може робити висновки і коментувати рішення груп. Управа може повторюватись кілька разів. Групам можна давати однакову ситуацію, або для кожної групи запропонувати різні ситуації

*Очікуваний результат:* розуміння студентами, що пізнавальні здібності студентів та їхня навчальна мотивація значною мірою визначають навчальну ефективність і успішність

### **Робота в малих групах «Мотивація – це...»**

*Мета:* визначити важливу роль навчальної мотивації студентів

*Завдання:* визначення характеристик та рівня навчальної мотивації

*Час виконання:* до 20 хвилин.

*Інструкція:* Тренер ділить учасників тренінгу на групи по 3-4 особи, кожна з яких отримує папір і стікери. Кожна група отримує завдання підготувати максимум питань на тему навчальної мотивації студентів, написати і наклеїти на великий аркуш. Після цього тренер передає аркуші для інших груп, і вони повинні відповісти на питання з аркуша. На підготовку відповідей дається 5 хв., після чого представник від кожної групи презентує відповіді. Тренер може доповнювати і коментувати відповіді.

*Очікуваний результат:* розуміння студентами, що правильне співвідношення особистісних і мотиваційних чинників є визначальним для успішності навчання студентів та зумовлює їхню навчальну мотивацію

### **Інформаційне повідомлення «Сила волі та вольові якості»**

*Мета:* визначити важливу роль вольової академічної мотивації у ефективності саморегульованої навчальної діяльності

*Завдання:* усвідомлення важливої ролі вольових якостей у саморегульованій навчальній діяльності

*Час виконання:* до 20 хвилин.

*Інструкція:* Всі учасники тренінгу отримують по стікеру і діляться на пари. Тренер дає їм завдання написати по 3 вольових якості, які повинні їх допомогти їм у їх саморегуляції навчальної діяльності. Учасники в парах обмінюються стікерами і обговорюють у парах отримані результати. Потім кожна пара презентує результати для групи і відбувається групова дискусія. Тренер може доповнювати і коментувати відповіді. Список мольових якостей записується на дошці/фліпчарті.

*Очікуваний результат:* розуміння, що вольова академічна мотивація до здійснення саморегульованої навчальної діяльності є визначальною для рівня його ефективності.

### **Мозковий штурм «Якості та властивості, важливі для високої сили волі»**

*Мета:* розуміння особистісних якостей і властивостей студентів, необхідних для розвитку сили волі.

*Завдання:* за допомогою вправи назвати якомога більше особистісних характеристик і властивостей студентів, необхідних для розвитку сили волі під час саморегульованого навчання.

*Час виконання:* до 10 хвилин.

*Інструкція:* Тренер просить учасників виокремити по одній найголовнішій особистісній якості і властивості, що забезпечують розвиток сили волі у саморегульованому навчанні. Кожен студент по черзі презентує для групи свої результати, і тренер фіксує результати кожного учасника на дошці/фліпчарті. Відбувається групова дискусія. Тренер може коментувати.

*Очікуваний результат:* підвищується розуміння учасниками тренінгу особистісних якостей і властивостей студентів, необхідних для розвитку сили волі з метою підвищення ефективності саморегульованого навчання студентів.

### **Вправа «Вірю в себе!»**

*Мета:* розуміння студентами важливості віри у себе у саморегуляції навчальної діяльності.

*Завдання:* усвідомлення важливості впевненості у своїх силах.

*Час виконання:* до 20 хвилин.

*Інструкція:* Учасники стають у коло і кидають м'яч іншому, оголошуючи, яку нову рису чи зміну, що дозволить вірити у свої сили, вони помітили у порівнянні з попереднім заняттям у тій особі. Тренер слідкує за тим, щоб у виконанні вправи були задіяні всі учасники. Після виконання цієї частини тренер просить, щоб учасники називали таку свою рису, яка дозволяє їм вірити в себе, і передавали м'ячик іншому учаснику. На закінчення тренінгу цю вправу можна використати з висловленням побажань кожному учаснику тренінгу, як розвивати впевненість у своїх силах. Тренер може коментувати.

*Очікуваний результат:* підвищення впевненості студентів у своїх силах для здійснення саморегульованого навчання

### **Мозковий штурм «Що заважає нам досягти успіху у саморегуляції навчання»**

*Мета:* розуміння характеристик перешкод саморегуляції навчання та шляхів їхнього подолання

*Завдання:* за допомогою вправи визначити перешкоди у саморегуляції навчання та шляхи їхнього подолання.

*Час виконання:* до 10 хвилин.

*Інструкція:* Тренер просить кожного учасника визначити дві характеристики перешкод саморегульованому навчанню та спосіб їхнього подолання. Тези фіксуються учасниками на індивідуальній картці. Потім кожен учасник представляє своє визначення характеристик та способів діяльності для подолання перешкод. Відбувається групове обговорення. Тренер фіксує позицію кожного учасника на дошці/фліпчарті.

*Очікуваний результат:* підвищується розуміння учасниками тренінгу перешкод для саморегуляції навчальної діяльності та способів їхнього подолання.

### **Загальна рефлексія**

*Мета:* підведення підсумків тренінгової програми

*Завдання:* підсумувати перебіг блоку тренінгової програми

*Час виконання:* до 5 хвилин.

*Інструкція:* Тренер поділяє учасників на групи по 3-4 особи. Кожна група протягом кількох хвилин повинна написати на аркуші паперу прикметники-визначення, які підходять для оцінки перебігу цього блоку тренінгу. Кожна

група презентує свої плакати і має можливість прокоментувати цікаві ідеї групи, які у них можуть виникнути. Це ж саме може зробити індивідуально кожен учаснику по черзі, назвавши один прикметник-визначення. Можна попросити групи замість прикметників відповісти на питання: Що Вам сподобалось найбільше/найменше? Чому? Що Ви дізналися про мотивацію саморегуляцію діяльності та саморегуляцію навчання зокрема? Чи вважаєте Ви мотивацію саморегульованого навчання важливою для навчальної успішності? Чому?

*Очікуваний результат:* у невимушеній і жвавій формі відбувається аналіз і отримання зворотного зв'язку від учасників щодо ефективності тренінгу

*Примітки:* Вправа проводиться на останньому занятті цього блоку

### III БЛОК – ФУНКЦІЙНИЙ

**Мета:** Забезпечення активізації функційних механізмів через актуалізацію формально-програмних особистісних якостей студентів.

Завдання даного блоку реалізовувались в таких напрямках: актуалізація знань студентів про вплив індивідуально-особистісних властивостей суб'єкта на саморегульовану навчальну діяльність; усвідомлення важливості індивідуальної рефлексивності, психологічного благополуччя і самоповаги студентів у саморегуляції; визначення важливості рівня психологічного благополуччя у процесі саморегуляції навчання

### ВПРАВИ

#### Вправа «Карусель»

*Мета:* надання учасникам можливості для позитивного саморозкриття і усвідомлення своїх сильних якостей

*Завдання:* Надання можливості для позитивного саморозкриття, пошук і усвідомлення своїх сильних якостей

*Час виконання:* до 15 хвилин.

*Інструкція:* Учасники діляться на дві рівні підгрупи (якщо кількість учасників непарна, то до однієї з підгруп приєднується тренер). Учасники першої підгрупи сідають у внутрішнє коло обличчям назовні, а учасники другої – займають місця у зовнішньому колі, обличчям до попередньої групи, таким чином утворюючи пари. Тренер дає тему для обговорення і розподіляє ролі: наприклад, ті, що сидять у внутрішньому колі, грають пасивну роль (слухають, задають уточнюючі запитання), а ті, хто в зовнішньому, – активну (розповідають, відповідають на запитання). Через 1,5-2 хвилини з командою тренера учасники з внутрішнього кола зміщуються щодо учасників з зовнішнього вправо або вліво (тобто змінюється склад пар) і змінюється розподіл ролей: ті учасники, які слухали, тепер розповідають, а ті, які розповідали, – слухають. Процедура повторюється кілька разів змінюючи активну і пасивну роль учасників і задаючи нова тема для обговорення. Таким способом обговорюються 2-3 теми, наприклад: «Мої досягнення у

саморегуляції навчання»; «Мої вміння регуляції своєї навчальної діяльності» тощо. Набір тем повинен давати можливість для саморозкриття студентам та визначення своїх достоїнств і сильних сторін. *Очікуваний результат:* Підвищення рівня позитивного саморозкриття і усвідомлення студентами своїх сильних якостей.

*Питання для обговорення:* Що нового і несподіваного Ви дізналися про самих себе? В якій ролі Вам було комфортніше – мовця чи слухача, з чим це пов'язано? Що було складним у виконанні завдання? Як це вплинуло на результат? Чому?

### **Міні-лекція «Як стати успішним у саморегуляції навчальної діяльності»**

*Мета:* актуалізація знань на тему успішності саморегульованого навчання

*Завдання:* охарактеризувати рівні задоволеності студентів своєю навчальною діяльністю

*Час виконання:* до 20 хвилин.

*Інструкція:* Лекція та обговорення

Лише нещодавно концепт задоволеності навчальною діяльністю науковці почали розглядати в контексті освітнього процесу. Задоволеність навчанням розкрито через аналіз елементів, між якими існують міцні зв'язки: задоволеність соціальним статусом, спеціальністю, котру отримує індивід, і функціональним наповненням навчально-освітнього процесу (ступенем адаптації до навчального середовища). Задоволеність умовами навчального процесу вважається важливим суб'єктивним показником результатів навчання через вивчення широкого кола ключових конструкцій, таких як стрес, толерантність й академічні досягнення. Задоволеність змістом і характером навчальної діяльності займає центральне місце, оскільки саме зацікавленість до саморегульованого навчання може бути важливим мотивуючим чинником.

Комплексно поняття «задоволеність навчальним процесом» (student satisfaction with their academic studies – SAS) одними з перших представили Дж. В'єрс-Йенсен, Б. Стенсакер та Дж. Грогард. Вони визначили його як оцінку студентами послуг, що надаються закладами вищої освіти. Автори стверджували, що задоволеність студентів – це постійно змінювана комбінація у освітньому середовищі через повторні взаємодії суб'єктів

Поняття «задоволеність навчанням» у вітчизняній науковій літературі було визначено як відповідність умов процесу навчання у ЗВО вимогам студентів та ступінь адаптації студента до навчального середовища. Воно розкривалося через аналіз трьох взаємопов'язаних ключових елементів, а саме задоволеність спеціальністю студента, функціональним наповненням навчально-освітнього процесу та соціальним статусом студента.

Емпірично доведено позитивні кореляційні зв'язки між задоволеністю навчанням студентів та метакогнітивною включеністю у діяльність, рефлексивністю та автономністю. Можемо зробити висновки про важливість розвитку у навчальному процесі таких індивідуально-особистісних показників метакогнітивної діяльності студентів як метакогнітивна включеність у

діяльність (метакогнітивна усвідомленість), рефлексивність та навчальна автономність, що значно може підвищити ефективність та успішність навчальної діяльності студентів ЗВО.

*Очікуваний результат:* студенти усвідомлюють характеристики задоволеності своєю навчальною діяльністю і успішністю

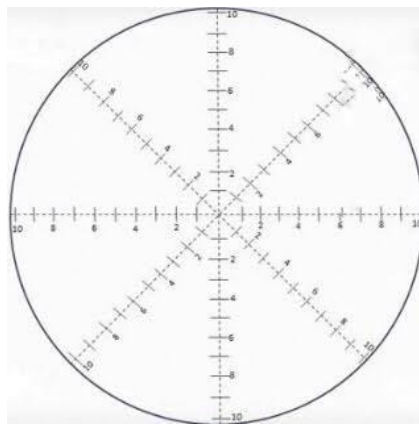
### Вправа «Колесо життя»

*Мета:* свідома рефлексія рівня самоповаги як характеристики саморегульованого навчання

*Завдання:* визначення рівня самоповаги

*Час виконання:* до 20 хвилин.

*Інструкція:* Тренер заздалегідь готує шаблон колеса фортуни і роздає кожному учаснику.



Кожен учасник вибирає 4-8 осей, які позначає на колесі. По кожній осі потрібно проставити відповідну оцінку поточного положення ваших справ. Шкала від 1 до 10, де 1 – низько (біля центра), 10 – високо (біля лінії окружності). Відповідно буде сформована сітчаста діаграма, на якій чітко простежують розвинути і недостатньо розвинуті характеристики.

Кожен учасник презентує своє колесо, відбувається дискусія щодо визначення важливості самоповаги у саморегульованому навчанні.

*Очікуваний результат:* студенти усвідомлюють важливість самоповаги у саморегуляції навчання

### Вправа «Досвід впевненої поведінки»

*Мета:* усвідомлення важливої ролі впевненості і психологічного благополуччя у саморегуляції навчання

*Завдання:* вивчити шляхи досягнення впевненості і психологічного благополуччя при вирішенні проблемних завдань у саморегуляції навчання

*Час виконання:* до 30 хвилин.

*Інструкція:* 1) Вправа виконується в колі. Якщо в групі велика кількість учасників, вона ділиться на підгрупи по 7-8 учасників, щоб уникнути надмірно довгого виконання вправи. Кожен учасник коротко описує навчальну ситуацію, в якій намагався поводитися впевнено, і діяльність була не обов'язково успішною. Тренер управляє обговоренням, коли кожному

учаснику пропонується розповісти про те, як він визначає впевнену поведінку. Тренер фіксувати на дошці/фліпчарті думки учасників.

2) Кожен учасник розповідає про будь-яку складну навчальну ситуацію, оцінену негативно. Завдання полягає у негайному розгляді своєї поведінки з точки зору ознак впевненості, зафіксованих тренером. Учасник повинен розглянути доцільність альтернативної поведінки, сконцентруватися на ній рефлексувати на запитання: «Які компоненти впевненої навчальної поведінки я не використовував, хоча міг би?», «Що я можу конструктивно поліпшити, щоб досягти своєї навчальної мети?».

*Очікуваний результат:* усвідомлення різних шляхів досягнення впевненості при вирішенні проблемних завдань у саморегульованому навчанні

### **Мозковий штурм «Що таке психологічне благополуччя»**

*Мета:* Усвідомлення визначення і ознак індивідуального психологічного благополуччя людини

*Завдання:* за допомогою вправи назвати якомога більше характеристик психологічного благополуччя, необхідних для покращення успішності саморегульованого навчання.

*Час виконання:* до 10 хвилин.

*Інструкція:* Тренер просить учасників виокремити по одній найголовнішій характеристиці психологічного благополуччя, що забезпечують успішність у саморегульованому навчанні, та спосіб досягнення психологічного благополуччя. Кожен студент по черзі презентує для групи свої результати, і тренер фіксує результати кожного учасника на дошці/фліпчарті. Відбувається групова дискусія. Тренер може коментувати.

*Очікуваний результат:* підвищується розуміння учасниками тренінгу характеристик психологічного благополуччя, необхідних для підвищення ефективності саморегульованого навчання студентів.

### **Тест «Твій рівень психологічного благополуччя»**

*Мета:* визначити рівень психологічного благополуччя студентів та його характеристики

*Завдання:* Визначення рівня психологічного благополуччя

*Час виконання:* до 10 хвилин.

*Інструкція:* Тренер заздалегідь готує бланки з відповідями на запитання методики К. Рифф «Шкали психологічного благополуччя» в адаптації С. Карсканової, яка складається з шести шкал: особистісне зростання, позитивні відносини з оточуючими, цілі у житті, керування оточенням, автономія, самоприйняття, що є показниками психологічного благополуччя особистості. Застосовується опитувальник із 84 тверджень, на кожне із яких варіанти відповідей від 1 («Абсолютно не згідний») до 6 («Абсолютно згідний»). Учасники відповідають на запитання і згідно інструкції підраховують рівень свого психологічного благополуччя у саморегульованому навчанні, а також ознайомлюються з характеристикою кожної шкали згідно отриманого

показника.

*Очікуваний результат:* визначений рівень психологічного благополуччя студентів у саморегульованому навчання згідно виокремлених шкал.

### **Загальна рефлексія**

*Мета:* підведення підсумків блоку тренінгової програми

*Завдання:* підсумувати перебіг блоку тренінгової програми

*Час виконання:* до 10 хвилин.

*Інструкція:* Тренер поділяє учасників на групи по 5 осіб. Кожна група протягом кількох хвилин повинна зобразити скульптуру, яка характеризує і оцінює перебігу цього блоку тренінгу. Кожна група презентує свою скульптуру і має можливість прокоментувати цікаві ідеї групи, які у них можуть виникнути. Можна попросити інших учасників відповісти на питання: Що Вам сподобалось найбільше/найменше? Чому? Що Ви дізналися?

*Очікуваний результат:* у невимушеній і жвавій формі відбувається аналіз і отримання зворотного зв'язку від учасників щодо ефективності блоку тренінгу

*Примітки:* Вправа проводиться на останньому занятті цього блоку

## **ІV БЛОК – ОПЕРАЦІЙНИЙ**

**Мета:** формування в студентів компонентів системи особистісної операційної діяльності, спрямованої на здійснення успішного саморегульованого навчання, усвідомлення самоефективності і самооцінки як компонентів системи мотивації, їхньої важливості для виконання складної діяльності, розвиток інтелектуальних здібностей.

Завдання даного блоку реалізовувались в таких напрямках: актуалізація знань студентів про вплив самоефективності у саморегуляції навчальної діяльності; усвідомлення важливості індивідуальної самооцінки у саморегуляції; актуалізація когнітивного контролю саморегульованого навчання; визначення важливості визначенні когнітивних критеріїв у процесі саморегуляції навчання

### **ВПРАВИ**

#### **Мозковий штурм “Самоефективність – це...”**

*Мета:* розуміння визначення і характеристик самоефективності, необхідної для успішної саморегуляції навчання

*Завдання:* Актуалізація поняття і характеристик самоефективності

*Час виконання:* до 10 хвилин.

*Інструкція:* Тренер просить учасників написати на стікері визначення самоефективності та одну найголовнішу її характеристику, що забезпечують саморегуляцію у навчанні. Кожен студент по черзі розміщує свій стікер на дошці або фліпчарті та презентує для групи. Тренер групує результати на дошці/фліпчарті. Відбувається групова дискусія.

*Очікуваний результат:* підвищується розуміння учасниками тренінгу



визначення і характеристик самоефективності, необхідної для успішної саморегуляції навчання.

*Питання для обговорення:* Що таке самоефективність? Які характеристики самоефективності, необхідні для саморегуляції навчання?

### **Тест на визначення самоефективності**

*Мета:* визначити рівень самоефективності студентів та його характеристики

*Завдання:* Визначення рівня самоефективності

*Час виконання:* до 25 хвилин.

*Інструкція:* Тренер заздалегідь готує бланки з відповідями на запитання методики Р. Шварцера та М. Єрусалема «Шкали загальної самоефективності», яка складається з десяти запитань. Варіанти відповідей для кожного питання від 1 («Абсолютно неправильно») до 4 («Абсолютно правильно»). Учасники відповідають на запитання і згідно інструкції підраховують рівень своєї самоефективності у саморегульованому навчанні, а також ознайомлюються з характеристикою кожного рівня.

*Очікуваний результат:* студенти ознайомилися з визначенням самоефективності та визначити свій рівень самоефективності у саморегульованому навчанні

### **Вправа «Самоефективним можна стати, якщо...»**

*Мета:* зрозуміти умови підвищення рівня самоефективності у саморегуляції навчальної діяльності

*Завдання:* Умови досягнення особистісної самоефективності і визначення

*Час виконання:* до 25 хвилин.

*Інструкція:* Протягом 3 хвилин учасники пишуть на картках 1 рису самоефективного студента і як її можна досягнути у саморегульованому навчанні. Тоді непідписані картки віддають тренеру. Тренер перемішує їх і знову роздає учасникам. «А зараз Вам пропонується відчутти себе у ролі самоефективного студента, прочитати написане та висловити свої припущення щодо того, як цього досягти». Учасники розповідають, у який спосіб можна досягти вищого рівня самоефективності у саморегульованому навчанні. Учасники по черзі виконують вправу. Інші учасники і тренер також можуть ставити запитання до того, хто виступає.

*Очікуваний результат:* відбувається висловлення очікувань з поясненням причин; створення невимушеної атмосфери у групі.

### **Вправа «Зустрічайте, це я»**

*Мета:* усвідомити визначення і характеристики самоефективності у саморегуляції навчальної діяльності

*Завдання:* Надання характеристики і визначення рівня самоефективності

*Час виконання:* до 10 хвилин.

*Інструкція:* Тренер пропонує учасникам об'єднатися в пари. Один з учасників протягом 1 хвилини бере інтерв'ю у іншого, задаючи запитання, що

стосуються самоефективності у саморегульованому навчанні. За сигналом тренера учасники обмінюються ролями. По закінченні проведення інтерв'ю обома учасниками, один з них стає за спиною в іншого та від імені учасника, який сидить, починає розповідати про рівень і характеристики самоефективності у саморегульованому навчанні. Потім учасники міняються місцями. По закінченні проведення вправи проводиться обговорення.

*Очікуваний результат:* відбувається висловлення учасників щодо характеристик самоефективності у саморегульованому навчанні.

### **Вправа «Сходінки успішності»**

*Мета:* Визначити характеристики контролю учасниками діяльності у ситуаціях успішності та невдач

*Завдання:* Визначення локусу контролю у сфері досягнень і сфері невдач

*Час виконання:* до 30 хвилин.

*Інструкція:* Учасники діляться на групи по 5 учасників, кожна з груп отримує картку. Завданням кожної є сформулювати одне значуще для них правило для досягнення успішності і написати на картці. Потім кожна група передає картку по колу. Таким чином створюється єдиний реєстр характеристик успішності і локусу контролю у сфері невдач та успіху. Кожна група презентує характеристики з картки і відбувається дискусія щодо важливості кожної характеристики, а також щодо підвищення рівня успішності саморегульованого навчання.

*Очікуваний результат:* Учасники усвідомлюють важливість контролю саморегульованої навчальної діяльності у ситуаціях успішності та невдач

### **Вправа «Інтерналі чи екстерналі»**

*Мета:* допомогти студентам усвідомити спрямованість свого локусу контролю

*Завдання:* Усвідомлення свого локусу контролю

*Час виконання:* до 25 хвилин.

*Інструкція:* Міні-презентація.

Рівень суб'єктивного контролю (РСК) у навчанні визначає здатність студентів контролювати себе і свою навчальну поведінку, управляти нею, брати на себе відповідальність за те, що відбувається з ним у навчанні. Тобто він є однією з важливих когнітивних характеристик студентів у визначенні рівня саморегуляції навчальної діяльності.

Визначають два типи локусу контролю: екстернальний та інтернальний. Студент-екстерналі вважає усі події, які відбуваються з ним у навчанні, результатом діяльності зовнішніх обставин, викладачів, адміністрації ЗВО тощо. Інтерналі вважає перебіг свого навчання і успішність результатом своєї активності.

Будь-якому студентові характерні ознаки одного з цих типів, причому ступінь переважання одного залежить від навчальної ситуації. Яскраво виражений інтерналі вважає себе відповідальним за усі події і вірить у свої сили. Він відповідальний, витривалий, емоційно стабільний, схильний до буття лідером,

готовий до самоосвіти і самовдосконалення, послідовний у рішеннях. Деколи може бути занадто категоричним.

Екстернали, навпаки, джерело своїх успіхів чи невдач вбачають у чинниках зовнішнього середовища. Вони не сприймають критику, як правило, нездатні самовдосконалюватися, несприйнятливі до змін о соціокультурному середовищі. Зовнішні обставини (доля, випадок, форс-мажор) відіграють, на їхню думку, визначальну роль у їхній навчальній діяльності. Вони тривожні, занадто прислухаються до думки оточуючих, використовують обман як тактику виправдання своєї помилкової діяльності.

Узагальнений образ студентів у розрізі екстернальності-інтернальності допоможе у прогнозах особливостей і мотивації навчальної поведінки та індивідуально-особистісного розвитку студентів у процесі метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання.

*Завдання:*

Після міні-лекції тренер поділяє учасників на групи по 4-5 чоловік і дає кожній групі завдання написати на аркуш по 3 характеристики екстернала та інтернала. Потім кожна група презентує свої характеристики типу локусу контролю, тренер записує їх на дошці/фліпчарті, і робиться узагальнення. Може також відбуватися групова дискусія щодо покращення інтернальності локусу контролю студентів у розрізі метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання.

*Очікуваний результат:* визначена спрямованість локусу контролю студентів і охарактеризовано його значення у саморегульованому навчанні

### **Вправа «Розвиток загальної інтернальності»**

*Мета:* навчити студентів усвідомлювати важливість інтернальності для успішності саморегульованого навчання студентів

*Завдання:* Формування вмінь приймати відповідальні рішення і брати на себе відповідальність

*Час виконання:* до 25 хвилин.

*Інструкція:* Учасникам пропонується протягом 10 хвилин виділити 3-5 найбільш характерних у навчанні якостей для інтернала (що вони використовують у навчанні, що для них є найважливішим у саморегуляції навчання тощо). Після цього кожний учасник розповідає про ті якості і характеристики, які з його точки зору важливі для розвитку інтернальності у навчанні (можна показати за допомогою пантоміми, щоб інші учасники відгадували). Під час обговорення учасники можуть доповнювати інформацію, висловлюють додаткові думки.

*Очікуваний результат:* студенти усвідомлюють важливе значення інтернальності у саморегульованому навчанні

### **Групова дискусія «Конструктивна навчальна поведінка – це...»**

*Мета:* усвідомлення студентами критеріїв гармонізації саморегульованої навчальної діяльності

*Завдання:* Визначення ознак конструктивної навчальної поведінки, критеріїв гармонізації когнітивної сфери навчальної діяльності

*Час виконання:* до 20 хвилин.

*Інструкція:* Тренер роздає кожному учаснику аркуш паперу, на якому написані такі фрази: а) «Конструктивно у навчанні - це...»; б) «Для підвищення конструктивного навчання від себе я очікую...»; в) «Для підвищення конструктивного навчання викладачі повинні...»; г) «Мета, яку я маю намір досягти у саморегуляції навчання – ...». Тренер пропонує кожному відповісти на запитання відразу або після короткого обговорення в парах чи малих групах по 3-4 учасники. Група вибирає спосіб представлення інформації для усієї групи. Відбувається дискусія щодо вибраних питань, тренер також може коментувати. Робиться узагальнення стосовно важливості гармонізації когнітивних зусиль і конструктивізму кожного для успішності саморегуляції навчальної діяльності.

*Очікуваний результат:* студентами розуміють важливість зваженого і свідомого підходу до гармонізації саморегульованої навчальної діяльності

### Загальна рефлексія

*Мета:* підведення підсумків блоку тренінгової програми

*Завдання:* підсумувати перебіг блоку тренінгової програми

*Час виконання:* до 10 хвилин.

*Інструкція:* Тренер поділяє учасників на групи по 5 осіб і роздає старі кожній групі старі газети. Кожна група протягом кількох хвилин за допомогою колажу, вирізаного зі старих газет рисунків, літер, заголовків тощо повинна представити оцінку і перебігу цього блоку тренінгу. Кожна група презентує свій колаж і має можливість прокоментувати цікаві ідеї групи, які у них можуть виникнути. Можна попросити інших учасників відповісти на питання: Що Вам сподобалось найбільше/найменше? Чому? Що Ви дізналися?

*Очікуваний результат:* у невимушеній і жвавій формі відбувається аналіз і отримання зворотного зв'язку від учасників щодо ефективності блоку тренінгу

*Примітки:* Вправа проводиться на останньому занятті цього блоку

## V БЛОК – РЕФЛЕКСИВНИЙ

**Мета:** формуванні в студентів компонентів системи особистісної операційної діяльності, спрямованої на здійснення успішного саморегульованого навчання, усвідомлення самоефективності і самооцінки як компонентів системи мотивації, розвиток інтелектуальних здібностей, а також на тренування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання. В основі лежать особливості формування навичок оцінювання навчальних задач з виділенням мотиву, проблеми та її сприймання; оцінювання навчальних дій, спрямованих на вирішення відповідних завдань; контролю як співвідношення дії та її результату; здійснення оцінювання як фіксації якості результату навчання, мотивації подальшої саморегульованої навчальної діяльності

Завдання даного блоку реалізовувались в таких напрямках: актуалізація

знань студентів про вплив ефективного самомоніторингу та метакогнітивного моніторингу суб'єкта на саморегульовану навчальну діяльність; усвідомлення важливості використання компонентів метакогнітивного досвіду студентів у саморегуляції; актуалізація навичок метакогнітивного моніторингу у саморегульованій навчальній діяльності; визначення важливості метакогнітивної включеності у діяльність для саморегульованої навчальної діяльності.

## ВПРАВИ

### Вправа «Склади абрєвіатуру»

*Мета:* розуміння студентами визначального значення упевненості в прийнятті рішень

*Завдання:* Оцінювання навчальних ситуацій та задач з виділенням мотиву, проблеми та її сприймання; майстерність виконання завдання шляхом усвідомлення впевненості у прийнятті рішення

*Час виконання:* до 30 хвилин.

*Інструкція:* Тренер ділить групу на три команди: перша і друга – це команди-конкуренти, третя – «рефері». У командах-конкурентах має бути по 7-10 учасників, у команді «рефері» – 3-5 осіб. Кожна команда отримує набір із десяти літер. Одна команда повинна задумати слово, що характеризує аспект впевненості у прийнятті рішень, та з наявних літер скласти його. У цей час інша команда виходить з приміщення. Команда рефері обговорює критерії оцінювання результатів. Після того як перша команда підготувала слово-абрєвіатуру, інша команда повертається до приміщення. Кожен з учасників першої команди намагається пояснити/представити своє слово, розгадавши яке інша група отримає літеру (першу з розгаданого слова). Розгадавши усі задумані слова, друга група із наявних літер складає слово – характеристику особистісної впевненості у собі при прийнятті навчальних рішень. Рефері оцінюють роботу груп за обраними раніше критеріями. Відбувається групова дискусія щодо необхідності формування впевненості у собі студентів при прийнятті важливих для саморегульованого навчання рішень.

*Очікуваний результат:* студенти вміють оцінювати навчальні ситуації, виділяти мотив та проблеми; майстерність виконання завдання шляхом усвідомлення впевненості у прийнятті рішення

*Питання для обговорення:* Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить? Як це впливало на результат? Чому?

### Вправа «Алгоритм Цицерона»

*Мета:* самоаналіз аспектів усвідомлення інформації

*Завдання:* Самоаналіз різних аспектів оцінки та особливостей усвідомлення інформації

*Час виконання:* до 20 хвилин.

*Інструкція:* Учасники зручно сідають в коло і діляться на 4 групи. Кожна група отримує завдання: розповісти історію, що стосується аспектів

сприйняття інформації та особливостей її розуміння, а також комунікативних здібностей, на основі відомого «Алгоритм Цицерона». Тобто кожна група готує відповідь на серію послідовних запитань: «Хто?», «Що?», «Де?», «Чим?», «Навіщо?», «Як?», «Коли?». Кожна група презентує свою відповідь і відбувається колективна дискусія. Тренер коментує.

*Очікуваний результат:* учасники свідомо розуміють особливості оцінки і розуміння навчальної інформації

### **Вправа «Самомоніторинг – це...»**

*Мета:* усвідомлення необхідності самомоніторингу у саморегуляції навчання

*Завдання:* Забезпечення зворотного зв'язку щодо самомоніторингу навчальних результатів

*Час виконання:* до 20 хвилин.

*Інструкція:* Тренер роздає кожному учаснику аркуш паперу, на якому написані такі фрази: а) «Самомоніторинг у навчанні - це...»; б) «Для підвищення ефективності самомоніторингу потрібно...»; в) «Мета, яку я маю намір досягти у самомоніторингу навчання – ...». Тренер пропонує кожному відповісти на запитання відразу або після короткого обговорення в парах чи малих групах по 3-4 учасники. Група вибирає спосіб представлення інформації для усієї групи. Відбувається дискусія щодо вибраних питань, тренер також може коментувати. Робиться узагальнення стосовно важливості самомоніторингу для ефективності саморегуляції навчальної діяльності.

*Очікуваний результат:* студенти розуміють важливе значення самомоніторингу для саморегульованої навчальної успішності

### **Вправа «Критична оцінка»**

*Мета:* оцінити вплив самомоніторингу на ефективність засвоєння навчального матеріалу і проаналізувати шляхи його покращення

*Завдання:* Оцінка ефективності самомоніторингу засвоєння навчального матеріалу; здійснення самомоніторингу оцінки якості результату навчання; розвиток метакогнітивних знань

*Час виконання:* до 20 хвилин.

*Інструкція:* Тренер розподіляє учасників на три малі групи, і кожна група обирає собі назву. Кожній групі ставиться завдання підготувати два запитання на тематику самомоніторингу навчальної діяльності, знайшовши його характеристику у навчальних підручниках, які заздалегідь підготував тренер. Групи мають по 5-7 хвилин для підготовки відповіді і потім ресурсні матеріали закриваються та передаються тренеру. Друга частина вправи починається з того, що перша група ставить запитання другій, яка повинна максимально повно відповісти. Третя група намагається надати конструктивну критику на відповідь другої групи і обґрунтування цієї оцінки. Надалі групи змінюють свої ролі, а саме – друга група ставить

запитання третій, третя відповідає, перша критикує, оцінює і обґрунтовує оцінку. Вправа повторюється ще раз, надаючи можливість кожній групі бути в ролі того, хто оцінює та обґрунтовує оцінку. Відбувається дискусія про важливість оцінки та самомоніторингу діяльності, його характеристики та способи підвищення його ефективності у саморегульованій навчальній діяльності.

*Очікуваний результат:* студенти розуміють значення самомоніторингу як метакогнітивної характеристики саморегульованого навчання

### **Вправа «Пізнавальні синоніми»**

*Мета:* розвиток метакогнітивних компонентів саморегульованого навчання

*Завдання:* Розвиток метакогнітивної обізнаності, усвідомлення особливостей пізнавальної діяльності

*Час виконання:* до 20 хвилин.

*Інструкція:* З метою розвитку метакогнітивних знань і покращення пізнавальної діяльності, тренер ділить учасників на пари. Один з учасників підбирає до 20 слів, що стосуються пізнавальної діяльності. Інший учасник повинен швидко підібрати до кожного слова смисловий синонім, який характеризує це слово. Синоніми записуються навпроти заданих слів, які закриваються, і за допомогою синоніма ці слова відновлюються. Таким чином забезпечуються усвідомлення учасниками пізнавальної діяльності та метакогнітивної обізнаності у процесі саморегуляції навчання.

*Очікуваний результат:* розвиток метакогнітивної обізнаності; усвідомлення особливостей пізнавальної діяльності.

### **Вправа «Знайди відмінності»**

*Мета:* вивчити про роль метакогнітивних стратегій та метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність) у саморегульованому навчанні

*Завдання:* Знання метакогнітивних стратегій у вирішенні завдання; усвідомлення метакогнітивної включеності у діяльність

*Час виконання:* до 40 хвилин.

*Інструкція:* Міні-лекція.

Метакогнітивні стратегії можуть виконувати функції метакогнітивного контролю щодо планування і контролю над виконанням навчальної діяльності. Метакогнітивні стратегії – це впорядковані процеси, які використовуються для управління власною пізнавальною діяльністю і забезпечують досягнення когнітивної мети (когнітивних цілей). Особистість з добре розвиненими метакогнітивними навичками використовує їх для регуляції процесу вирішення задачі, планування та моніторингу когнітивної діяльності і узгодження її результату із зовнішніми вимогами. Потрібно усвідомлювати відмінність між когнітивними і метакогнітивними стратегіями, яка полягає в тому, що когнітивні стратегії допомагають студентам досягти пізнавальної мети, а метакогнітивні стратегії використовуються для контролю за процесом досягнення цієї мети.

Метакогнітивні стратегії надають студентам можливість ефективної координації процесу вивчення навчальних предметів, оскільки вони поєднують ефективне мислення та активний контроль за когнітивними процесами, які мають вплив на процес навчання, сприяють формуванню автономності і незалежності студентів у процесі навчання.

Метакогнітивна усвідомленість (включеність в діяльність) – це рівень і тип інтроспективних уявлень людини щодо своїх індивідуальних інтелектуальних можливостей; відкрита пізнавальна позиція – варіативність суб'єктивних способів сприйняття й осмислення подій. Вона визначає не тільки організацію психічних і поведінкових процесів, але і пов'язана навчальною успішністю суб'єкта. Метакогнітивна усвідомленість (включеність у діяльність) студентів є одним з важливих компонентів метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. Вона дозволяє студентам відслідковувати власну інтелектуальну і пізнавальну діяльність, підбирати і використовувати правильні метакогнітивні стратегії у навчанні, аналізувати і оцінювати результати. Метакогнітивна усвідомленість (включеність у діяльність) студентів є одним з важливих компонентів метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. Вона дозволяє студентам відслідковувати власну інтелектуальну і пізнавальну діяльність, підбирати і використовувати правильні метакогнітивні стратегії у навчанні, аналізувати і оцінювати результати.

*Завдання:*

Учасники діляться на дві команди. Одній групі пропонується слово, що характеризує метакогнітивну стратегію, іншій групі – метакогнітивну усвідомленість (включеність у діяльність). Необхідно назвати якнайбільше видів діяльності, що характеризують цю ознаку. Відповіді обох команд повинні бути обов'язково доповнені аргументами та обґрунтуванням, чому вони вважають саме так, а не інакше.

*Очікуваний результат:* окреслена важлива роль метакогнітивних стратегій та метакогнітивної включеності у діяльність у саморегульованому навчанні, актуалізуються знання студентів щодо метакогнітивних стратегій у саморегульованому навчанні та метакогнітивній усвідомленості (включеності в діяльність).

### **Вправа «Асоціативний ряд»**

*Мета:* усвідомлення роль асоціативного мислення у продуктивності саморегульованого навчання

*Завдання:* Усвідомлення великої кількості інформації, що взаємопов'язана між собою ланцюжком асоціацій, визначення ролі асоціацій у продуктивності відтворення

*Час виконання:* до 25 хвилин.

*Інструкція:* Тренер розсаджує учасників на стільці, вправа проводиться за допомогою м'яча. Тренер вибирає помічника, і вони обоє не беруть участь у грі, а оцінюють її. Помічник вибирається з метою колегіальності рішень.



Учасники сидять у колі і кидають один одному м'ячик, виголосивши будь-яке слово, що спало на думку, яке стосується саморегуляції навчання. Той, хто отримав м'ячик, повинен за кілька секунд, без створення паузи, відповісти словом-асоціацією на цю ж саму тему. Асоціативний ланцюжок розривати не можна, оскільки при недотриманні цього правила учасник видаляється. Усі учасники, які були видалені з гри, приєднуються до журі і допомагають у суддівстві, намагаючись бути актуальними. Вправа триває до того часу, поки не залишиться один переможець.

*Очікуваний результат:* відбувається усвідомлення великого обсягу інформації, що взаємопов'язана між собою ланцюжком асоціацій, визначення ролі асоціацій у продуктивності саморегульованого навчання

### Загальна рефлексія - Групова дискусія

#### «Метакогнітивний моніторинг у саморегуляції навчання для мене – це...»

*Мета:* підведення підсумків блоку тренінгової програми

*Завдання:* підсумувати перебіг блоку тренінгової програми

*Час виконання:* до 5 хвилин.

*Інструкція:* Учасники по черзі висловлюють своє бачення метакогнітивного моніторингу у саморегульованому навчанні, а також способів підвищення його ефективності. Можна попросити інших учасників відповісти на питання: Що Вам сподобалось найбільше/найменше? Чому? Що Ви дізналися?

*Очікуваний результат:* у невимушеній і жвавій формі відбувається аналіз і отримання зворотного зв'язку від учасників щодо ефективності блоку тренінгу

*Примітки:* Вправа проводиться на останньому занятті цього блоку

## VI БЛОК – ПІДСУМКОВИЙ

**Мета:** усвідомлення результатів участі студентів у розвивальній програмі та актуалізація установки до активного застосування отриманих знань в майбутній саморегульованій навчальній діяльності.

Завдання даного блоку реалізовувались в таких напрямках: рефлексивне підбиття студентами підсумків участі в ній, зворотній зв'язок щодо визначення ефективності тренінгової програми.

### Вправа «Підсумки»

*Мета:* підведення підсумків тренінгової програми загалом.

*Завдання:* підсумувати перебіг блоку тренінгової програми загалом.

*Час виконання:* до 10 хвилин.

*Інструкція:* Тренер роздає учасникам заздалегідь підготовлені форми індивідуального звіту студента. Після заповнення відповідних форм відбувається їхнє групове обговорення. Звіт містить такі рефлексивні запитання: - Опишіть свою роль в тренінгу (перерахуйте основні види робіт,

які Ви виконували); - Які завдання, що Ви виконували, виявилися для Вас найскладнішими? Чому?; - Які завдання, що Ви виконували, виявилися для вас найбільш корисними з професійної точки зору і чому?; - Перерахуйте нові професійні знання та навички щодо саморегуляції навчання та метакогнітивного моніторингу, які Ви отримали завдяки роботі під час тренінгу; - Що найголовніше Ви дізналися під час цього тренінгу?; - Що в роботі групи найбільш вплинуло на Вас? Чому?; - Що потрібно змінити, щоб зробити цей проект кращим для наступних учасників? З метою закріплення отриманих знань, умінь та навичок, оцінки ефективності використовуваних методів та технік, у якості посттренінгового супроводу учасників програми проводимо вправи по роботі з очікуваннями; заповнюється заздалегідь розроблена тренером анкета «Аналіз ефективності тренінгу».

*Очікуваний результат:* відбувається аналіз і отримання зворотного зв'язку від учасників щодо ефективності тренінгу у цілому.

*Примітки:* Вправа проводиться на останньому занятті тренінгової програми.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### 1. Монографія:

1. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів: монографія. Острого: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2020. 496 с.

### 2. Статті в наукових виданнях,

*включених до переліку наукових фахових видань України:*

2. Балашов Е.М. Методологічно-змістові засади тренінгової програми розвитку саморегульованої навчальної діяльності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу. *Соціально-правові студії : науково-аналітичний журнал*. Львів : ЛьВДУВС, 2020. Вип. 2 (8). С. 192-201.

3. Балашов Е. М. Метакогнітивна усвідомленість та навчальна мотивація студентів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2020. № 1(76). С. 31-38.

4. Балашов Е. М., Каламаж В. О. Діагностика рефлексивних умінь студентів на метакогнітивному рівні. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2020. Вип. 2. С. 94-103.

5. Балашов Е. М. Результати апробації тренінгової програми розвитку саморегульованої навчальної діяльності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу. *Психологічний часопис*. 2020. №6(4). С. 23-34.

6. Балашов Е. М., Каламаж В. О. Психологічні особливості рефлексивної компетентності особистості студентів на особистісному рівні. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том XIV: Методологія і теорія психології*. Київ–Ніжин. Видавець «ПП Лисенко М.М.». 2020. Випуск 3. С. 12-26.

7. Балашов Е. М. Особливості метакогнітивної усвідомленості у навчальній діяльності студентів. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д.*

Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2020. Вип. 48. С. 11-34.

8. Балашов Е. М. Характеристика діагностичного комплексу вивчення саморегуляції у навчальній діяльності студентів. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*. 2020. № 1(43). С. 5-12.

9. Гандзілевська, Г. Б., Балашов Е.М., Колесник О. С. Акмеологізація представників української інтелігенції у контексті самопрезентації та самомоніторингу. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. 1(54). С. 66-73.

10. Балашов Е. М., Каламаж В. О. Діагностика рефлексивних здібностей до саморегуляції та рефлексивних вмінь студентів на когнітивному рівні. *Психологічний часопис*. 2020. №6(3). С. 18-32.

11. Балашов Е. М. Концептуальні характеристики метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. *Психологія: реальність і перспективи*. 2020. №14. С. 12-21.

12. Балашов Е.М. Метакогнітивні процеси в навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2020. №1. С. 78-85.

13. Балашов Е.М. Особливості стилю саморегульованої навчальної діяльності студентів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: збірник наукових праць*. Сєверодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля. 2020. № 1(51). С. 5-16.

14. Гандзілевська, Г. Б., Балашов Е.М., Оніпчук А.С. Роль сценарних установок у досягненні психологічного благополуччя науково-педагогічних працівників ЗВО у акмеперіоді. *Психологічний часопис*. 2020. 6(2), 9-18.

15. Балашов Е.М. Теоретичні моделі й концепції саморегульованого навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острог: Вид-во НаУОА. 2020. № 10. С.50-58.

16. Балашов Е. М. Метакогнітивний досвід як передумова розвитку саморегуляції навчальної діяльності студентів. *Психологія особистості*. 2019. №. 1(10). С. 177-185.

17. Балашов Е.М. Структурно-функціональна модель саморегульованого навчання студентів. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Психологічні науки»*. 2019. Том 15, №4. С. 5-29.

18. Балашов Е. М. Психологічні особливості метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. №. 4. С. 64-71.

19. Балашов Е. М. Діагностика рефлексивності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том XIV: Методологія і теорія психології*. 2019. Випуск 2. Київ–Ніжин: Видавець «ПП Лисенко М.М.». С. 35-43.

20. Балашов Е. М. Теоретичні підходи до вивчення факторів мотивації саморегульованого навчання студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. №. 1(2). С. 10-16.

21. Балашов Е.М. Психологічні особливості рефлексії в навчальній діяльності студентів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том XIV: Методологія і теорія психології*. 2018. Випуск 1. Київ–Ніжин: Видавництво «ПП Лисенко М.М.». С. 26-44.

22. Балашов Е.М. Психологічні фактори мотивації навчальної діяльності студентів університету. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. Острого: Вид-во НаУОА. 2018. Вип. 7. С. 4-8.

23. Балашов Е.М. Метакогнітивний моніторинг і метакогнітивні стратегії у навчальній діяльності студентів. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. Острого: Вид-во НаУОА. 2018. Вип. 6. С. 44-48.

24. Балашов Е.М. Психологічні особливості та механізми саморегуляції у навчальній діяльності студентів. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. Острог: Вид-во НаУОА. 2017. Вип. 5. С. 5-13.

25. Балашов Е.М. Особливості соціально-психологічних установок студентів у мотиваційно-потребовій сфері. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог: Вид-во НаУОА. 2014. Вип. 30. С. 8-12.

3. *Статті у наукових періодичних виданнях інших держав:*

26. Balashov, E., Pasichnyk, I., Kalamazh, R., & Plyska, Y. (2020). Psychological Peculiarities of Self-Regulated Learning of the First-Year and Graduate Students. In: *Self-Regulated Learning, Cognition and Metacognition*. New York: Nova Science Publishers, 81-94.

27. Handzilevska, H., Nikitchuk, U., & Balashov, E. (2019). Psycholinguistic Aspects of Realisation of Acme Potential of Life Scripts of Ukrainian Writers-Emigrants. *Psycholinguistics* 26(1). 83-104.

28. Balashov, E., Pasichnyk, I., & Kalamazh, R. (2019). Psychological Characteristics of Motivation of the University Students' Learning Activities. In: *Student Motivation: Perspectives, Improvement, Strategies and Challenges*. New York: Nova Science Publishers, 25-46.

29. Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R., Dovhaliuk, T. & Cicognani, E. (2018). Psychological, Emotional and Social Wellbeing and Volunteering: A Study on Italian and Ukrainian University Students. *Youth Voice Journal*, V.18, 1-22.

30. Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R. (2018). Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *Psycholinguistics*. V. 24 (1), 27-42.

31. Balashov, E. (2018). Globalization and Internationalization of Higher Education and Sustainable Development: A Case of Ukraine. *Variability of Perceptions of Sustainable Development – Selected Items*. University of Business and Entrepreneurship in Ostrowiec Świętokrzyski, Poland, 142-159.

32. Pasichnyk, I. & Balashov, E. (2015). Psychological Peculiarities of Tolerance of Ukrainian and Polish Students: A Comparative Analysis. *Problems of Psychology in the 21<sup>st</sup> Century*, 10(1), 39-49.

4. *Статті в інших наукових виданнях*

*та матеріалах науково-практичних конференцій:*

33. Балашов Е.М. Діагностика спрямованості навчальної мотивації та академічної саморегуляції студентів. *Психолого-педагогічні координати розвитку особистості* : Збірник наукових матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції, 2-3 червня 2020 р. Полтава: Національний університет імені Юрія Кондратюка. 2020. С. 19-23.

34. Балашов Е.М. Діагностичний комплекс вивчення навчальної саморегуляції студентів на мотиваційно-вольовому рівні. *Актуальні проблеми сучасної психології : шляхи становлення особистості*: Збірник наукових статей за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції, м. Переяслав, 14-16 травня 2020 / за заг. ред. І. В. Волженцевої, Т. В. Кириченко. Переяслав: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2020. С.25-28.

35. Балашов Е.М. Характеристика діагностичного комплексу вивчення саморегуляції у навчальній діяльності студентів на когнітивному рівні. *Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин*: Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції, м. Кам'янець-подільський, 23 квітня 2020 р. / за ред. С. Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В. 2020. С. 51-53.

36. Балашов Е.М. Характеристика діагностичного комплексу вивчення саморегуляції у навчальній діяльності студентів на індивідуально-особистісному рівні. *Соціально-психологічні проблеми суспільства*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 10 квітня 2020 р. К.: Таврійський національний університет ім. В. І. Вернадського. 2020. С. 123-126.

37. Балашов Е.М. Діагностика стилю саморегульованого навчання студентів. *Психологічна наука та практика XXI століття*: Матеріали

Міжнародної науково-практичної конференції, м. Львів, 27-28 березня 2020 року. Львів: Видавничий дім «Гельветика», 2020. С. 46-50.

38. Балашов Е.М. Діагностичний комплекс вивчення навчальної саморегуляції студентів на метакогнітивному рівні. *Психологічні науки: проблеми та перспективи*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 20-21 березня 2020 року. Запоріжжя: Класичний приватний університет. 2020. С. 29-33.

39. Балашов Е.М. Психологічні засоби розвитку компонентів саморегуляції навчальної діяльності студентів. *Розвиток критичного мислення в процесі освітньої діяльності: вітчизняний та європейський виміри* : Матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Глухів, 13 лютого 2020 р. Глухів: Глухівський національний педагогічний університет ім. О. Довженка, 2020. С. 11-16.

40. Балашов Е.М. Психологічні особливості метакогнітивних процесів у навчальній діяльності студентів. *Психологія в контексті сучасних досліджень проблем розвитку особистості*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 13-14 грудня 2019 р. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2019. С. 36-41.

41. Балашов Е.М. Психологічні особливості саморегуляції навчальної діяльності студентів як одного з компонентів самосвідомості. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень – 2019*: Тези III міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 21 листопада 2019 року / Відп. ред. О.В. Дробот. Київ: Національний авіаційний університет. 2019. С. 125-130.

42. Балашов Е.М. Психологічні особливості рефлексії у процесі метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. *Науковий потенціал та перспективи розвитку психологічних наук*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Львів, 13-14 вересня 2019 року. Львів: Видавничий дім «Гельветика». 2019. С. 23-27.

43. Балашов Е.М. Особливості формування компонентів саморегуляції студентів у навчальній діяльності. *Стан та перспективи розвитку педагогіки та*



*психології в Україні та світі: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 6-7 вересня 2019 року. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. Ч.2. С.75-78.*

44. Балашов, Е. М. Самоефективність і саморегульоване навчання як предиктори навчальної успішності студентів. *Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе: Сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 17 мая 2019 г. / ред. В. Ю. Москалюк, Д. Э. Синюк, И. В. Павлов. Брест: БрГУ. 2019. С. 3–8.*

45. Балашов Е. Саморегуляція особистості як психологічна проблема. *Гуманітарні, соціальні і точні науки як основа соціального розвитку: Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Харків, 26-27 січня 2018 р. Харків: Центр наукових технологій. 2018. С. 42–47.*

### Апробація результатів дослідження

**Апробація результатів дослідження.** Результати дослідження презентувалися на засіданнях кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія» (2017–2020 рр.), наукових і науково-прикладних зібраннях, зокрема:

*міжнародних наукових та науково-практичних конференціях, семінарах:* I Міжнародній науково-практичній конференції «Психолого-педагогічні координати розвитку особистості» (м. Полтава, 2-3 червня 2020 р.); II Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми сучасної психології: шляхи становлення особистості - 2020» (м. Переяслав-Хмельницький, 14-16 травня 2020 р.), XII Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (м. Кам'янець-Подільський, 23 квітня 2020 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Соціально-психологічні проблеми суспільства» (м. Київ, 10 квітня 2020 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Психологічна наука та практика XXI століття» (м. Львів, 27-28 березня 2020 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Психологічні науки: проблеми та перспективи» (м. Запоріжжя, 20-21 березня 2020 р.), Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Розвиток критичного мислення в процесі освітньої діяльності: вітчизняний та європейський виміри» (м. Глухів, 13 лютого 2020 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія в контексті сучасних досліджень проблем розвитку особистості» (м. Запоріжжя, 13-14 грудня 2019 р.), III Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень» (м. Київ, 21 листопада 2019 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Науковий потенціал та перспективи розвитку психологічних наук» (м. Львів, 13-14 вересня 2019 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі» (м. Київ, 6-7 вересня 2019 р.), Международной научно-практической конференции «Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе» (м. Брест, 17 травня 2019 р.).

*усеукраїнських науково-практичних конференціях:* «Гуманітарні, соціальні і точні науки як основа соціального розвитку» (Харків, 26-27 січня 2017 р.); інтернет-конференціях «Сучасні дослідження когнітивної психології» (ICRASP) (Острог, 15 травня – 15 червня 2014 р., 28 травня 2020 р.).

*регіональних і міжуніверситетських наукових конференціях:* X–XIV науково-викладацьких конференціях Національного університету «Острозька академія» «Дні науки» (Острог, 16–25 березня 2015 р., 19–21 квітня 2016 р., 27–30 березня 2017 р., 27–30 березня 2018 р., 13-17 травня 2019 р., 11-15 травня 2020 р.).



Міністерство освіти і науки України  
 ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
 «ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ  
 ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
 УНІВЕРСИТЕТ імені Григорія Сковороди»  
 08401, м. Переяслав-Хмельницький,  
 вул. Сухомилинського, 30.  
 тел.: (04567) 5-63-89

факс: 5-63-94  
 Ді. Сб. ДД/Д № 297  
 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

Ministry of Education and Science of Ukraine  
 STATE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION  
 «PEREYASLAV-KHME LNYSKY  
 HRYHORIY SKOVORODA  
 STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY»  
 30, Sukhomlynsky St.  
 Pereyaslav-Khmelnytsky  
 08401  
 tel.: (04567) 5-63-89  
 fax: 5-63-94

### ДОВІДКА

про використання в навчальному процесі  
 ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет  
 імені Григорія Сковороди» результатів досліджень і розробок, одержаних при виконанні  
 дисертаційної роботи **Балашова Едуарда Михайловича**  
 на тему «**Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів**»,  
 поданої на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук  
 зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Використані у навчальному процесі науково-методичні розробки та результати досліджень докторанта Е.М.Балашова, що викладені в його дисертаційній роботі «Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів», забезпечують набуття студентами теоретичних знань і сприяють отриманню практичних навичок розвитку саморегульованої навчальної діяльності.

Під час навчальних занять впроваджувалися результати дослідження проблеми метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання у студентський період – віковий період життєвого шляху, найбільш сензитивного для формування індивідуально-особистісних, мотиваційно-вольових, когнітивних і метакогнітивних якостей особистості студентів.

Теоретико-методологічний матеріал з проблеми саморегуляції навчання у процесі метакогнітивного моніторингу студентської молоді апробувався в процесі вивчення студентами таких навчальних курсів, як-от: «Психологія загальна», «Психологія розвитку», «Педагогічна та вікова психологія», «Психодинамічні основи групової взаємодії викладача ЗВО і студентів», «Методика викладання психологічних дисциплін у ЗВО», «Рефлексивна психолінгвістика». Особливе значення під час проведення занять мала сконструйована автором теоретико-концептуальна модель саморегульованого навчання студентів у процесі метакогнітивного моніторингу. Ця модель включає архітектуру структурно-функціональних зв'язків компонентів саморегульованого навчання.

Запропонована дисертантом тренінгова програма, а також теоретико-методичні рекомендації підвищення ефективності метакогнітивного моніторингу саморегульованої навчальної діяльності спрямовані на розвиток індивідуально-особистісних, мотиваційно-вольових, когнітивних і метакогнітивних характеристик особистості студентів і складають істотну цінність для розвитку компонентів саморегульованої навчальної діяльності студентської молоді. Матеріали дослідження можуть знайти практичне застосування під час читання інших навчальних курсів студентам освітньо-професійної програми «Психологія». Результати дослідження та їх упровадження обговорені й отримали схвальну оцінку на засіданні кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти (протокол №16 від 18 травня 2020 року).

Ректор

Зав. кафедри



В.П. Котур

Л.О. Каленкова



Міністерство освіти і науки України  
 Державний вищий навчальний заклад  
**Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника**

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс (0342) 53-15-74  
 e-mail: [office@pnu.edu.ua](mailto:office@pnu.edu.ua), Код ЄДРПОУ 02125266

07.05.2020 № 01-23/104

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**Довідка**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 доцента кафедри педагогіки і психології Національного університету  
 «Острозька академія», кандидата філологічних наук

**Балашова Едуарда Михайловича**

на тему

*«Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів»*,  
 поданого на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук  
 зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Матеріали дисертаційного дослідження докторанта Е. М. Балашова впроваджуються в навчально-виховний процес Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника на кафедрі соціальної психології та психології розвитку філософського факультету, а також у діяльності Науково-дослідної лабораторії інформаційно-психологічної безпеки від 2017 року дотепер. Запропонована дисертантом програма підвищення ефективності саморегульованого навчання студентів та його метакогнітивного моніторингу, спрямована на розвиток індивідуально-особистісних якостей студентів та їхню самореалізацію у професійно-орієнтованому навчанні, активно використовується у навчально-виховному процесі університету.

Теоретико-методологічні положення з проблеми саморегуляції навчання студентської молоді використовуються у викладанні таких навчальних курсів, як: «Педагогічна психологія», «Вікова психологія», «Техніки розвитку комунікативної компетентності», «Соціально-психологічні технології впливу на особистість і групу», а також у процесі організації участі студентів університету в діяльності проблемних наукових груп та наукових гуртків.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Е. М. Балашова дискутувалися й отримали схвальну оцінку науковців університету на засіданні кафедри соціальної психології та психології розвитку (протокол № 8 від 17 лютого 2020 року).

Завідувач кафедри соціальної психології  
 та психології розвитку  
 Проректор з наукової роботи



Л. Д. Заграй  
 В. М. Якубів



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Воли, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, факс (0332) 72-01-23  
e-mail: post@eenu.edu.ua, web: http://www.eenu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125102

05.05.2014 № 03.28/04/1040

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про використання в навчальному процесі  
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки результатів  
досліджень і розробок, одержаних при виконанні дисертаційної роботи  
**Балашова Едуарда Михайловича**  
на тему  
**«Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів»**  
поданої на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук  
зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Використані у навчальному процесі науково-методичні розробки та результати досліджень докторанта Балашова Е. М., що викладені в його дисертаційній роботі «Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів», забезпечують набуття студентами теоретичних знань і сприяють отриманню практичних навичок розвитку саморегуляції навчальної діяльності. Результати дослідження проблеми метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання на індивідуально-особистісному, мотиваційно-вольовому, когнітивному і метакогнітивному рівнях метакогнітивного моніторингу впроваджувалися під час проведення занять на кафедрах педагогічної і вікової психології, а також загальної і соціальної психології та соціології Факультету психології та соціології.

Теоретико-методологічний матеріал з проблеми саморегуляції навчання у процесі метакогнітивного моніторингу студентської молоді апробувався на навчальних курсах «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Психологія професійної ідентичності». Особливе значення у навчальному процесі мала значення сконструйована автором теоретико-концептуальна модель саморегульованого навчання студентів у процесі метакогнітивного моніторингу, що включає архітектуру структурно-функціональних зв'язків компонентів саморегульованого навчання.

Запропонована дисертантом тренінгова програма її реалізації, а також теоретико-методичні рекомендації підвищення ефективності метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання спрямовані на розвиток індивідуально-особистісних, мотиваційно-вольових, когнітивних і метакогнітивних характеристик особистості студентів і складають істотну цінність для розвитку компонентів ефективного метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання студентської молоді. Матеріали дослідження можуть знайти практичне застосування під час читання інших психолого-педагогічних навчальних курсів студентам освітнього підходу «Психологія».

Проректор з науково-педагогічних та міжнародної співпраці



Л.В. Заскіна



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВОДНОГО ГОСПОДАРСТВА**  
**ТА ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ**

вул. Соборна, 11, м. Рівне, 33028, тел. (0362)63-30-98, факс (0362) 63-32-09, mail@nvwu.edu.ua

Він 27.03.2020 № 014/13  
 Нв № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про використання в навчальному процесі

Національного університету водного господарства та природокористування  
 результатів досліджень і розробок, одержаних при виконанні дисертаційної роботи  
 Балашова Едуарда Михайловича на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук

Використані у навчальному процесі науково-методичні розробки та результати досліджень докторанта Балашова Е.М., що викладені в його дисертаційній роботі «Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів», забезпечують набуття студентами теоретичних знань, сприяють отриманню практичних навичок розвитку саморегуляції навчальної діяльності та використовувались при викладанні дисциплін за напрямом підготовки 053 «Психологія»:

«Психологія». Тема 3. Форми вияву психіки: раціональні форми пізнання. Тема 4. Форми вияву психіки: емоційно-вольова сфера людини. Тема 5. Психологія особистості. Розвиток особистості та «Я-концепція», індивідуально-психологічні властивості людини.

«Педагогічна психологія». Тема 5. Психологія типів і видів навчання. Тема 7. Психологія педагогічної діяльності і психологія вчителя.

«Психологія вищої школи». Тема 2. Психологічна характеристика студентського віку. Тема 3. Психологічний аналіз учіння студентів. Тема 6. Психологія взаємодії викладача зі студентами.

«Психолого-педагогічне дослідження особистості». Тема 7. Поняття про спрямованість особистості та мотивацію діяльності.

Проректор з наукової роботи  
 та міжнародних зв'язків  
 НУВГП, д.е.н. проф.



Н.Б. Савіна

УКРАЇНА  
Тернопільська обласна рада  
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія  
ім. Тараса Шевченка  
Вул. Липецька, 1, м. Кременець,  
Тернопільська обл., 47003  
тел./факс: (035-46) 2-19-91  
ст. пошти: kgpa@ukrpost.ua



UKRAINE  
Ternopil Regional Council  
Taras Shevchenko Regional Humanitarian-  
Pedagogical Academy of Kremenets  
1, Lypetska St. Kremenets,  
Ternopil Region, 47003  
phone/fax: (035-46) 2-19-91  
e-mail: kgpa@ukrpost.ua

№ 0516/116

« 10 » листопада 2020 р.

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

**Балашова Едуарда Михайловича**

на тему

«**Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів**»,  
поданого на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук  
зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Матеріали дисертаційного дослідження Балашова Е. М. впроваджуються в навчально-виховний процес Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка на кафедрі педагогіки та психології факультету соціально-педагогічної освіти та мистецтв. Запропонована дисертантом теоретико-концептуальна модель саморегульованої навчальної діяльності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу та програма її реалізації спрямовані на розвиток індивідуально-особистісних, мотиваційно-вольових, когнітивних і метакогнітивних характеристик особистості здобувачів вищої освіти.

Теоретико-методологічний матеріал із проблеми саморегульованої навчальної діяльності студентської молоді використовується у викладанні таких навчальних курсів, як: «Психологія», «Вікова психологія», «Психологія вищої школи», а також у процесі організації інших видів пізнавальної діяльності студентів академії.

Результати дисертаційного дослідження Балашова Е. М. розглядалися й отримали позитивну оцінку на засіданні кафедри педагогіки та психології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (протокол № 11 від 06.02.2020 р.).

Зав. кафедри  
педагогіки та психології,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент

Л. М. Кравець

Проректор з навчальної роботи  
Кременецької обласної  
гуманітарно-педагогічної  
академії ім. Тараса Шевченка,  
кандидат психологічних наук,  
доцент



М. Б. Боднар

тел.: +38 (03546) 2-24-89



## Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim

ul. Akademicka 12, 27-400 Ostrowiec Św.  
tel. +48 (41) 266 09 73, fax (0-41) 263 21 10  
http: www.wsbip.edu.pl; e-mail: info@wsbip.edu.pl

Ostrowiec Świętokrzyski, 03.02.2020 r.

Zaswiadczenie o wykorzystaniu  
wyników pracy habilitacyjnej  
dr. Eduarda Balashova

na temat

"Metakognitywny monitoring samoregulowanego uczenia się studentów"

Badania dr. Eduarda Balashova są korzystne i ciekawe z naukowo-dydaktycznego punktu widzenia i są od 2017 roku wykorzystywane w procesie nauczania Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim na Wydziale Pedagogiki i Nauk o Zdrowiu, a także w działalności służby wsparcia psychologicznego studentów uczelni.

Bardzo cennym z dydaktycznego punktu widzenia wydaje się zaproponowane przez autora definicja samoregulowanego uczenia się studentów na uczelni wyższej, teoretyczno-konceptualny model samoregulowanego uczenia się w procesie monitoringu, a także program treningowy podniesia jego skuteczności. Z opracowań dr. Balashova, przedstawionych w pracy habilitacyjnej, korzystają się nasi wykładowcy przedmiotów psychologiczno-pedagogicznego w aspekcie podwyższenia efektywności procesu nauczania z wykorzystaniem elementów metakognitywnego monitoringu.

**DZIEKAN**

*Grażyna Kalamaga*  
dr Grażyna Kalamaga

Dziekan Wydziału Pedagogiki i Nauk o Zdrowiu  
Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości w  
Ostrowcu Świętokrzyskim

**KANCLERZ**  
Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości  
w Ostrowcu Św.

*mgr inż. Józef Tyburczy*

mgr inż. Józef Tyburczy

Kanclerz  
Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości w  
Ostrowcu Świętokrzyskim

**WYŻSZA SZKOŁA BIZNESU  
I PRZEDSIĘBIORCZOŚCI**  
27-400 Ostrowiec Św., ul. Akademicka 12  
tel. 41 266 09 42, tel./fax 41 263 21 10  
NIP 661-12-59-598





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКА АКАДЕМІЯ»

04070, м. Київ, вул. Г. Сковороди, 2, тел.: (044) 425-60-59, факс.: (044) 463-67-83, www.ukma.edu.ua

31.01.2020 № 31/20

на № \_\_\_\_\_

## ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

**Балашова Едуарда Михайловича**

на тему

**«Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів»**поданого на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук  
зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Матеріали дисертаційного дослідження Балашова Е.М. впроваджуються в навчально-виховний процес Національного університету «Києво-Могилянська академія» у роботі кафедри психології і педагогіки, Кафедри зв'язків з громадськістю та Центру дослідження конфліктів та психоаналізу Факультету соціальних наук та соціальних технологій з 2018 року й дотепер. Теоретико-концептуальна модель саморегульованої навчальної діяльності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу та програма її реалізації, а також теоретико-методичні рекомендації підвищення ефективності метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання спрямовані на розвиток індивідуально-особистісних, мотиваційно-вольових, когнітивних і метакогнітивних характеристик особистості студентів.

Теоретико-методологічний матеріал з проблематики метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання студентів використовується у викладанні таких навчальних курсів, як: «Педагогічна психологія», «Психологія особистості», «Психодіагностика особистості», «Вікова психологія», «Когнітивна психологія» та при організації пізнавальної діяльності студентів університету на сертифікатних програмах «Практична психологія», «Психологія особистісного розвитку», «Соціальна психологія та конфліктологія», «Медіація та управління конфліктами».

Віце-президент  
з науково-педагогічної роботи



д.філол.н., професор  
Ожоган В.М.

601033



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

просп. Центральний, 59А, м. Северодонецьк, Луганська обл., 93406,  
тел./факс: (06452)4-03-42, <http://www.snu.edu.ua/>, e-mail: [uni@snu.edu.ua](mailto:uni@snu.edu.ua), [uni.snu.edu@gmail.com](mailto:uni.snu.edu@gmail.com)  
код ЄДРПОУ 02070714

16.01.2022 № 45/15.12.01 На № \_\_\_\_\_ Від \_\_\_\_\_

*Щодо впровадження  
результатів дисертаційного  
дослідження*

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**Балашова Едуарда Михайловича** на тему «**Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів**», поданого на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Матеріали дисертаційного дослідження Балашова Е.М. впроваджуються в навчально-виховний процес Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля на кафедрі практичної психології та соціальної роботи Факультету гуманітарних наук, психології та педагогіки з 2018 року. Запропонована дисертантом програма підвищення ефективності саморегульованого навчання студентів та його метакогнітивного моніторингу спрямована на розвиток індивідуально-особистісних якостей студентів та підвищення рівня успішності і саморегуляції їхнього навчання.

Теоретико-методологічні положення дисертаційного дослідження, що стосуються проблеми саморегуляції навчання студентської молоді у процесі метакогнітивного моніторингу, використовуються у викладанні таких навчальних курсів, як: «Психологія особистісного росту та зрілості», «Психологія ділового спілкування», «Вікова психологія», «Педагогічні основи професійної діяльності», а також у процесі формування у студентів навичок забезпечувати практичну психологічну, управлінську діяльність, ефективну соціальну допомогу та здійснювати дієву соціальну роботу.

Проректор з наукової роботи

Потапенко Е.В.

Завідувач кафедри  
практичної психології та  
соціальної роботи

Завацька Н.С.





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

вул. Семінарська, 2, м. Острозь, Рівненська обл., Україна, 35800, тел./факс (03654) 2-29-49, e-mail: oca@os.edu.ua, www.os.edu.ua

№ 3 від 14.01.2020р. 20 р.

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**Балашова Едуарда Михайловича**  
на тему

**«Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів»**  
поданого на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук  
зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Результати дисертаційного дослідження Балашова Е.М., зокрема тренінгова програма підвищення ефективності саморегульованого навчання студентів у процесі метакогнітивного моніторингу, апробувались автором у діяльності Наукового центру «Інститут практичної психології та психотерапії» від 2018 року й дотепер під час реалізації завдань Наукового центру, спрямованих на проведення навчальних, навчально-терапевтичних сертифікатних програм та тренінгів із практичної психології та психотерапії.

Основні положення дисертації дали змогу концептуально збагатити діяльність «Майстерні практичного психолога». Запропонована дисертантом теоретико-концептуальна модель розвитку метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання студентів спрямована на розвиток компетентностей у ініціюванні, мотивуванні, плануванні, моделюванні, програмуванні, моніторингу, оцінюванні та контролі студентами своєї навчальної діяльності, всіх видів і форм власної зовнішньої і внутрішньої активності, які спрямовані на досягнення визначених цілей навчальної діяльності, особистісного і професійного саморозвиток і самореалізацію студентів, та складає істотну цінність для ефективного саморегульованого навчання студентської молоді, вивчення специфіки, динаміки когнітивних процесів студентів, а саме процесів пам'яті, сприйняття, уваги, мислення особистості в умовах навчального процесу. Результати дослідження та їхнього впровадження обговорені та отримали схвальну оцінку на засіданні кафедри психології і педагогіки (протокол №7 від 12.12.2019 р.)

Проректор  
з навчально-наукової роботи  
д.філос.н., професор

Директор  
канд.психол.н., доцент



Дмитро ШЕВЧУК

Марія ШУГЛАЙ



Національний університет  
«Острозька академія»

Код ЄДРПОУ 22554101  
ГУДКСУ у Рівненській обл.  
МФО 833017  
р/р 35223201005402



XXVII Міжнародний  
приз "За якість"  
Париж 1999

XXVII International  
Trophy for Quality  
Paris 1999





**Instytut Nauk Socjologicznych i Pedagogiki**  
**Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie**  
 ul. Nowoursynowska 166  
 02-787 Warszawa  
 NIP 525 000 74 25  
 tel. 22 59 34710

Warszawa, 13.01.2020 r.

## Zaświadczenie

Dotyczy: współpracy w zakresie propagowania wyników pracy habilitacyjnej dr Eduarda Balashova na temat:

**Metakognitywne monitorowanie samoregulowanego uczenia się studentów.**

**(Metacognitive monitoring of self-regulated student learning)**

Wyniki badań przeprowadzonych przez dr Eduarda Balashova, stanowią niezwykle interesujący i oryginalny materiał naukowo-dydaktyczny. Od 2018 roku dr Iwona Błaszczak ówczesny Prodziekan do spraw dydaktyki WNS SGGW – obecny Wicedyrektor Instytutu Nauk Socjologicznych i Pedagogiki SGGW nawiązała z współpracę z dr Eduardem Balashovem, która polegała na propagowaniu oraz wprowadzaniu do procesu dydaktycznego na Wydziale Socjologii i Pedagogiki Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie na kierunku pedagogika wybranych elementów teoretyczno-konceptualnego modelu samoregulowanego uczenia się dorosłych. Proponowane przez dr E. Balashova rozwiązania dydaktyczne, znalazły zastosowanie we wsparciu psychologicznym studentów zagranicznych Wydziału Socjologii i Pedagogiki.

Wyniki badań przeprowadzonych przez dr E. Balashova, zostały w ramach nawiązanej współpracy, wykorzystane przez autorów publikacji: Iwonę Błaszczak, Oleksandra Voznyuk, Yuria Plyske, Vasyla Zhukovskiego, przy napisaniu podręcznika dla studentów ukraińskich na kierunku pedagogika Wydziału Socjologii i Pedagogiki SGGW w Warszawie: I. Błaszczak, O. Voznyuk, Y. Plyska, V. Zhukovski *Nauczyciel i wyzwania XXI wieku. Tradycje i wartości*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2019.

Należy podkreślić, z dydaktycznego punktu widzenia, niezwykle cenna wydaje się zaproponowana przez dr E. Balashova, definicja samoregulowanego uczenia się studentów

uczelnii wyższej oraz teoretyczno-konceptualny model samoregulowanego uczenia się w procesie metakognitywnego monitorowania, a także program treningowy podwyższenia jego skuteczności.

Z opracowań naukowych dr E. Balashova, przedstawionych w Jego pracy habilitacyjnej, korzystają wykładowcy Wydziału Socjologii i Pedagogiki SGGW w Warszawie podczas realizacji przedmiotów obejmujących zagadnienia psychologiczno-pedagogiczne, w celu efektywniejszej organizacji samoregulowanego uczenia się studentów oraz udoskonalania przebiegu procesu dydaktycznego z wykorzystaniem elementów metakognitywnego monitorowania.

Pragnę również nadmienić, że opracowany przez dr E. Balashova teoretyczno-konceptualny model samoregulowanego uczenia się w procesie metakognitywnego monitorowania, ze względu na dużą staranność naukową oraz rzetelność badawczą zasługuje na dalsze implikację w innych ośrodkach akademickich.

Reasumując, dr E. Balashov, w swojej pracy habilitacyjnej korzystał z licznej literatury specjalistycznej zarówno ukraińskiej jak i obcojęzycznej, wykazała się bardzo dobrą znajomością specjalistycznej terminologii oraz treści przedmiotowych opracowanego przez siebie tematu. Wysoko oceniam dobór opracowanych przez dr E. Balashova materiałów, znajomość metodologii badań oraz trafność zastosowanych metod i technik badawczych w opracowanym przez siebie modelu, co z pewnością przyczyni się do kontynuacji naszej wzajemnej współpracy.

Z-CA DYREKTORA  
Instytut Nauk Socjologicznych i Pedagogiki

/ Dr Iwona Błaszczyk /

dr Iwona Błaszczyk  
Szatepca Dyrektora

INSTYTUT NAUK SOCJOLOGICZNYCH I PEDAGOGIKI  
WYDZIAŁ SOCJOLOGII I PEDAGOGIKI  
ul. Nowoursynowska 166, bud. 9, pok. 8, 02-787 Warszawa  
tel.: +48 22 593 47 01, fax: +48 22 593 47 01  
email: [iwona.blaszczak@sggw.edu.pl](mailto:iwona.blaszczak@sggw.edu.pl)  
[wns.sggw.pl](http://wns.sggw.pl)

SEKOLA GŁÓWNA GOSPODARSTWA WIEJSKIEGO W WARSZAWIE  
ul. Nowoursynowska 166, 02-787 Warszawa  
tel. +48 22 593 10 00, +48 22 593 10 87  
NIP: 525-000-74-25  
[www.sggw.pl](http://www.sggw.pl)



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ГОРЛІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Державного вищого навчального закладу

«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

84511, вул. Василя Першана, 24  
м. Бахмут, Донецька область, Україна  
<http://www.forlan.org.ua>  
ДКСУ у м. Київ  
МФО 820173 Код ЄДРПОУ 38177129

Телефон: +38 06274 22537  
Факс: +38 06274 22537  
E-mail: forlan-artemivsk@ukr.net

№ ..... 8 ..... від 09.01.2020  
за № ..... від .....

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

**Балашова Едуарда Михайловича**

на тему

*«Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів»*

поданого на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук  
зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Матеріали дисертаційного дослідження Балашова Е.М. впроваджуються в навчально-виховний процес Горлівського інституту іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету на кафедрі психології Факультету соціальної та мовної комунікації, а також у роботі Психологічної служби інституту, наукового гуртка «Сучасні тенденції в освіті», а також проблемних наукових груп «Соціально-психологічні чинники формування мотиваційної сфери особистості», «Психічні та емоційні стани в структурі особистості», «Нагальні питання сучасної освіти та виховання» з 2019 року й по теперішній час. Запропонована дисертантом програма підвищення ефективності саморегульованого навчання студентів та його метакогнітивного моніторингу спрямовані на розвиток індивідуально-особистісних якостей студентів та їхню самореалізацію у навчанні.

Теоретико-методологічний матеріал з проблеми саморегуляції навчання студентської молоді використовується у викладанні таких навчальних курсів, як: «Педагогічна психологія», «Вікова психологія», «Когнітивна психологія», «Теорія особистості», «Психологія спілкування», а також у процесі організації участі студентів у діяльності проблемних наукових груп та наукових гуртків.

Директор інституту,  
канд.філол.наук, доц.



Є.М.Беліцька



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

вул. Семінарська, 2, м.Острозь, Рівненська обл., Україна, 35000, тел./факс (03654) 2-29-40, e-mail: oau@oa.edu.ua, www.oa.edu.ua

№77/19 від 25 грудня 2019 року

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**Балашова Едуарда Михайловича**  
 на тему

**«Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів»**  
 поданого на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук  
 зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Результати дисертаційного дослідження Балашова Е.М., зокрема тренінгова програма підвищення ефективності саморегульованого навчання студентів у процесі метакогнітивного моніторингу, апробовувались автором у діяльності Наукового центру «Саногенна педагогіка та психологія» від 2019 року й дотепер під час реалізації завдань Наукового центру, спрямованих на підвищення успішності навчальної діяльності студентів.

Основні положення дисертації дали змогу концептуально збагатити сертифікатну програму «Перезавантаження+» та науково-практичний тренінг «Професійне вигорання: ресурси відновлення». Запропонована дисертантом теоретико-концептуальна модель саморегульованої навчальної діяльності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу спрямована на розвиток компетентностей у ініціюванні, мотивуванні, плануванні, моделюванні, програмуванні, моніторингу, оцінюванні та контролі студентами своєї навчальної діяльності, всіх видів і форм власної зовнішньої і внутрішньої активності, які спрямовані на досягнення визначених цілей навчальної діяльності, особистісний і професійний саморозвиток і самореалізацію студентів, та складає істотну цінність для ефективного саморегульованого навчання студентської молоді.

Результати дослідження та їхнього впровадження обговорені та отримали схвальну оцінку на засіданні кафедри психології і педагогіки (протокол №5 від 12.12.2019 р.)

Проректор  
 з навчально-наукової роботи  
 д.філос.н., професор



Дмитро ШЕВЧУК

Директор  
 д.психол.н., доцент

Галина ГАНДЗІЛЕВСЬКА



Національний університет  
 «Острозька академія»  
 Код ЄДРПОУ 22554101  
 ГУДКСУ у Рівненській обл.  
 МФО 533017  
 р/р 35223201005402



XXVII Міжнародний  
 приз «За якість»  
 Паризь 1999  
 XXVII International  
 Trophy for Quality  
 Paris 1999





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
 ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА

вул. М.Коцюбинського, 2, м.Чернівці, 58002, тел. (0372) 584811, факс (0372) 552914,  
 E-mail: rector@chnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02071240

Від 20.12.2019 № 13/19-868 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

**Балашова Едуарда Михайловича**

на тему

**«Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів»**  
 поданого на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук  
 зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Матеріали дисертаційного дослідження Балашова Е.М. впроваджуються в навчально-виховний процес Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича на Факультеті педагогіки, психології та соціальної роботи з 2018 року й дотепер. Запропонована дисертантом теоретико-концептуальна структура саморегульованого навчання студентів у процесі метакогнітивного моніторингу та програма підвищення її ефективності спрямована на розвиток індивідуально-особистісних, мотиваційно-вольових, когнітивних і метакогнітивних характеристик особистості студента та саморегуляцію їхньої навчальної діяльності.

Теоретико-методологічний матеріал з проблеми самореалізації студентської молоді використовується у викладанні таких навчальних курсів, як: «Вікова та педагогічна психологія», «Педагогічна психологія вищої школи», «Соціальна психологія», «Психологія особистості», «Психологія саморозвитку», «Когнітивна психологія», а також у процесі організації процесу саморегульованої навчальної діяльності студентів університету.

Проректор з наукової роботи  
 і міжнародних зв'язків



д.хім.н., професор  
 Фочук П.М.

Виконавець: Андреев Я.Ф.  
 тел.: 0996433438