

Національний університет «Острозька академія»
Навчально-науковий інститут
міжнародних відносин та національної безпеки

**МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ
ДО ПІДВИЩЕННЯ ТОЧНОСТІ
МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ
НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

АВГУСТЮК Марія Миколаївна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри міжнародних відносин

Острог
Видавництво Національного університету «Острозька академія»
2022

*Рекомендовано до видання
рішенням кафедри міжнародних відносин
протокол № 11 від 27 червня 2022 р.
Затверджено до друку
на засіданні Навчально-методичної ради
Національного університету «Острозька академія»
протокол № 1 від 20 вересня 2022 р.*

Рецензенти:

Балашов Е. М., д. психол. наук, професор кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія»;

Ткачук О. В., к. психол. наук, ст.в. кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія».

Августюк М. М.

Методичні поради до підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в здобувачів вищої освіти. Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2022. 132 с.

DOI 10.25264/20.09.2022/2

Методичні поради призначені для здобувачів вищої освіти, викладачів та психологів, а також усіх суб'єктів пізнавальної діяльності, які працюють з інформацією. У порадах висвітлено теоретичний аспект вивчення чинників точності метакогнітивного моніторингу, окреслено можливі шляхи підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в студентів, зокрема, наведено приклади практичних методів підвищення точності метакогнітивного моніторингу у вигляді опитувальників та тренінгових занять.

© Августюк М. М.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I. ЧИННИКИ ТОЧНОСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	5
1.1. Тлумачення терміну «метакогнітивний моніторинг»	5
1.2. Види метакогнітивного моніторингу	7
1.3. Метакогнітивні судження та відчуття як складові метакогнітивного моніторингу	8
1.4. Точність метакогнітивних суджень як важлива характеристика метакогнітивного моніторингу	10
1.4.1. Чинники точності метакогнітивного моніторингу	11
1.4.2. Помилки метакогнітивного моніторингу	14
1.4.3. Вимірювання точності метакогнітивного моніторингу	17
РОЗДІЛ II. ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ТОЧНОСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	21
2.1. Психолого-педагогічні умови точності метакогнітивного моніторингу	21
2.1.1. Особливості особистісних, когнітивних та метакогнітивних характеристик студентів	22
2.1.2. Формування знання про завдання та зовнішні стимули	25
2.1.3. Формування навичок точності метакогнітивного моніторингу	31
2.2. Практичні методи підвищення точності метакогнітивного моніторингу	41
ВИСНОВКИ	45
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ТА РЕКОМЕНДОВАНИХ ДЖЕРЕЛ	46
ДОДАТОК 1	52
ДОДАТОК 2	55
ДОДАТОК 3А	59
ДОДАТОК 3Б	66
ДОДАТОК 4А	71
ДОДАТОК 4Б	79
ДОДАТОК 5	86

ВСТУП

Оскільки проблема переоцінювання / недооцінювання знань є досить поширеним явищем у сучасній системі освіти, точність метакогнітивного моніторингу виступає концептуальною проблемою у навчальному процесі. Поширеними негативними наслідками неточного метакогнітивного моніторингу, що набуває вигляду надмірної впевненості (ілюзії знання) та недостатньої впевненості (ілюзії незнання) у навчальній діяльності студентів є: неадекватне самооцінювання студентами результатів навчання, метакогнітивна некомпетентність щодо власних знань, умінь, стратегій, неспроможність оцінити рівень фактичного розуміння навчального матеріалу, неспроможність розрізнити між ілюзорним та неілюзорним знанням, неефективний розподіл часу та уваги на вивчення матеріалу / виконання завдань тощо.

Проблема точності метакогнітивного моніторингу, яку неможливо розглядати поза системою відповідних психолого-педагогічних умов, є ще недостатньо досліджена у вітчизняній психології. Необхідним до вивчення є питання про характер зв'язку точності метакогнітивного моніторингу з навчальною діяльністю студентів. Також існує необхідність детальнішого вивчення метакогнітивних здібностей та навичок не лише студентів, а й педагогів. Актуальною є задача розробки спеціальних навчальних процедур щодо покращення якості метакогнітивної активності у здійсненні ефективного саморегульованого навчання.

Мета методичних порад – окреслити можливі шляхи підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в здобувачів вищої освіти.

Методичні поради розраховані на здобувачів вищої освіти, викладачів та психологів, а також усіх суб'єктів пізнавальної діяльності, які працюють з інформацією.

РОЗДІЛ I

ЧИННИКИ ТОЧНОСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Метакогнітивний моніторинг як процесуальний аспект метапізнання займає одне з основних місць серед метакогнітивних процесів у навчальній діяльності здобувачів вищої освіти. Він є важливою умовою ефективності навчальної діяльності, оскільки дає змогу суб'єктам навчання здійснювати саморегуляцію як процесу та результату виконання будь-якого пізнавального завдання, так і власного знання. За допомогою правильно організованого метакогнітивного моніторингу студенти на метакогнітивному рівні можуть вивчати когнітивні особливості набуття знань та використовувати відповідні стратегії навчання.

1.1. Тлумачення терміну «метакогнітивний моніторинг»

Теоретичний аналіз досліджень особливостей метакогнітивного моніторингу вказує на те, що у сфері навчальної діяльності поняття метакогнітивного моніторингу розглядають як оцінювання власних знань, знань когнітивних стратегій та знань умов, що впливають на процес навчання (A. Valdez, J. Dunlosky, P. Каламаж, A. Koriat, J. Metcalfe, D. Moshman, L. Narens, T. Nelson, I. Пасічник, M. Serra, G. Schraw та ін.); як спосіб оцінювання пізнавальної діяльності студентів і того, як ці результати сприяють вирішенню різнотипних пізнавальних та навчальних завдань (наприклад, під час підготовки

до відповіді чи іспиту, виконання тестів знань та читання навчальних текстів тощо) (І. Пасічник, О. Шовкова, та ін.).

Окремі дослідники визначають метакогнітивний моніторинг як навичку (C. Was, R. Isaacson, G. Schraw та ін.), зокрема, як навичку, якій можна навчитись (J. Ranalli та ін.). Інші конкретніше вказують на те, що метакогнітивний моніторинг є здатністю оцінювати прогрес навчання (Н. Clark III, І. Пасічник, S. Ward, J. Flavell, О. Шовкова та ін.), усвідомлювати те, що є відомим і невідомим, а також основою для інших метакогнітивних видів діяльності, таких як оцінювання процесу навчання, вибір відповідних стратегій, планування (S. Tobias, Н. Everson). Крім того, метакогнітивний моніторинг розуміють як здатність, яка впливає на регуляцію навчання і, отже, на навчальну діяльність загалом (K. Thiede, M. Anderson, D. Therriault); як здатність оцінювати засвоєння навчальних завдань (R. Isaacson, F. Fujita); як оцінювання поточного стану пізнавальної діяльності (J. Dunlosky, J. Metcalfe); як здатність студентів оцінювати процес та результат виконання будь-якого когнітивного завдання безпосередньо у парадигмі саморегульованого навчання студентів (Е. Балашов).

Чимало авторів розглядають метакогнітивний моніторинг як процес. Зокрема, M. Serra та J. Metcalfe розуміють моніторинг як процес оцінювання розвитку когнітивних процесів, у яких задіяний суб'єкт пізнання. Моніторинг набуває вигляду чітких експліцитних суджень (судження про відчуття знання, про легкість / важкість вивчення, про впевненість у відповіді тощо) [44]. A. Valdez визначає це метакогнітивне явище як процес, що складається із критичних детермінант навчальної діяльності. Використання різноманітних способів оцінювання знань спрямоване на те, щоб дати змогу студентам брати активну участь у процесах саморегуляції, важливих як для набуття знань, так і для моніторингу своїх знань [50]. І. Пасічник, Р. Каламаж та М. Августюк тлумачать метакогнітивний моніторинг як процес оцінювання студентом власної когнітивної активності та її результатів безпосередньо під час розв'язання певного пізнавального завдання. Точність (об'єктивність)

метакогнітивного моніторингу науковці вивчають у контексті співвідношення студентами власних знань, умінь, навичок, можливостей пам'яті, процесу та результату виконання завдань із характеристиками інформації, особистісними, когнітивними, метапізнавальними особливостями, індивідуально-психологічними відмінностями [13]. J. Ranalli розглядає метакогнітивний моніторинг як процес, під час здійснення якого виникає відчуття поточного стану знань і результату. Дослідник наголошує на взаємодії метакогнітивного моніторингу та контролю: моніторинг інформує контроль про рішення про підтримку, зміну або відмову від обраного раніше підходу до навчання. Коли моніторинг не є точним, контроль базується на неоптимальній інформації, що ускладнює досягнення бажаних результатів під час виконання завдання [41].

1.2. Види метакогнітивного моніторингу

Метакогнітивний моніторинг розрізняють:

- 1) за критеріями точності – точний моніторинг і моніторинг, що містить помилки;
- 2) за рівнем виконання – локальний моніторинг, коли студент здійснює пошук правильної відповіді на поставлене запитання, та глобальний (загальний) моніторинг, під час якого здійснюють узагальнені судження щодо всього процесу вивчення, а також встановлюють рівень підготовки студента до загальної перевірки вивченого;
- 3) за часовою імплікативністю – он-лайн моніторинг, здійснений безпосередньо під час виконання завдань, та офф-лайн моніторинг, здійснений через певний відрізок часу після того, як завдання було виконано; іншими словами, це проспективний та ретроспективний моніторинг відповідно;
- 4) за ділянкою оцінювання навчальних досягнень – предметно-специфічний моніторинг – процес, результат якого визначають рівнем розвитку загальних метакогнітивних навичок та рівнем оволодіння предметно-специфічним знанням, та загальний моніторинг, що стосується будь-якого виду знання;

5) за ділянкою відслідковування процесів пізнання – моніторинг розуміння інформації, яку вивчають, моніторинг метапам'яті, коли суб'єкти не можуть відтворити вивчений матеріал, але вони впевнені, що знають цю інформацію і зможуть її пригадати пізніше, та моніторинг виконання або відтворення інформації, коли після опрацювання матеріалу суб'єкти пізнання здійснюють судження щодо власної упевненості у правильності своїх відповідей;

6) за рівнем усвідомлення – аналітичний (експліцитний) моніторинг, в основі якого пошук відповідей на запитання щодо того, як люди знають, що вони знають, та неаналітичний (імпліцитний) моніторинг;

7) за основою побудови суджень – моніторинг, обумовлений характеристиками стимулу (інформаційно-обумовлені судження), коли судження здійснюють перед або під час виконання завдань і в основі яких інформація з довготривалої пам'яті, та моніторинг, обумовлений досвідом виконання завдань.

1.3. Метакогнітивні судження та відчуття як складові метакогнітивного моніторингу

У процесі саморегуляції навчання студенти схильні до послідовного моніторингу власного прогресу та адаптації навичок навчальної діяльності відповідно до результативності суджень метакогнітивного моніторингу. На переконання Р. Winne та А. Hadwin [53], моніторинг повинен впливати на подальші зусилля та навчальну поведінку студентів і, як наслідок, призводити до покращення результатів навчання. Однак така взаємодія метакогнітивного моніторингу та саморегуляції є безапеляційною лише у випадку вищої точності метакогнітивних суджень.

До складу метакогнітивного моніторингу входять різноманітні оцінні компоненти, що уможливають включення суб'єктів навчальної діяльності у саморегулюючі процеси. Це так звані метакогнітивні судження, які суб'єкт пізнавальної

навчальної діяльності продукує у процесі виконання тих чи тих завдань [2]. Судження метакогнітивного моніторингу вказують на наближення до правильного вирішення проблеми, а також оцінюють ефективність розуміння вивченого [17].

До метакогнітивних суджень належать:

1) судження про легкість / важкість вивчення – виникають безпосередньо перед виконанням завдань, коли потрібно швидко оцінити кількість необхідних для засвоєння інформації та її ефективного відтворення зусиль; іншими словами, це передбачення про легкість / складність завдання;

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

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

4) судження з основою на асоціаціях;

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

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

До складу процесів метакогнітивного моніторингу, крім суджень, також відносять відчуття, які виникають після здійснення суджень і можуть призвести або до точності метакогнітивного моніторингу, або до різних метакогнітивних ілюзій. Це відчуття знайомості, відчуття легкості / важкості розуміння, відчуття знання / незнання, відчуття впевненості / невпевненості, відчуття задоволення, а також відчуття «на кінчику язика», відчуття раціональності / нераціональності, відчуття правильності / неправильності відповідей тощо [21; 50; 12].

В основі метакогнітивних суджень лежать психологічні механізми, серед яких, зокрема, виділяють природу пізнавальних актів (метапізнання розглядають як процес мислення), доступність отримання відповіді (суб'єктивна легкість / важкість і швидкість вирішення завдань), знайомість інформації /

завдання. Звертають увагу на подвійну природу механізмів здійснення метакогнітивних суджень. Так, з одного боку, судження моніторингу виступають продуктом імпліцитних, евристичних процесів (Система 1), тоді як з іншого – як результат усвідомленого самоаналізу процесу прийняття рішень (Система 2) [9; 30].

1.4. Точність метакогнітивних суджень як важлива характеристика метакогнітивного моніторингу

Важливою характеристикою метакогнітивного моніторингу виступає точність метакогнітивних суджень. Як наслідок, розрізняють точний і неточний метакогнітивний моніторинг (моніторинг, що містить помилки). У навчальній діяльності студентів точність метакогнітивних суджень про вивчене має вагоме значення, оскільки судження моніторингу є важливим джерелом для регуляції студентами власної пізнавальної діяльності під час навчання [46; 41]. Моніторинг забезпечує основу для прийняття рішень щодо того, що перевчати або як довго вивчати необхідний матеріал [46; та ін.]. Точніший моніторинг може сприяти ефективнішій регуляції навчальної діяльності, що, зі свого боку, може сприяти вищим показникам результатів тесту [46; та ін.]. Зокрема, такі складові саморегульованого навчання, які представлені у вигляді комплексу діагностичних методик, що дозволяє визначити його показники на індивідуально-особистісному, когнітивному, метакогнітивному та мотиваційно-вольовому рівнях, тісно пов'язані з точністю метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів і покликані сприяти покращенню показників ефективності саморегульованого навчання в цілому [5; 6; 7]. Однак, незважаючи на багатоаспектність науково-психологічних досліджень, немає вагомих емпіричних доказів, які б пов'язували точність моніторингу безпосередньо з ефективністю навчальної діяльності.

Точність метакогнітивного моніторингу, на думку J. Hattie [25], A. Efklides [20] та інших, важлива з ряду причин:

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

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

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

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

Студенти переважно неточні у своїх метакогнітивних судженнях щодо власної індивідуальної успішності та, як правило, прогностично переоцінюють результати виконаних тестів [35; 27]. Інакше кажучи, точний метакогнітивний моніторинг не завжди має місце. На думку, зокрема, J. Dunlosky та K. Rawson [18], ілюзії знання та незнання, які розглядають як надмірну та недостатню впевненість, є основною загрозою для навчальних досягнень студентів. Завдяки співвідношенню суб'єктивної та об'єктивної успішності будь-якої навчальної діяльності, а також ефективному використанню змішаної конструкції методів для вимірювання моніторингу, можна визначити чинники точності метакогнітивного моніторингу, а також виділити помилки оцінювання.

1.4.1. Чинники точності метакогнітивного моніторингу

У психологічній літературі виокремлюють багато чинників, які можуть сприяти точності метакогнітивних суджень. Це, зокрема, відповідні попередні знання, якими володіють студенти, легкість / складність предмету вивчення, процес контролю точності, відкладені метакогнітивні судження тощо.

Численні автори доводять, що в основі точності суджень метакогнітивного моніторингу лежать методи з основою на евристичних процесах, що використовують підказки із завдання, контексту або когнітивної обробки інформації [32; 27; та ін.]. Зокрема, А. Koriat [32; 34] виділяє три класи (або типи) підказок: внутрішні, зовнішні та мнемонічні, які залежать від кількості, рівня складності, змістового наповнення та умов опрацювання представленої інформації. Особливістю підказок є те, що вони не завжди позитивно впливають на метакогнітивні судження, оскільки можуть бути або просто проігнорованими, або ж помилково неналежно використаними [1].

До складу **внутрішніх чинників точності метакогнітивного моніторингу** відносять такі характеристики навчального матеріалу: 1) вид інформації (у вигляді тексту, тверджень чи пар слів на запам'ятовування); 2) стиль інформації; 3) рівень складності завдання (інформації) (або ефект легкості / складності); 4) зміст навчального матеріалу з урахуванням, зокрема, критеріїв цікавості, інформативності, корисності інформації; 5) обсяг навчального матеріалу, легкість доступу та додаткова загальна інформація.

До **зовнішніх чинників точності метакогнітивного моніторингу** А. Koriat [32; 34] відносить умови включених у навчальну діяльність операцій: 1) умови постановлення завдання, тобто тип тестового завдання, кількість разів, відведених на опрацювання завдання, відведений на виконання час, а також змішане або впорядковане повторення інформації, та 2) включені у діяльність суб'єкта операції кодування, такі як рівень виконання та інтерактивне представлення інформації. Іншими словами, це особливості навчального матеріалу (характеристики інформації), дотримання умов цілеспрямованості, систематизації та узагальнення, диференційованості, часової імплікативності [40; 15; 19; та ін.].

У точності суджень метакогнітивного моніторингу роль умов постановлення завдань є неоднозначною. Встановлено, що відведений на виконання завдань час не впливає на точність пригадування інформації [36], однак повторне

виконання завдань або опрацювання інформації (наприклад, перерхитування) може сприяти кращому пригадуванню вивченого матеріалу та, як наслідок, більшій точності метакогнітивних суджень [18; 36].

Згідно з D. Kahneman [9; 30], можливими причинами помилок є важкість сприймання так званих «настанов на завдання», що є найважливішою здатністю Системи 2. Зі збільшенням рівня складності завдань переключення уваги між завданнями потребує значних зусиль, особливо якщо часу, відведеного на виконання завдання, мало, адже обмежені часові рамки спонукають докладати додаткові зусилля для виконання завдання.

Сигнали про рівень вивченого матеріалу, що буде відтворений згодом, посилають **мнемонічні індикатори точності метакогнітивного моніторингу**. Це, зокрема, доступність відповідної інформації, знайомість за підказками, легкість / важкість пригадування, легкість / важкість виконання [32; 21; 34; 1; 9; 30], внутрішній та зовнішній зворотний зв'язок [14; 26].

Позитивно впливають на підвищення показників точності метакогнітивного моніторингу також відкладені судження про вивчене, які, на відміну від суджень, здійснених відразу після опрацювання інформації, сприяють виникненню у студентів здатності розрізнати між тим, що вони знають, і чого насправді не знають. Однак відкладені судження про вивчене не сприяють покращенню запам'ятовування інформації [44].

На основі внутрішніх, зовнішніх та мнемонічних чинників виникають **евристики**, тобто мислительні стратегії, що впливають на точність метакогнітивних суджень. Вони можуть бути поділені на дві групи [44]: евристики, що сприяють точності метакогнітивного моніторингу, та евристики, які є перешкодою на шляху до його ефективного функціонування. До першої групи належать евристики повторного опрацювання інформації з метою виправлення помилок сприймання, евристики намагання відтворити інформацію, евристики пригадування попереднього виконання, евристики узагальнення вивченого, евристики знання виду тестової перевірки тощо. До другої групи входять евристики знайомості, евристики

плавності обробки інформації, евристики поточного знання, а також евристики асоціацій та евристики, що безпосередньо спричиняють помилки метакогнітивного моніторингу у вигляді ілюзій знання / незнання. J. Metcalfe розглядає природу надмірної впевненості як особливі евристичні процеси, називаючи їх когнітивним оптимізмом [37], що нерідко є причиною неефективності метакогнітивного моніторингу. Крім того, при вивченні евристик прийнято вважати, що метакогнітивні судження не є безпосереднім оцінюванням успішності під час навчання, а скоріше оцінюванням особливостей студента.

1.4.2. Помилки метакогнітивного моніторингу

Під час встановлення точності метакогнітивного моніторингу насамперед досліджують упевненість у правильності виконання завдань, у здатності правильно пригадати інформацію тощо. Помилки моніторингу, що спотворюють істинність суб'єктивного самооцінювання метакогнітивних здібностей, найчастіше набувають вигляду надмірної впевненості (ілюзії знання) та недостатньої впевненості (ілюзії незнання) [1].

Ілюзію знання розглядають, зокрема, як надмірну суб'єктивну впевненість у правильності засвоєння та розуміння збереженої в пам'яті інформації, яка об'єктивно є викривленою; як надмірну впевненість у правильності виконання завдань; як надмірну впевненість у здатності запам'ятати інформацію, яку згодом при відтворенні неможливо пригадати тощо. У нашому дослідженні ілюзії знання у метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів ми розглядаємо ілюзії знання та незнання як помилки метакогнітивного моніторингу за допомогою виокремлення чинників його точності, а саме особистісних якостей, когнітивних та метапізнавальних особливостей, індивідуально-психологічних відмінностей, характеристик інформації [1]. Відповідно, ілюзія знання виступає помилкою метакогнітивного моніторингу, яка виникає внаслідок надмірної суб'єктивної впевненості у знанні, що не відповідає об'єктивній успішності виконання завдання [1].

Ілюзія незнання також є помилкою, що виникає внаслідок недостатньої суб'єктивної впевненості у знанні. Крім того, ми виокремлюємо ілюзорне знання як неповне, викривлене, спотворене, не розмежоване між «уже знаю» та «щойно вивчив / вивчила», несистематизоване знання, чого, однак, суб'єкт не усвідомлює під впливом ілюзії знання, і не може ефективно застосувати процеси метакогнітивного контролю, а тому неадекватно оцінює свої навчальні досягнення [1].

Видами надмірної / недостатньої впевненості є надмірна / недостатня впевненість в оцінюванні студентами власних здібностей, надмірна / недостатня впевненість у відносних судженнях (власні судження порівняно з судженнями інших), а також надмірна / недостатня впевненість у судженнях відповідно до довірчих інтервалів для передбачень. Виділяють два шляхи виникнення надмірної / недостатньої впевненості: помилки зовнішньої природи, утворені обмеженням у знаннях, та помилки внутрішньої природи, тобто помилки системи переробки інформації [29]. Крім того, проблему надмірної / недостатньої впевненості розглядають не лише як психологічну, а також як методологічну проблему (як наслідок поганої операціоналізації, неправильно підібраної процедури калібрування) [1].

Однак поки що немає єдиного пояснення причин та механізмів виникнення надмірної та недостатньої впевненості. Так, надмірну впевненість визначають як когнітивну зарозумілість і вказують на дві можливі причини її появи: 1) надмірна впевненість виникає в результаті дії евристик прив'язки та корекції; 2) надмірна впевненість виникає як наслідок ігнорування інформацією, що не співпадає з вибраною відповіддю [9; 30].

Крім того, причинами переоцінювання студентами власних пізнавальних можливостей під час навчання можуть бути: когнітивні викривлення через власну некомпетентність (переоцінювання власних здібностей або ефект Даннінга-Крюгера, коли студенти, які знають матеріал гірше, надмірно переоцінюють власні знання); прагнення зберегти високий

рівень власного Я, підтримати імідж успішного студента у групі; вплив попередніх успіхів, які провокують виникнення ілюзії знання та компетентності на фоні відсутності цього знання; загальна необізнаність суб'єкта щодо перебігу власних когнітивних процесів (тут звертають увагу на надмірну впевненість у студентів, які не мають достатніх навичок виконання того чи того завдання, та недостатню впевненість у тих, кому ці навички притаманні; проблеми, безпосередньо пов'язані з функцією моніторингу тощо. Багато науковців переконані, що в основі надмірної впевненості лежать два явища – неспроможність визначити суперечності та переоцінювання рівня розуміння, або нездатність пригадати інформацію. Хоча, як показують численні дослідження, успішне визначення суперечностей не є запорукою того, що надмірна впевненість не виникне [1].

Як наслідок, в основі надмірної впевненості, тобто так званого «когнітивного оптимізму», нерідко лежить самообман, за допомогою якого оптимізують процес діяльності: суб'єкти знають, що їхні відповіді є неправильними, але переконують себе у протилежному, оскільки хочуть думати, що мають високий рівень когнітивної здатності до відтворення інформації. Цей феномен має місце також, коли люди думають, що зможуть виконати завдання, але насправді неспроможні це зробити; коли абсолютно впевнені, що ось-ось знайдуть правильну відповідь, тоді як перебувають за крок від помилки; коли вважають, що вирішили завдання, хоча насправді це не так; коли помилково переконані, що знають відповіді на поставлені запитання; коли думають, що відповідь знаходиться «на кінчику язика», тоді як це не так; коли стверджують, що дали правильну відповідь, наполягаючи, що знали її давно; коли вірять, що вивчили матеріал, хоча насправді не змогли цього зробити; коли думають, що все зрозуміли, навіть якщо демонструють незнання тощо [37; 2]. Все це доводить, що евристичні процеси тісно пов'язані з різними викривленнями (неточністю) метакогнітивного моніторингу. D. Griffin та A. Tversky переконані, що надмірна впевненість, подібно до

оптимізму, за своєю природою є адаптивним явищем, оскільки під час здійснення таких помилкових суджень суб'єкти пізнання перебувають у піднесеному настрої та налаштовані на ефективне виконання завдань, що не притаманне їм за умов недостатньої впевненості [24].

Невпевненість або недостатня впевненість в успішному виконанні завдань нерідко призводить до того, що можна приділяти значно більше часу на опрацювання вже засвоєного матеріалу, і так само набагато менше часу та зусиль відводити на вивчення матеріалу, що дійсно вимагає більшої уваги. Іншими словами, має місце так звана ілюзія незнання. Однак, згідно з деякими дослідженнями, часто ефект недостатньої впевненості не є потенційною загрозою при вивченні матеріалу, а, навпаки, здатний сприяти зверненню до контролю та повторення вивченого.

1.4.3. Вимірювання точності метакогнітивного моніторингу

Сьогодні існують численні психологічні дослідження вимірювання точності метакогнітивного моніторингу та відповідних розбіжностей. Здебільшого, однак, це лабораторні дослідження, оскільки вивчення точності метакогнітивного моніторингу за природних умов все ще є нечисленими.

Виокремлюють такі типи оцінювання ефективності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності: 1) оцінювання рівня складності та розуміння / нерозуміння засвоєння інформації (спрямування пізнавальної активності студента на перегляд необхідного для вивчення матеріалу, здійснення суджень оцінювання щодо легкості / важкості засвоєння, здійснення самоаналізу вже знаного, розуміння необхідності вивчення матеріалу тощо; такі процеси можливі завдяки активній роботі досвідченого педагога); 2) оцінювання якості засвоєння (відслідковування рівня розуміння інформації); 3) оцінювання відчуття засвоєння (з метою усвідомлення рівня розуміння); 4) оцінювання рівня власної впевненості

в ефективності використання здобутих знань на практиці (на етапі відтворення інформації). Разом ці метакогнітивні оцінні компоненти не лише сприяють безперервному відстежуванню ефективності засвоєння знань, а й допомагають визначити внесення необхідних коректив у процесі навчальної діяльності.

Наразі існує декілька помітних досліджень вимірювання показників точності метакогнітивного моніторингу. Так, С. Тобіас та Г. Еверсон [47; 48; 49] запропонували метод оцінювання метакогнітивного моніторингу знань, що дозволяє оцінювати не лише метакогнітивні знання порівняно з когнітивними (дослідження про власні засоби метапізнавальної активності), але й здійснює перевірку правильності такого оцінювання. Автори виділяють чотири шкали оцінювання знань, спрямованих на вивчення того, як індивідуальні відмінності можуть впливати на точність відповідей щодо оцінювання моніторингу знань: 1) суб'єкт стверджує, що знає, і підтверджує це (точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++») та 2) суб'єкт стверджує, що не знає, і також підтверджує це (точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ- -») (такі судження свідчать про точний метакогнітивний моніторинг), а також 3) суб'єкт стверджує, що не знає, але успішно демонструє знання (недостатня впевненість або ілюзія незнання («- +») та 4) суб'єкт стверджує, що знає, однак не може підтвердити це на практиці (надмірна впевненість або ілюзія знання («+ -») (мова йде про помилки метакогнітивного моніторингу). Коефіцієнтом метакогнітивного знання є різниця між правильними та неправильними відповідями, поділена на загальну кількість запропонованих запитань. Що більшим є цей коефіцієнт, то вищим є рівень розвитку метапізнання. Вищі значення показників точності метакогнітивного моніторингу повинні наближатися до 0. Недоліком, однак, є те, що цей метод не може визначити рівень розвитку метамислення диференційовано від інших метапроцесів.

Помилки метакогнітивного моніторингу також можна визначати як різницю між суб'єктивним оцінюванням

правильності відтворення інформації / виконання завдань (рейтинг метакогнітивних суджень) та показниками фактичного відтворення / виконання (відносна частка від загальної кількості завдань) [1. Що більшими є розходження між прогнозованими та фактичними результатами, то більшим є прояв ілюзії знання, і навпаки [51; 23]. Отримані показники деякі автори аналізують за трирівневою шкалою у межах значень від -1 до +1: від -1 до -0,14 – рівень недооцінювання або недостатньої впевненості, тобто ілюзії незнання; від -0,15 до +0,14 – адекватний рівень точності метакогнітивного моніторингу (ілюзія знання є незначною або взагалі відсутня); від +0,15 до +1 – рівень переоцінювання або надмірної впевненості, тобто ілюзії знання.

G. Schraw [42] описує п'ять показників метакогнітивного моніторингу – абсолютну точність, відносну точність, упереженість, розсіювання значень та розрізнення. Найчастіше, однак, розрізняють абсолютну та відносну точність як два основних поняття ефективного метакогнітивного моніторингу. Додатковий метод змішаної конструкції сприяє забезпеченню повнішого розуміння природи точності метакогнітивного моніторингу.

Рівень відповідності між суб'єктивною впевненістю у правильності виконання та об'єктивним виконанням завдань, як правило, визначають за допомогою процедури калібрування. Для оцінювання суб'єктивної впевненості часто використовують шкалу від 0% до 100% (найчастіше є обмеження до використання шести показників – 0, 20, 40, 60, 80, 100) або бальну шкалу (шкалу оцінок). Співпадіння передбачень та об'єктивно отриманих результатів є наслідком успішного калібрування. Калібрування можна вважати ідеальним, якщо суб'єкт передбачає відповісти правильно на 75% пунктів тесту, і таки відповідає правильно на 75% пунктів (ні більше, ні менше), тобто коли збіг прогнозів та фактично отриманих результатів є наслідком успішного калібрування [17]. Наявність систематичних помилок у судженнях (надмірна впевненість або недостатня впевненість) є свідченням того, що

ефективного калібрування не відбулося (коли загальна середня оцінка точності становить 88%, а фактична правильність виконаних завдань не перевищує 66%, то різниця у 22% і є показником надмірної впевненості або ілюзії знання) [13].

Отримані дані показують, однак, що жоден окремих підхід не може повністю пояснити всі відмінності в судженнях метакогнітивного моніторингу. Крім того, різні метакогнітивні судження та показники точності цих суджень можуть сприяти різносторонньому розумінню індивідуальних відмінностей у метакогнітивному моніторингу [27].

Таким чином, метакогнітивний моніторинг є важливою умовою ефективності навчальної діяльності, оскільки уможливує здійснення саморегуляції процесу та результату виконання будь-якої пізнавальної задачі і, як наслідок, власного знання. За допомогою правильно організованого метакогнітивного моніторингу студенти мають можливість на метакогнітивному рівні вивчати когнітивні особливості набуття знань і використовувати відповідні стратегії навчання.

РОЗДІЛ II

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ТОЧНОСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

2.1. Психолого-педагогічні умови точності метакогнітивного моніторингу

Оскільки вирішальна роль викладача полягає у визначенні, орієнтуванні та координуванні пізнавальної діяльності студентів, то, відповідно до цих вимог, навчальна діяльність студентів потребує не лише організації роботи на занятті, а й формування відповідних навиків до осмислення проблем, що розглядаються в рамках курсу, якості засвоєння інформації, моніторингу навчального процесу. Це допоможе сформуванню невід'ємні для подальшої самоорганізації навчання характеристики навчальної діяльності. Саме тому запропоновані методичні поради до підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності здобувачів вищої освіти покликані не лише розвивати метакогнітивні здібності студентів, а й здійснювати забезпечення двостороннього взаємозв'язку «викладач-студент» та «студент-викладач». Відтак, супровід у навчальному процесі отримує не лише студент, а й викладач отримує можливість здійснити якісний метакогнітивний моніторинг актуального стану засвоєння навчальної інформації студентами та допомогти з вибором оптимальних стратегій необхідного для засвоєння навчального матеріалу.

З метою створення системи рекомендацій до підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, ми вважаємо за доцільне

поділити їх за такими напрямками: 1) врахування особистісних, когнітивних та метакогнітивних характеристик студентів; 2) формування у студентів знання про завдання та зовнішні стимули; 3) формування навичок точного метакогнітивного моніторингу.

2.1.1. Особливості особистісних, когнітивних та метакогнітивних характеристик студентів

Аналіз психолого-педагогічної літератури вказує на проблему точності метакогнітивного моніторингу, яку неможливо розглядати поза системою відповідних психолого-педагогічних умов. Важливу роль у процесі формування точності метакогнітивного моніторингу, а, як наслідок, і ефективності навчальної діяльності, відіграють особистісні, когнітивні та метакогнітивні характеристики студентів.

Особливе місце в психолого-педагогічних дослідженнях відводять урахуванню ролі рефлексивності, що виступає вагомою передумовою сприяння точності суджень метакогнітивного моніторингу. Виокремлюють поведінкові прояви рефлексивності, а саме – ситуативну (активну) (здійснення безпосереднього самоконтролю власної поведінки в актуальній ситуації з осмисленням її складових, аналізом діяльності тощо), ретроспективну (аналіз уже здійсненої діяльності) та перспективну (проспективну) (аналіз майбутньої діяльності, ймовірних поведінкових проявів, з урахуванням особливостей планування та прогнозування ймовірних результатів) [10; 1; та ін.].

Рефлексивність як активне мобілізуюче відношення студентів до себе та умов своєї життєдіяльності безпосередньо пов'язана з рівнем розвитку їхніх метакогнітивних характеристик. Рефлексивність сприяє цілісному представленню, знанню про зміст, способи та засоби діяльності, а це, зі свого боку, дозволяє їм критичніше ставитись до себе та власної діяльності, тобто робить їх активними суб'єктами власної пізнавальної діяльності [10; 1]. Постійне залучення студентів

до рефлексивної діяльності передбачає їхнє розуміння можливостей власної навчальної діяльності у процесі оволодіння професійними знаннями [1].

До групи когнітивних характеристик входять рівень оволодіння знанням, навчальна успішність, досвід попереднього навчання, самоефективність, імпліцитні теорії особистості, рівень розвитку інтелекту.

Доведено, що вищі показники знань сприяють більшій точності суджень метакогнітивного моніторингу, тоді як суб'єктам із нижчим рівнем знань частіше притаманна надмірна впевненість. Студенти з низькими та середніми показниками навчальної успішності опрацьовують навчальний матеріал швидше та менш обдуманно, не зупиняючись на розгляді проблемних аспектів, не звертаючи уваги на незрозумілу та важку для сприймання інформацію. Студенти з вищими показниками навчальної успішності, навпаки, зосереджують увагу на таких аспектах, аналізують та активно (і як результат – успішно) опрацьовують навчальний матеріал [52]. Нерідко, однак, успішніші студенти є менше впевненими у знанні, і навпаки [38; 33; 1]. Завдання педагога полягає у сприянні структурування матеріалу, відслідковування розуміння / нерозуміння матеріалу, цілеспрямованій допомозі під час аналізу ефективності засвоєння студентами інформації та здійснення метакогнітивних суджень [1].

Певний дослідницький інтерес становлять когнітивні стилі (або стилі навчання) як стійкі індивідуальні особливості пізнавальних процесів, що передбачають взаємодію пізнавальної та особистісної складових при вирішенні проблемної ситуації. Вивчення навчального матеріалу – це процес обробки інформації, а індивідуальна стратегія обробки такої інформації і є когнітивним стилем. Наявність такого зв'язку може свідчити про ймовірність впливу когнітивного стилю на оволодіння прийомами ефективного вивчення навчального матеріалу. У контексті впливу когнітивних стилів на точність метакогнітивного моніторингу одним із найбільш досліджуваних є стиль «імпульсивність / рефлексивність». Характеристика

процесуальної сторони діяльності відбувається за параметрами швидкості виконання завдань та кількості допущених при цьому помилок. Імпульсивні індивіди, як правило, виконують завдання швидше, однак допускають більшу кількість помилок, тоді як рефлексивні, навпаки, повільніше виконують завдання, і тому показують вищу точність метакогнітивних суджень [1].

Під час здійснення метакогнітивних суджень варто також урахувати роль метапізнавальних особливостей – метакогнітивних знань, метакогнітивної активності та метакогнітивної обізнаності. Як правило, оцінюють такі метакогнітивні характеристики, як концентрація (зосередженість) (уміння управляти власною увагою, зосереджуватись на завданні, зменшувати вплив здатних відволікати увагу стимулів), отримання інформації (збереження знань, використання опорних матеріалів, систематизація та узагальнення вивченого), вибір основних ідей (розрізнення важливішої інформації від менш важливої), управління часом (організація та розподіл часу). Рівень сформованості навичок метакогнітивного моніторингу у науковій літературі представлений методикою діагностики метакогнітивної обізнаності G. Schraw та R. Dennison [43].

Варто враховувати також індивідуально-психологічні відмінності (статеві відмінності та вікові особливості тощо), дослідження яких на точність метакогнітивного моніторингу є, однак, нечисленними. Виокремлені чинники розглядають як у зв'язку з успішністю розв'язання окремих завдань, так і навчальною успішністю загалом [1]. Переважно досліджують особливості взаємозв'язку статевих відмінностей із показниками інтелекту та навчальною успішністю, мотивацією, самоповагою тощо.

Врахування індивідуально-психологічних відмінностей студентів спрямоване на те, щоб усі суб'єкти пізнання мали змогу отримати знання відповідно до своїх навчальних здібностей. Реалізація цього можлива за умови посильної праці, з повною віддачею сил, в результаті чого створюються оптимальні умови для навчання кожного [1]. Підхід передбачає виконання

вправ, спрямованих на: 1) оцінювання студентами власних успіхів або недоліків, виходячи з індивідуальних особливостей, які мають вигляд стилю розумової праці, способу висловлювання тощо; 2) розвиток мотивації пізнавальної діяльності; 3) розвиток емоційно-вольових якостей, самостійності, критичності, гостроти й швидкості мислення, наполегливості, сміливості, віри у власні сили тощо.

2.1.2. Формування знання про завдання та зовнішні стимули

Метою формування знання про завдання та зовнішні стимули є сприяння якісному опрацюванню студентами навчального матеріалу. Реалізація можлива завдяки ідентифікації проблемної ситуації, абстрагуванню від уже знаного / вивченого, зворотному зв'язку, самозвіту / самооцінювання, систематизації та узагальнення вивченого, стратегій діагностики навчальної діяльності (оцінювання навчальних дій), ролі викладача (цілеспрямований педагогічний супровід), автономності / самостійності студентів тощо. Важливу роль відіграє оцінювання студентами власних успіхів та невдач, розвиток мотиваційних, емоційно-вольових якостей, самостійності, критичності, швидкості та правильності мислення. Актуальною є необхідність розробки спеціальних навчальних процедур, спрямованих на покращення якості навчальної діяльності та сприяння точності метакогнітивних суджень [1; 4; 12; та ін.].

Інформацію, яку необхідно запам'ятати, краще опрацьовувати у вигляді зв'язного тексту, адже тоді зменшується можливість переоцінювання власних знань. Як правило, найбільші показники неточності суджень метакогнітивного моніторингу у вигляді надмірної впевненості студенти демонструють під час роботи з твердженнями, тоді як вони є значно менше впевненими, коли опрацьовують текстову інформацію, і найбільше впевненими під час вивчення пар слів, причиною чого може бути вплив логічно-зв'язного контексту інформації [1].

Тобто однією з причин здійснення студентами точніших суджень впевненості у правильності виконання є вплив логічного контексту інформації.

Вагому роль у точності метакогнітивного моніторингу відіграє стиль представленої інформації. Зокрема, найбільш надмірно впевненими у своїх відповідях є студенти під час опрацювання текстів художнього стилю [1], однак наукові дослідження цього є нечисленними.

Диференційований підхід до створення завдань уможливорює формування системи якісного опрацювання навчального матеріалу. Реалізація підходу відбувається завдяки варіативності навчальних завдань, тобто коли у студента є можливість вибору типу завдань навчального характеру на перевірку ефективності засвоєння матеріалу. Встановлено, що надмірна впевненість безпосередньо пов'язана більше із запитаннями вибору з множини запропонованих варіантів, тоді як відкриті запитання, навпаки, сприяють більшій точності метакогнітивного моніторингу [40; 15]. Саме тому контрольні роботи та екзамени мають містити різні типи запитань: запитання із запропонованими варіантами відповіді, запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні» та відкриті запитання.

Варто також урахувати ефект взаємодії чинників «кількість правильних відповідей у пункті тесту» та «впевненість у собі». Досліджувані з низькою впевненістю у собі є впевненішими у виконанні тестових завдань саме з трьома або чотирма правильними варіантами відповіді. Знання типу тесту наперед може сприяти більшій точності метакогнітивних суджень [1].

Опрацьовувати інформацію також доцільніше більшими частинами, з постійним і систематичним обговоренням вивченого. Зокрема, доведено, що точність метакогнітивного моніторингу має місце при вивченні більших за обсягом текстів, тоді як надмірна впевненість більше залежить від невеликого за обсягом текстового матеріалу [16].

Сприятливий вплив на точність метакогнітивного моніторингу та, відповідно, результативність навчальної діяльності,

мають так звані «відкладені» судження про вивчене, тоді як «миттєві» судження (швидкі передбачення), зазвичай, навпаки, призводять до виникнення неточностей та помилок. Тобто, щоб отримати найбільшу точність у передбаченні можливого пригадування, треба робити судження про вивчене не відразу після вивчення, а, навпаки, через деякий час. Так, зокрема, як доводить К. Thiede [46], відкладені судження про вивчене сприяють виникненню у студентів здатності розрізняти між тим, що знають, і тим, чого насправді не знають. Водночас, відкладені судження про вивчене, сприяючи більшій точності метакогнітивного моніторингу, не сприяють покращенню запам'ятовування інформації.

Цілеспрямованість є підходом, що спрямований на глибоке розуміння тими, хто навчається, цілей навчальної діяльності. Реалізація цілеспрямованості у процесі навчання передбачає дотримання педагогом таких складових: 1) ознайомлення студентів на початку вивчення кожної дисципліни з освітньо-кваліфікаційними вимогами до знань та умінь; 2) тест-контроль вхідного рівня знань; 3) ознайомлення студентів із навчально-виховними цілями дисциплін, які вони повинні зрозуміти та усвідомити як особисто значущі та очікувані результати; 4) ознайомлення студентів із організацією навчання (структурою, змістом та формами навчання), з системою досягнення результатів та оцінювання власних знань самим студентом (вихідний контроль здійснюється як по кожному модулю, так і в цілому з навчальної дисципліни) [1].

Систематизація сприяє ефективній перевірці засвоєння матеріалу, оскільки дає можливість формувати у свідомості студента змістово-логічні зв'язки між окремими компонентами знань з окремої навчальної дисципліни з метою закріплення структурних зв'язків. Реалізація здійснюється за допомогою системи методів та завдань (як індивідуальних, так і групових), що спрямованні на систематизацію теоретичних та практичних зв'язків усередині концепції, розкриття зв'язків міждисциплінарних, а також на розвиток міцності засвоєння знань, умінь і навичок, що, у свою чергу, передбачають

дотримання умов: 1) повторення навчального матеріалу за розділами та структурними смисловими частинами; 2) запам'ятовування нового матеріалу разом із вивченим; 3) активізації студентів під час повторення інформації; 4) групування матеріалу з метою його систематизації; 5) виділення при повторенні основних ідей; 6) фіксування уваги студентів на ключових питаннях; 7) постійне повернення до раніше засвоєних знань для пошуку в них нового смислу, адекватне їх оцінювання; 8) системність у роботі студентів, що включає, зокрема, систематичне відвідування занять, послідовність виконання домашнього завдання, постійне повторення вивченого навчального матеріалу [1].

Узагальнення, разом із систематизацією, виступає ефективним засобом поглиблення, впорядкування розуміння та засвоєння знань. Змістове узагальнення будується на рефлексії, яка полягає в розгляді студентами підстав власних дій та їх відповідності умовам завдання, а також на аналізі змісту завдання з метою виділення принципу або загального способу його розв'язання. Завдяки підходу узагальнення можливе включення нового завдання в систему вже сформованих асоціацій, утворення зв'язків між незнайомими завданнями і тими, які вже виконували [1].

Ефективний процес узагальнення можливий завдяки: 1) групуванню та структуруванню матеріалу, що вивчається (перехід від конкретного до загального); 2) аналізу ключових аспектів матеріалу, або питань, що є важкими для розуміння; 3) чіткій організації цілеспрямованого самостійного логічного упорядкування студентами навчального матеріалу; 4) стимулюванню пізнавальної активності студентів, сприянню розвитку їхніх творчих здібностей (пам'яті, уваги, уяви, волі та мислення) [1].

Для отримання позитивних результатів запитання мають передбачати творчий характер відповіді. Це означає, що студенти повинні не лише дати відповідь, а також могли поєднати, опрацювати, проаналізувати та систематизувати отриману інформацію та логічно продумати свою відповідь. За такого

підходу буде можливість осмислити цілі та завдання конкретної навчальної дисципліни, зорієнтуватися у навчальному процесі, і що найважливіше – вчитися та самостійно організовувати свою навчальну діяльність. Крім того, педагог має навчати студентів планувати процес навчання з урахуванням частоти, тривалості, обсягу матеріалу тощо для того, щоб могли вчасно й успішно вирішувати поставлені завдання [1].

Підхід усебічності передбачає відповідність засобів навчання сучасному рівню розвитку науки з урахуванням таких завдань: 1) здатність охоплювати різний за змістом матеріал; 2) розкривати наявність не тільки знання фактів, понять, закономірностей, але й вміння користуватися ними в практичній діяльності; 3) розвивати здатність до оволодіння достовірною та науково доведеною інформацією, способами навчально-пізнавальної діяльності. Також цей підхід передбачає активне та цілеспрямоване формування знань про те, яким чином побудована навчальна дисципліна, встановлення її мети та окреслення завдань. Всебічність уособлює не лише наявність знань із дисципліни, а й знань про її зміст, та передбачає розвиток метапізнання за рахунок формування ставлення та виникнення думок навколо предмета вивчення. Важливу роль у реалізації цього підходу відіграє самостійна робота студентів [1].

Основним завданням підходу доступності є створення умов для можливості адекватного здійснення суб'єктами метакогнітивних суджень впевненості у знанні. Під час виконання тестів на перевірку предметного знання студент оцінює впевненість у правильності своїх відповідей. Особливістю є те, що його впевненість може базуватися не лише на тому, чи знає він / вона насправді матеріал конкретного тесту, але також і на тому, чи вважає він / вона себе людиною, що знає, наприклад, історію, загалом, чи здаються йому окремі пункти тесту знайомими, чи викликають які-небудь асоціації, як швидко була пригадана відповідь тощо. Спираючись на ці враження, студент здійснює судження про власне знання. Якщо ці сигнали або так звані «своєрідні когнітивні підказки» об'єктивно пов'язані з наявністю інформації в пам'яті, то висока

впевненість у вирішенні тесту є обґрунтованою, а метакогнітивний моніторинг вважається цілком адекватним. Якщо студент є переконаним, що добре знає той чи інший предмет як навчальну дисципліну, то це зовсім не означає наявності знання з конкретного тесту. Може мати місце ілюзія знання як надмірна суб'єктивна впевненість у наявності знання за його відсутності [1].

Під час засвоєння матеріалу потрібно визначити, як добре засвоїлася інформація (оцінювання якості засвоєння). За допомогою викладача студент має прослідкувати рівень розуміння інформації, що вивчає, з метою здійснення оцінювання ефективності засвоєння. Крім того, потрібно вміти здійснювати переказ того, що вивчається, звітувати на предмет використання оптимальних прийомів для засвоєння навчального матеріалу.

Наступним етапом є усвідомлення, наскільки добре зрозумілим є матеріал, що вивчається (оцінювання відчуття засвоєння). Цьому сприяє, зокрема, спонукка до пошуку відповідей на запитання щодо впевненості у ступені засвоєння матеріалу, самозвіт використання тих чи тих підходів, прогнозування пригадування інформації через певний проміжок часу.

І, нарешті, на останньому етапі студент визначає ступінь власної впевненості у правильності використання отриманих знань. Іншими словами, має місце оцінювання рівня впевненості. Разом ці метакогнітивні дії дозволяють безперервно слідувати не лише за тим, як засвоюються знання, а також допомагають визначити, які корективи необхідно внести в процес навчальної діяльності.

Показник часової імплікативності з урахуванням таких характеристик, як обсяг і темп, також відіграє важливу роль у здійсненні точних суджень метакогнітивного моніторингу. Науково доведено, що відповіді студентів є набагато складнішими, довшими та ґрунтовнішими при використанні більш тривалого часу на обдумування. Негативну роль відіграє намагання якнайшвидше отримати відповідь від студента, оскільки за таких умов малоімовірно, що відповідь студента

трансформуватиметься у знання. Тому викладачу варто завжди давати час для студента на обмірковування, адже це сприяє розвитку та оптимізації процесів мислення. Крім того, показник часу, а саме такі його характеристики, як обсяг і темп, відіграє вагомую роль у здійсненні ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. Швидкий темп навчання стимулює впливає на розвиток мисленнєвих процесів у студентів, однак має тенденцію до зниження ефективності запам'ятовування необхідного матеріалу. Як наслідок, відповіді студентів, як і точність метакогнітивних суджень, є набагато повнішими та ґрунтовнішими при наявності тривалішого відрізку часу на опрацювання матеріалу [1].

Цілеспрямоване тренування у виконанні завдань (принцип практики), надання можливості для глибокого аналізу виконаних дій та отриманих результатів тощо також покликані сприяти доступності метакогнітивного моніторингу та якісному опрацюванню навчального матеріалу.

2.1.3. Формування навичок точності метакогнітивного моніторингу

Метою є реалізація можливих шляхів сприяння ефективності процесів метакогнітивного моніторингу у здобувачів вищої освіти. Вважаємо за доцільне віднести сюди такі підходи, як абстрагування від вже знаного, ідентифікація проблемної ситуації, зворотний зв'язок, самозвіт з виділенням похідного принципу самооцінювання, стратегія, мотивація та діагностика навчальної діяльності або оцінювання навчальних дій тощо.

Одним з перших кроків на шляху до уникнення помилок моніторингу має бути здатність студентів абстрагуватися від того навчального матеріалу, який вони вже знають. Звичайно, зробити це не просто, оскільки студенти можуть помилково відкидати ту інформацію, яку вони ще добре не засвоїли. Пропонованим варіантом виходу з цієї ситуації є повторне опрацювання матеріалу. У випадку, якщо вже добре засвоєна

інформація відходить на другий план, студентам потрібно визначити ступінь засвоєння все ще необхідної до вивчення інформації, щоб присвятити навчальний час для її поглибленого опрацювання. Зробити це ефективно, однак, не завжди легко, хоча, якщо це вдається, можна отримати високі результати. Важливу роль відіграє здатність ефективно планувати діяльність, мотивація [1].

Метою підходу ідентифікації проблемної ситуації є виявлення та формулювання проблемної ситуації, намагання її усвідомлення та подальшого опрацювання. Це є одним із ефективних способів подолання надмірної впевненості під час вирішення задач навчального характеру. В основі підходу лежить протиставлення наявних точок зору, уявлень, оцінок та отриманого під час навчання досвіду. Прикладом проблематизації може слугувати співставлення студентом суб'єктивного оцінювання власного знання під час відповідей на тестові завдання з об'єктивними даними тестування, які він / вона згодом отримує від педагога у вигляді зворотного зв'язку, що виступає умовою, що уможлиблює підвищення рівня та якості навчальної діяльності, виявлення помилок та їх виправлення у подальшій роботі на методичному ґрунті [1].

Важливим аспектом цього підходу є роль регулюючого впливу метакогнітивних процесів на початкових етапах мислення, а саме – виявлення та формулювання проблемної ситуації. Метакогнітивні процеси беруть безпосередню участь у визначенні та ідентифікації проблемної ситуації, а також у побудові її репрезентації суб'єктом. В свою чергу, правильна або неправильна ідентифікація проблемної ситуації, адекватне або неадекватне її представлення виступають визначним фактором продуктивності мислення. Неправильне тлумачення проблемної ситуації призводить до того, що відбувається вирішення зовсім не тієї проблеми, яка потрібна, або ж витрачається багато зусиль та часу на вирішення нечітко сформульованої проблеми. Вартим уваги є те, що нерідко студент навіть не здогадується про те, що його / її формулювання проблеми містить викривлення, або й взагалі є помилковим.

Іншими словами, якщо така ситуація має місце, мова йде про неадекватний метакогнітивний моніторинг процесу встановлення та формулювання проблем. Зміни в метакогнітивному моніторингу породжують метакогнітивну активність, направлену на корекцію неправильного вирішення навчальних завдань [1].

Підвищити точність метакогнітивного моніторингу нерідко можна за допомогою зворотного зв'язку, що сприяє інформуванню того, хто навчається, про досягнутий стан. Обговорення вибраних відповідей, зміна структури речень, цілеспрямоване тренування у виконанні завдань, оцінювання тієї чи іншої інформації перед здійсненням суджень про вивчене тощо також відіграють допоміжну роль. Допомогти підвищенню точності метакогнітивного моніторингу можна, надавши суб'єктам можливість виконувати тест на вимірювання рівня розуміння, подібний до того, який буде виконуватися після завершення процесу опрацювання інформації [1].

Складовими процесу навчальної діяльності є аудиторні години (лекційні та практичні заняття), самостійна робота, виконання домашнього завдання, підсумковий контроль, а також узагальнення ефективності вивчення всього курсу з тієї чи іншої навчальної дисципліни [1].

Під час аудиторних годин основними аспектами метакогнітивного моніторингу є винесення висновків із занять, самоаналіз засвоєння матеріалу, усвідомлення ступеня цікавості теми, пошук відмінностей між важливим та другорядним, прогнозування можливого застосування засвоєного матеріалу на практиці. Перед студентом постає необхідність пошуку відповідей на запитання типу: «Які висновки я можу зробити з цього заняття? Що було складним / легким? Де у мене виникали труднощі? Які запитання виникають у мене під час заняття? Чи я їх записую? Чи мені це справді цікаво? Чому (або чому ні)? Чи можу я відрізнити важливу інформацію від другорядної? Чи можу я визначити, яку роль відіграють деталі? Якщо ні, то яким чином це можна зробити? Яким чином я можу застосувати цю інформацію на практиці? Як можна зробити її більш зрозумілою?» тощо.

В основі метакогнітивного моніторингу виконання самостійних робіт та домашнього завдання лежить самозвіт з використання ефективних стратегій, виділення складного та легкого у завданні, усвідомлення цікавості: «Що мені вдається робити добре, а що ні? Чим це спричинене? Що є складним / легким? Які запитання виникають у мене під час заняття? Чи я їх записую? Чи це мені цікаво? Чому? Чому ні? Що можна зробити для більшої результативності? Чи можу я відрізнити важливу інформацію від другорядної?».

Моніторинг підсумкового контролю з вивчення тієї або іншої теми є можливим за рахунок самозвіту з використання системи засвоєння інформації, самозвіту з наявності результативних підказок, усвідомлення мотивації до навчання, здійснення узагальнень: «Наскільки я можу систематизувати вивчення матеріалу? Наскільки я використовую наявні допоміжні стратегії? Чи мені важко мотивувати необхідність вивчення цього курсу? Якщо так, то чи я взагалі пам'ятаю, чому вивчаю його? Що мені вдалося усвідомити? Яким чином це було можливим? Що я ще досі не можу зрозуміти? Як це можна зробити?».

І, нарешті, моніторинг узагальнення засвоєння всього курсу здійснюється за допомогою усвідомлення важливості вивчення тієї або іншої навчальної дисципліни, пошуку альтернатив, здійснення суджень впевненості про вивчене: «Як вивчення цієї дисципліни стосується мого навчання у вузі загалом? Який максимум можна досягти? Яким чином? Як можна компенсувати знання з цієї дисципліни? За рахунок вивчення яких інших курсів? Наскільки мені цікавий цей курс? Наскільки я впевнений/-на в ефективності процесу навчання? Що можна зробити, щоб збільшити ступінь цікавості та впевненості з вивчення цієї дисципліни?».

Таким чином, можна узагальнити, що вимоги до формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів ВНЗ, що стоять перед педагогами, повинні бути спрямовані, передусім, на стимулювання навчальної мотивації студентів, формування у них адекватної самооцінки, розвиток високих показників рефлексивності,

метакогнітивної обізнаності, метакогнітивних знань та активності. Крім того, потрібно розвивати у студентів здатність до самостійного оцінювання своєї діяльності та її результатів, навчати використовувати процеси метакогнітивного моніторингу з метою усвідомлення власного ставлення до тієї чи іншої навчальної дисципліни, або навіть до обраної спеціальності загалом, що сприяє не лише успішному навчанню, а й формуванню професійного мислення.

Студент має змогу систематично співставляти оцінювання власної суб'єктивної впевненості у виконанні будь-якого навчального завдання (оцінює успішність виконання завдань, вказує ступінь впевненості у правильності виконання, співставляє свій попередній прогноз щодо кількості правильно виконаних завдань з результатом і порівнює оцінений рівень впевненості по кожному пункту завдань з оцінкою викладача). Крім того, студент отримує зворотний зв'язок щодо успішності виконання завдання. Саме використання в навчальному процесі зворотного зв'язку, врахування результатів конкретних заходів у подальшій навчальній взаємодії можуть позитивно вплинути на якість усієї роботи [1].

Самозвіт передбачає заохочення розвитку відчуття істинності власного знання. Досягти високих результатів студенти можуть, ставлячи перед собою запитання типу «Що я знаю?», «Що я не знаю?», «Що мені потрібно знати?» тощо. Пошук студентами відповідей на такі запитання стимулює краще осмислення того, що вони знають і що хочуть знати, вивчаючи той чи інший навчальний матеріал. Важливо також формувати у студентів навик щодо включення результату діяльності в загальну картину світу і самого/-ї себе: «Як співвідноситься інформація з моїм уявленням про світ і як я сам/-а змінився/-лась після виконання завдання?» [1].

Цей підхід є одним із етапів на шляху до більшої незалежності у навчанні і, відповідно, до підвищення ефективності всього навчального процесу. Крім того, підхід передбачає цілеспрямований розвиток суб'єктами власних метакогнітивних здібностей, а саме тренування пам'яті, мислення, інтелекту,

розвиток рівня рефлексивності, що безпосередньо пов'язана з формуванням навиків точності метакогнітивних суджень. Корисним може бути також вироблення звички до чіткого уявлення, що потрібно мати наприкінці вирішення проблеми. Необхідно націлювати студентів на чітке усвідомлення необхідних ресурсів для виконання завдання, а також здійснювати контроль проходження етапів вирішення задачі та контроль якості результату [1].

Одним із основоположних аспектів самозвіту виступає адекватне самооцінювання, спрямоване на формування адекватних уявлень про рівень наявного знання. Самооцінювання знання виступає результатом оцінювання людиною рівня успішності власної діяльності. Оптимальне (адекватне) самооцінювання передбачає правильне співвідношення суб'єктом своїх можливостей, здібностей та знання, досить критичне ставлення до себе, прагнення реально дивитися на свої невдачі та успіхи, намагання ставити перед собою реальні цілі та досягати їх, і, як наслідок, призводить до більшої точності метакогнітивного моніторингу. Протилежним є самооцінювання неадекватно завищене або занижене, що нерідко призводить до виникнення метакогнітивних ілюзій впевненості / невпевненості у знанні на фоні фактичної відсутності такого знання. Наслідками є порушення процесу саморегуляції, спотворення самоконтролю [1].

Реалізація ефективної оціночної діяльності викладача сприяє формуванню високого рівня самооцінювання студентів, що можливе завдяки дотримання таких умов: 1) застосування адекватних форм оціночних впливів (парціального оцінювання); 2) акцентування на досягнутих у процесі навчальної діяльності успіхах; 3) заохочувальної форми оцінювання навчальної діяльності студентів та її результатів; 4) змістовного обґрунтування здійсненого оцінювання [1].

Крім того, сприятливий вплив на підвищення точності метакогнітивного моніторингу має використання у навчальному процесі методів колективного навчання та взаємоконтролю. Викладач виступає у ролі консультанта, який добре знає особистісні та індивідуальні особливості кожного студента,

здатний надати поради щодо підвищення ефективності засвоєння матеріалу, створює комфортні умови для самонавчання, саморозвитку та самопізнання студентів, а також для ефективної взаємодії між самими студентами.

Важливим аспектом, що лежить в основі оптимізації процесів метакогнітивного моніторингу, є цілеспрямований педагогічний супровід студентів у процесі навчання, спрямований на реалізацію метакогнітивних дій стимулювання метакогнітивного моніторингу та формування свідомого підходу до оцінювання та реалізації корекційних стратегій навчального процесу. Важливу роль в об'єктивності метакогнітивного моніторингу відіграє дотримання суб'єктами певної стратегії під час засвоєння знань та здійснення суджень про вивчене. Досить часто моніторинг об'єктивності знань є помилковим, оскільки студенти є надмірно впевненими у тому, що розуміння інформації досягнуто, коли це не так (мова йде про ілюзію знання). Тому одним із пріоритетних завдань педагога повинно бути намагання оцінювати рівень розуміння навчальної інформації з метою узагальнення рівня оперування студентами завданнями та надання необхідної допомоги студентам скоректувати процес навчальної діяльності загалом [1].

Процес навчальної діяльності передбачає безпосереднє використання педагогами різноманітних стратегій групової роботи, демонстрацію стратегій систематизації інформації тощо. Внесення активних стратегій у роботу студентів покликане збагатити багаж знань про їх існування, а також дає можливість відпрацювати та оцінити їх ефективність, а отже, відбувається збагачення знань про функцію контролю. Варто також вміти чітко диференціювати стратегії відповідно до індивідуальних особливостей студентів, адже ті стратегії, які є корисними для одних студентів, можуть зашкодити ефективному сприйняттю навчального матеріалу в інших студентів. Однак запитання про те, який вид стратегій є найбільш ефективним способом засвоїти ту чи іншу тему, суперечить ймовірній важливості використання стратегій різними студентами.

Роль педагога полягає у створенні рівних умов навчання для усіх студентів. Якщо педагог обирає лише один, на його думку особливий підхід, незалежно від його ефективності, цілком ймовірно, що відсутність змін у навчальному процесі призведе до відчуження та ізоляції окремих студентів у групі. Крім того, різноманітні стратегії активного навчання можуть бути ключем для окремих студентів у їхньому намаганні побачити концепцію, навчальну інформацію з різних кутів зору, створити асоціації, що, у свою чергу, сприятиме розвитку мислення та дозволить попрактикуватися у різних підходах засвоєння необхідного для вивчення матеріалу. Крім того, такий підхід дасть змогу розширити знань студентів про стратегії організації навчальної діяльності, що дозволить їм самостійно визначити ту стратегію, яка є найбільш ефективною та зручною для засвоєння інформації.

Реалізуючи принцип діагностики навчальної діяльності, є можливим здійснювати безперервний контроль усіх видів навчальної діяльності студентів з використанням різних форм контролю (контроль викладача, самоконтроль, взаємоконтроль). Це передбачає використання різних видів, форм і методів контролю, таких, як ділові ігри, проектні роботи, що дозволяють оцінити здатність до цілепокладання, планування, прогнозування та самоконтролю. За допомогою діагностики відбувається застосування аналітичних шкал для оцінки продуктивності видів професійної діяльності студентів. Крім того, можливим є формування навичок метакогнітивної оцінки власних здібностей (ознайомлення з формулюванням завдання, віднесення його до тієї чи іншої області проблеми, уявлення можливих варіантів вирішення). Також відбувається формування вміння оцінки власних можливостей у вирішенні конкретної задачі шляхом постановки запитання: «Чи виконував/-ла я колись подібні завдання?», «Чи є у мене ресурси для вирішення цього завдання?» тощо [1].

Підхід передбачає дотримання та постійне вдосконалення здобувачем вищої освіти здатності до оцінювання власних навчальних дій. Сюди входять оцінювання ступеня легкості /

складності завдання, якості засвоєння необхідного для вивчення навчального матеріалу, ступеня засвоєння та ступеня впевненості у правильності виконання. Так, вища точність метакогнітивних суджень має місце під час опрацювання текстів, середніх за рівнем складності. Якщо ж найчастіше студенти виконують завдання дуже високого рівня складності, то вони, як правило, стають невпевненими у знанні, тоді як надмірно легкі завдання сприяють формуванню неадекватних уявлень про надмірно високий рівень власної компетентності, коли фактична легкість / складність інформації не відповідає передбаченій. Стимулювання додаткових когнітивних зусиль також сприяє підвищенню точності метакогнітивного моніторингу та ефективності засвоєння інформації [1].

Реалізація ефективного оцінювання навчальної діяльності сприяє формуванню самооцінювання студентів, що можлива за умови дотримання таких умов: а) застосування адекватних форм оціночних впливів (парціальних оцінок); б) акцентування на успіхах, досягнутих студентом у процесі навчальної діяльності; в) заохочувальної форми оцінювання навчальної діяльності студентів та її результатів; г) змістовного обґрунтування оцінки, що виноситься педагогом для студента [1].

Важливу роль відіграє використання у навчальному процесі методів колективного навчання та взаємоконтролю. Колективні методи навчання сприяють активізації навчальної діяльності, формування самооцінки студентів і створенню сприятливих взаємин у колективі, що є необхідною умовою формування метакогнітивних здібностей студентів у процесі навчання. Викладач повинен виступати в ролі консультанта, добре знати особистісні та індивідуальні особливості кожного студента, мати змогу надати студенту рекомендації щодо підвищення ефективності засвоєння матеріалу, створювати комфортні умови для самонавчання, саморозвитку та самопізнання студентів, а також для ефективної взаємодії [1].

Іншим завданням педагога повинно бути сприяння формуванню міцності засвоєння знань (інша назва – ефективності). Принцип спрямований на надання завершеності всьому

циклові процесу навчання із внесенням необхідних корективів. Дотримання правил передбачає вирішення студентами основних завдань систематичного повторення навчального матеріалу з виокремленням його основних ідей та смислових логічних структур, використання самостійної роботи для поглиблення та повторення матеріалу, постійного удосконалення знань, практичних навичок та вмінь [1].

Крім того, завдання педагога полягає у: 1) наданні можливості кожному студенту поряд з оволодінням базовими освітніми вимогами державного стандарту самостійно створювати індивідуальну програму навчання з урахуванням особливостей своєї підготовки (ступенем сформованості знань, навичок і вмінь у всіх видах професійної діяльності) та здібностей; 2) навчанні студентів різним когнітивним стратегіям навчальної діяльності з оволодіння професійними знаннями, з яких вони можуть відібрати найбільш ефективні для себе. Правильний їх вибір, застосування, корекція та оцінка ефективності є важливими показниками сформованості в студентів метакогнітивних здібностей; 3) постійному залученні студентів до рефлексивної діяльності, що передбачає усвідомлення своєї навчальної діяльності з оволодіння професійними знаннями [1].

При врахуванні важливості психолого-педагогічних умов точності метакогнітивного моніторингу варто взяти до уваги виокремлені постулати ефективності навчальної діяльності (дослідження J. Клауман з колегами [31]), а саме – *як, що і кого* запитувати / навчати. Це підпадає під принцип поділу метакогнітивного знання на знання декларативне (знання про те, *що* є важливим), процедурне (знання того, *як* ефективно застосовувати процедури, які є стратегії навчання або дії для застосування декларативних знань та досягнення поставлених цілей), та умовне (знання того, *коли, де і навіщо* застосовувати різні процедури, навички та когнітивні дії / стратегії). Як наслідок, у процесі дослідження умов точності метакогнітивного моніторингу важливу роль відіграє те, *яким чином* відбувається процес здійснення метакогнітивних суджень (умови формування навичок точності метакогнітивного моніторингу), *що*

беруть до уваги під час опрацювання навчального матеріалу (умови формування знання про завдання та зовнішні стимули, тобто характеристики інформації), та *хто* є цільовою аудиторією (студент як суб'єкт навчальної діяльності).

Отже, оскільки студентам, як правило, притаманна схильність до завищених оцінок власних пізнавальних можливостей, важливу роль для підвищення рівня їхньої метакогнітивної обізнаності відіграє точність метакогнітивного моніторингу, що залежить від спеціальних психолого-педагогічних умов. Важливу роль відіграють характеристики необхідної до вивчення інформації, особистісні якості, когнітивні та метакогнітивні характеристики студентів, їхні індивідуально-психологічні відмінності, когнітивні стилі, роль викладача.

2.2. Практичні методи підвищення точності метакогнітивного моніторингу

«Опитувальник діагностики рівня розвитку рефлексивності» А. Карпова (2003 р.) (українськомовна адаптація Я. Бугерко [8]) (Додаток 1) покликаний сприяти діагностуванню та оцінюванню рівня розвитку рефлексивності. 27 запитань-тверджень опитувальника передбачають отримання досліджуваним одного з трьох рівнів рефлексивності – низького, середнього або високого. Рефлексивність виступає вагомою передумовою сприяння точності суджень метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, оскільки сприяє цілісному представленню, знанню про зміст, способи та засоби діяльності, що, зі свого боку, сприяє більшій критичності студентів як до себе, так і до власної діяльності. Постійне залучення студентів до рефлексивної діяльності сприяє їхньому усвідомленню можливостей власної навчальної діяльності.

Для сприяння підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності також можна використовувати опитувальник діагностики метакогнітивної обізнаності **“Metacognitive Awareness Inventory”** [43] (Додаток 2),

авторами якого є G. Schraw та R. Dennison (1994 р.). Опитувальник, що налічує 52 твердження щодо знання та регуляції когнітивної діяльності, дозволяє стандартизувати відповіді всіх досліджуваних і є референтом ступеня сформованості навичок метакогнітивного моніторингу, узагальненого відповідно до пізнавальної активності в навчанні. Недоліком є неуніверсальність, оскільки методика вимірює рівень розвитку метамислення лише в контексті переважно навчальної діяльності, не досліджуючи особистісний аспект метамислення.

Саморегульоване навчання сьогодні стає все більш важливим, особливо в умовах онлайн-навчання, що продиктоване викликами сьогодення. Оскільки наявні опитувальники не охоплюють усіх основних особливостей саморегульованого навчання, ми змоделивали запитання, які студенти можуть поставити собі під час навчання, зокрема, в онлайн-форматі.

«Опитувальник навчальної саморегуляції студентів» (Додаток 3А) складається з трьох окремих фаз метапізнання – планування, моніторингу та оцінювання. Етап планування, що є актуальним перед початком вивчення матеріалу / виконання завдань, включає набір відповідних стратегій та забезпечення ресурсів, ефективних для досягнення цілей, що стосуються прогнозування перед вивченням матеріалу / виконанням завдань. Запропоновані запитання стосуються типу навчання, його ефективності, вже наявних знань про вивчення матеріалу / виконання завдань, додаткову або раніше отриману інформацію, необхідну для кращої роботи під час вивчення матеріалу / виконання завдань, навчальні цілі та завдання, ресурси та стратегії, необхідні для успішного вивчення матеріалу / виконання завдань. Студентам також може знадобитися опанувати свої сильні та слабкі сторони, мотивацію, впевненість, зусилля. Етап моніторингу складається з навичок самоперевірки, необхідних для регулювання навчання, в тому числі й у онлайн-форматі, – критичного аналізу ефективності реалізованих стратегій та планів. Моніторинг стосується аналізу поточного прогресу в досягненні цілей, що може спонукаати до подальшого планування, моніторингу та оцінювання. Це

запитання щодо обізнаності студентів про поточну навчальну діяльність, їхні почуття, уявлення та труднощі, які виникли під час вивчення матеріалу / виконання завдань, (не)актуальність такого вивчення; переваги / недоліки вивчення матеріалу / виконання завдань. Етап оцінювання запитань, які виникають після вивчення матеріалу / виконання завдань, сприяє виявленню інтересів студентів до рівня досягнення ними раніше поставлених цілей та оволодіння необхідним матеріалом. Для розробки самоопитувальника ми взяли до уваги різні опитувальники, що стосуються саморегуляції навчальної діяльності. Це, зокрема, опитувальники К. Tanner [45], R. Jansen з колегами [28], P. Ertmer та T. Newby [22], L. Nilson [39], G. Schraw and R. Dennison [43], B. Anderton [11] та інших.

Як похідний від самоопитувальника, ми пропонуємо **«Опитувальник саморегуляції онлайн-навчання студентів»** (Додаток 4А). Крім того, у методичних порадах ми також уважаємо за доцільне представити зразки запитань цих опитувальників англійською мовою – **“Students’ self-regulated learning questionnaire”** (Додаток 3Б) та **“Students’ self-regulated online learning questionnaire”** (Додаток 4Б).

Ефективна активізація підходів, спрямованих на підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів, можлива також завдяки різноманітним тренінговим заняттям, виховним заняттям, годинам кураторів (тьюторів).

Для сприяння точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності здобувачів вищої освіти ми розробили **«Тренінгову програму для підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у здобувачів вищої освіти»** (Додаток 5). Програма покликана сприяти розвитку рефлексії, внутрішньої навчальної мотивації, метакогнітивних навичок студентів, донесенню до студентів знань про особливості метакогнітивного моніторингу та метакогнітивного контролю навчальної діяльності; формувати усвідомлення студентами характерних особливостей власних процесів розуміння, оцінювання та відтворення інформації; формувати

навички осмислення та аналізу, розуміння специфіки виконуваних завдань; окреслювати способи підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів.

Розроблена тренінгова програма складається з п'яти блоків:

1) допоміжний блок (спрямований на створення комфортних умов проведення тренінгу, сприяння збереженню ресурсних можливостей учасників від втоми та відволікання у процесі виконання складніших завдань, створення умов релаксації);

2) формування знання про завдання та зовнішні стимули (формування у студентів понятійних уявлень про особливості виконання завдання, усвідомлення труднощів під час його виконання, усвідомлення різних способів вирішення одного й того ж завдання, оцінювання завдання, усвідомлення рівня складності завдання, формування різних метакогнітивних стратегій для успішного виконання завдань);

3) формування знання про галузь знань (про особливості обраної професії (на прикладі професії психолога), визначення ставлення до обраної спеціальності, встановлення ролі набутих знань у майбутньому професійному самовизначенні, окреслення можливих шляхів вирішення суперечливих проблемних питань, що стосуються обраної професії);

4) вплив на особистісні, когнітивні та метакогнітивні характеристики студентів, які пов'язані з точністю метакогнітивного моніторингу (здійснення впливу на особистісні, когнітивні та метакогнітивні характеристики студентів, пов'язані з точністю метакогнітивного моніторингу (навчальна мотивація, рефлексивність, метакогнітивна обізнаність, метакогнітивні знання, метакогнітивна активність тощо);

5) тренування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності (формування навичок оцінювання навчальних ситуацій та задач з виділенням мотиву, проблеми та її сприймання; оцінювання навчальних дій, спрямованих на вирішення відповідних завдань; особливості формування навичок контролю як співвідношення дії та її результату; здійснення оцінювання як фіксації якості результату навчання, мотивації подальшої навчальної діяльності).

ВИСНОВКИ

Таким чином, з метою формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, ми розробили методичні поради, направлені на врахування особистісних, когнітивних та метакогнітивних характеристик, формування знання про завдання та зовнішні стимули та формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу. Підходи, що вважаємо за доцільне віднести до пропонованих порад, покликані сприяти підвищенню точності метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів. Саме тому поради стануть корисними не лише для викладачів та здобувачів вищої освіти, а й психологів, а також усіх суб'єктів пізнавальної діяльності, які працюють з інформацією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ТА РЕКОМЕНДОВАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Августюк М. М. Ілюзія знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів ВНЗ : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Острог, 2016. 316 с.

2. Августюк М. М. Ілюзія знання в метакогнітивному моніторингу процесу навчання: основні аспекти та змістові характеристики : Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. Вип. 26. С. 3–6.

3. Августюк М. М. Методичні рекомендації до зниження мовної тривожності в здобувачів вищої освіти під час вивчення іноземної мови. Острог : Національний університет «Острозька академія», 2020. 112 с.

4. Августюк М. М. Цілеспрямований педагогічний супровід метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів : Науковий теоретико-методологічний і прикладний психологічний журнал «Психологія особистості». Івано-Франківськ, 2018. Вип. 1(9). С. 82–88.

5. Балашов Е. М. Концептуальні характеристики метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів : Психологія: реальність і перспективи, 2020. Вип. 14. С. 12–21.

6. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів : Дис. ... д. психол. наук:19.00.07. Острог, 2020. 504 с.

7. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованої навчальної діяльності студентів : монографія. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2020. 496 с.

8. Бугерко Я. М. Психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі : Дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2009. 255 с.

9. Канеман Д. Мислення швидко й повільне / пер. з англ. М. Яковлев. 4-те вид. К. : Наш Формат, 2020. 480 с.
10. Комар Т. В. Особистісна рефлексія як чинник соціального становлення підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07. К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2003. 15 с.
11. Anderton B. Using the online course to promote self-regulated learning strategies in pre-service teachers : Journal of Interactive Online Learning, 2006. Vol. 5, No. 2. P. 156–177.
12. Avhustiuk M. M. Peculiarities of metacognitive monitoring accuracy: Heuristics and cues : Роль інновацій в трансформації образу сучасної науки: Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 23-24 грудня 2020 р.). ГО «Інститут інноваційної освіти»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Київ : ГО «Інститут інноваційної освіти», 2020. С. 53–56.
13. Avhustiuk M., Pasichnyk I., Kalamazh R. The illusion of knowing in metacognitive monitoring: Effects of the type of information and of personal, cognitive, metacognitive, and individual psychological characteristics : Europe's Journal of Psychology, 2018. Vol. 14, No. 2. P. 317–341.
14. Carless D. Feedback loops and the longer-term: Towards feedback spirals : Assessment & Evaluation in Higher Education, 2019. Vol. 44, No. 5. P. 705–714.
15. Carvalho Filho de M. K. Confidence judgments in real classroom settings: Monitoring performance in different types of tests : International Journal of Psychology, 2009. Vol.44, No. 2. P. 93–108.
16. Commander N. E., Stanwyck D. J. Illusion of knowing in adult readers: Effects of reading skill and passage length : Journal: Contemporary Educational Psychology, 1997. Vol. 22, No. 1. P. 39–52.
17. Dunlosky J., Metcalfe J. Metacognition: A textbook for cognitive, educational, life span and applied psychology. USA : SAGE Publications, Inc., 2009. 344 p.
18. Dunlosky J., Rawson K. A. Overconfidence produces underachievement: Inaccurate self-evaluations undermine

students' learning and retention : *Learning and Instruction*, 2012. Vol. 22. P. 271–280.

19. Dutke S., Barenberg J., Leopold C. Learning from text: Knowing the test format enhanced metacognitive monitoring : *Metacognition and Learning*, 2010. Vol. 5. P. 195–206.

20. Efklides A. How does metacognition contribute to the regulation of learning? An integrative approach. *Psychological Topics*, 2014. Vol. 23, No. 1. P. 1–30.

21. Efklides A. Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? : *Educational Research Review*, 2006. Vol. 1. P. 3–14.

22. Ertmer P. A., Newby T. J. The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective : *Instructional Science*, 1996. P. 1–24.

23. Gigerenzer G., Hoffrage U., Kleinbölting H. Probabilistic mental models: A Brunswikian theory of confidence : *Psychological Review*, 1991. Vol. 98, No. 4. P. 506–528.

24. Griffin D., Tversky A. The weighing of evidence and the determinants of confidence : *Cognitive Psychology*, 1992. Vol. 24. P. 411–435.

25. Hattie J. Calibration and confidence : *Learning and Instruction*, 2013. Vol. 24. P. 62–66.

26. Hill J., Berlin K., Choate J., Cravens-Brown L., McKendrick-Calder L., Smith S. Exploring the emotional responses of undergraduate students to assessment feedback: Implications for instructors : *Teaching & Learning Inquiry The ISSOTL Journal*, 2021. Vol. 9, No. 1. P. 294–316.

27. Händel M., de Bruin A. B. H., Dresel M. Individual differences in local and global metacognitive judgments : *Metacognition and Learning*, 2020. Vol. 15. P. 51–75.

28. Jansen R. S., Leeuwen A. V., Janssen J., Kester L., Kalz M. Validation of the self-regulated online learning questionnaire : *Journal of Computing in Higher Education*, 2017. Vol. 9. P. 6–27.

29. Juslin P., Winman A., Olsson H. Naïve empiricism and dogmatism in confidence research: A critical examination of the hard-easy effect : *Psychological Review*, 2000. Vol. 107, No. 2. P. 384–396.

30. Kahneman D. Thinking fast and slow. New York : Farrar, Straus and Giroux, 2011.

31. Klayman J., Soll J. B., Gonzalez-Vallejo C., Barlas S. Overconfidence: It depends on how, what, and whom you ask : Organizational Behavior and Human Decision Processes, 1999. Vol. 79, No. 3. P. 216–247.

32. Koriat A. Monitoring one's own knowledge during study: A cue-utilization approach to judgments of learning : Journal of Experimental Psychology: General, 1997. Vol. 126, No. 4. P. 349–370.

33. Koriat A. The self-consistency model of subjective confidence : Psychological Review, 2012. Vol. 119, No. 1. P. 80–113.

34. Koriat A., Nussinson R., Bless H., Shaked N. Information-based and experience-based metacognitive judgments : In J. Dunlosky and R. A. Bjork (Eds.), A Handbook of Memory and Metamemory. Mahwah, NJ : Erlbaum, 2008. P. 117–134.

35. Kruger J., Dunning D. Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments : Psychology, 1999. Vol. 1. P. 30–46.

36. Mahdavi M. An overview: Metacognition in education : International Journal of Multidisciplinary and Current Research, 2014. Vol. 2. P. 529–535.

37. Metcalfe J. Cognitive optimism: Self-deception or memory-based processing heuristics? : Personality and Social Psychology Review, 1998. Vol. 2, No. 2. P. 100–110.

38. Miller T. M., Geraci L. Unskilled but aware: Reinterpreting overconfidence in low-performing students : Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. Online First Publication, 2011. P. 1–5.

39. Nilson L. B. Self-regulated learning & Questions that self-regulated learners ask themselves, 2013. Retrieved from: <http://ccwt.wceruw.org/documents/Self-RegLearn-Handout.pdf>

40. Pallier G., Wilkinson R., Danthiir V., Kleitman S., Knezevic G., Stankov L., Roberts R. D. The role of individual differences in the accuracy of confidence judgments : The Journal of General Psychology, 2002. Vol. 129, No. 3. P. 257–299.

41. Ranalli J. Inaccurate metacognitive monitoring and its effects on metacognitive control and task outcomes in self-regulated L2 learning : *TESL-EJ*21.8, The Electronic Journal for English as a Second Language, 2018. Vol. 21, No. 4. P. 1–20.

42. Schraw G. A conceptual analysis of five measures of metacognitive monitoring : *Metacognition and Learning*, 2009, Vol. 4. P. 33–45.

43. Schraw G., Dennison R. G. Assessing metacognitive awareness : *Contemporary Educational Psychology*, 1994. Vol. 19. P. 460–475.

44. Serra M. J., Metcalfe J. Effective implementation of metacognition : In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition and Education*. New York, NY : Routledge, 2009. P. 278–298.

45. Tanner K. D. Promoting student metacognition : *CBE – Life Sciences Education*, 2012. Vol. 11. P. 113–120.

46. Thiede K. W., Anderson M. C. M., Therriault D. Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of text : *Journal of Educational Psychology*, 2003. Vol. 95, No. 1. P. 66–73.

47. Tobias S., Everson H. T. Assessing metacognitive knowledge monitoring : In G. Schraw and J. Iimpala (Eds.), *Issues in the Measurement of Metacognition*. Lincoln NE: Buros Institute of Mental Measurement, 1996. P. 147–222.

48. Tobias S., Everson H. T. Knowing what you know and what you don't: Further research on metacognitive knowledge monitoring : *College Board Research Report*. N.-Y., 2002. 25 p.

49. Tobias S., Everson H. T. The importance of knowing what you know: A knowledge monitoring framework for studying metacognition in education : In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *The Educational Psychology Series. Handbook of Metacognition in Education*, 2009. P. 107–127.

50. Valdez A. Student metacognitive monitoring: Predicting test achievement from judgment accuracy : *International Journal of Higher Education*, 2013. Vol. 2, No. 2. P. 141–146.

51. Ward S. B., Clark III H. T. The effect of feedback on the illusion of knowing and comprehension monitoring of college students :

Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association, 1989. 18 p.

52. Winne P. H. Bootstrapping learner's self-regulated learning : Psychological Test and Assessment Modeling, 2010. Vol. 52, No. 4. P. 472–490.

53. Winne P. H., Hadwin A. F. Studying as self-regulated learning : In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), Metacognition in Educational Theory and Practice, 1998. P. 277–304.

ДОДАТОК 1

Опитувальник діагностики рівня розвитку рефлексивності А. Карпова (2003 р.) (адаптація Я. Бугерко, 2009 р. [5])

Мета – діагностувати та оцінити рівень розвитку рефлексивності.

Інструкція: Вам потрібно дати відповіді на декілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей номера запитання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді: 1 – абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 – мабуть невірно; 4 – не знаю; 5 – мабуть вірно; 6 – вірно; 7 – цілком вірно. Не замислюйтеся довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей немає. Перша відповідь, яка прийшла в голову і є правильною.

Текст опитувальника:

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї, хочу її з кимось обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують я можу відповісти перше, що прийшло в голову.
3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справі, я зазвичай в думках планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відвернутися від думок про нього.
5. Коли я роздумую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом пригадати, що послужило початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я прагну не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось незадоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.

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

12. Я вважаю за краще діяти, а не роздумувати над причинами своїх невдач.

13. Я досить легко ухвалюю рішення стосовно дорогої покупки.

14. Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюю деталі, розглядаю всі варіанти.

15. Я хвилююся про своє майбутнє.

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

17. Деколи я ухвалюю необдумані рішення.

18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, приводячи все нові і нові аргументи в захист своєї точки зору.

19. Якщо відбувається конфлікт, то, роздумуючи над тим, хто в нім винен, я насамперед починаю з себе.

20. Перш ніж ухвалити рішення, я завжди стараюся все ретельно обдумати і зважити.

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

22. Буває, що, обдумуючи розмову з іншою людиною, я ніби в думках веду з нею діалог.

23. Я прагну не замислюватися над тим, які думки і відчуття викликають в інших людях мої слова і вчинки.

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

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

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

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

Обробка результатів: Методика містить 27 тверджень, з яких 15 є прямими (номери запитань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта 12 – зворотних тверджень.

Для отримання підсумкового балу підсумовуються у прямих питаннях цифри, відповідні відповідям випробовуваних, а в зворотних – значення, замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей.

Перевід «сирих» балів у стени:

Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сирі бали	80 і нижче	81 – 100	101 – 107	108 – 113	114 – 122	123 – 130	131 – 139	140 – 147	148 – 156	157 – 171	172 і вище

Рівні розвитку рефлексивності:

0 – 3 бали – низький рівень. Досліджуваний не завжди може висловитися щодо причин та наслідків своїх вчинків, практично ніколи не зважає на думку інших, будуючи свою поведінку, слабо або взагалі не сформовані навички розуміння своїх емоційних станів.

4 – 6 балів – середній рівень. Сформовані показники усвідомлення причин та наслідків своїх учинків, здатність скординувати свої дії з діями інших. На більш високому рівні сформовані показники навичок аналізу результатів своєї діяльності, власних психічних станів, але досліджуваний ще не завжди може пояснити свій емоційний стан, поведінку. Під час оцінювання себе, своїх можливостей, умінь акцент робить лише на позитивних моментах.

7 – 10 балів – високий рівень. Досліджуваний здатний добре усвідомлювати свої особистісні особливості, свої здібності, можливості, оцінюючи не тільки хороші, але і погані сторони, не тільки успіх, але й невдачі. Зважає на думку інших і з урахуванням цього будує свою поведінку. Досліджуваний має навички усвідомлення своїх емоцій і здатний проаналізувати власний психічний стан. Аналізуючи свій досвід, здатний зробити висновки на майбутнє.

ДОДАТОК 2

Опитувальник діагностики метакогнітивної обізнаності (Metacognitive Awareness Inventory – MAI)

(G. Schraw, R. S. Dennison, 1994 р. [40])

(авторський переклад з англійської мови

М. М. Августюк, 2020 р. [3])

Мета – діагностувати рівень метакогнітивної обізнаності.

Інструкція: Просимо висловити свою думку щодо запропонованих тверджень опитувальника шляхом вибору варіанту відповіді: 1 – зовсім не погоджуюсь; 2 – швидше не погоджуюсь; 3 – не знаю; 4 – швидше погоджуюсь; 5 – абсолютно погоджуюсь. Пам'ятайте, що неправильних відповідей не буває.

1	Час від часу я запитую себе, чи досягаю поставленої мети.	
2	Я розглядаю декілька варіантів вирішення проблеми перед тим, як дати остаточну відповідь.	
3	Виконуючи завдання, я намагаюсь користуватися стратегіями, які були корисними у минулому.	
4	Я вибираю такий темп вирішення задачі, щоб мати достатньо часу.	
5	Я усвідомлю власні інтелектуальні сильні та слабкі сторони.	
6	Я обмірковую, яка інформація мені справді знадобиться, перш ніж почати виконувати завдання.	
7	Я можу оцінити, наскільки добре справився/-лась із завданням, відразу після його виконання.	
8	Перед початком виконання завдання я чітко визначаю його цілі.	
9	Я починаю виконувати завдання повільніше, якщо натрапляю на важливу інформацію.	
10	Я знаю, яка інформація є особливо важливою для мене.	

11	Працюючи над вирішенням проблеми, я періодично запитую себе, чи розглянув/-нула всі альтернативні способи її вирішення.	
12	Я добре структурую інформацію.	
13	Я свідомо зосереджую увагу на важливій для мене інформації.	
14	Я точно знаю, з якою метою використовую різні стратегії вирішення проблем.	
15	Я краще засвоюю інформацію (навчаюсь), коли я вже щось знаю по темі.	
16	Я знаю, що очікує від мене викладач.	
17	Я добре запам'ятовую інформацію.	
18	Я використовую різні стратегії вивчення матеріалу залежно від ситуації.	
19	Я запитую себе, чи був якийсь легший спосіб виконання завдання після того, як завдання було виконане.	
20	Я здатний/-на контролювати якість рішень, які приймаю.	
21	Час від часу я переглядаю вивчений матеріал, щоб краще зрозуміти важливі для мене зв'язки.	
22	Я запитую себе, наскільки ефективним є матеріал, перш ніж почати його опрацьовувати.	
23	Я обдумую декілька способів вирішення проблеми і вибираю найоптимальніший.	
24	Після виконання завдання я підсумовую, що зробив/-ла.	
25	Я звертаюсь за допомогою до інших, якщо чогось не розумію.	
26	Я можу спонукати себе до вивчення, якщо це мені потрібно.	
27	Я усвідомлюю, які стратегії використовую, коли приймаю рішення.	
28	Приймаючи важливе рішення, я здатний/-на до аналізу ефективності використовуваних стратегій.	
29	Я використовую свою інтелектуальну міць, щоб компенсувати свої слабкості.	

30	Я зосереджую увагу на значенні та практичній цінності нової інформації.	
31	Я створюю власні приклади, щоб краще осмислити інформацію.	
32	Я можу точно оцінити ступінь своєї компетентності в тій чи тій сфері.	
33	Я автоматично використовую ефективні стратегії вирішення задач.	
34	Вивчаючи щось нове, я постійно роблю паузи і запитую себе, як добре розумію матеріал.	
35	Я знаю, у якому випадку кожна стратегія, яку я використовую, буде найбільш ефективною.	
36	Я запитую себе, як добре я реалізував/-вала поставлені цілі, після того, як завдання виконане.	
37	Я створюю схеми та діаграми, щоб краще зрозуміти наявну проблему.	
38	Після того, як задача вирішена, я запитую себе, чи враховував/-вала всі можливі варіанти її вирішення.	
39	Я намагаюсь розтлумачити нову інформацію своїми словами.	
40	Коли мені не вдається щось зрозуміти, я змінюю спосіб роботи з інформацією.	
41	Я опираюсь на організаційну структуру тексту, щоб краще його зрозуміти.	
42	Я уважно читаю інструкції перед тим, як почати виконувати завдання.	
43	Коли я читаю про щось нове, я запитую себе, чи це пов'язане з тим, що я вже знаю в цій сфері.	
44	Я переоцінюю свої припущення, коли щось збиває мене з пантелику під час вирішення проблеми.	
45	Я так організую свій час, щоб якнайкраще досягти поставлених цілей.	
46	Я краще навчаюсь, якщо інформація є цікавою для мене.	
47	Я намагаюсь розбити роботу (над чимось) на невеликі частини.	

48	Я зосереджую увагу більше на загальних значеннях, ніж на конкретних.	
49	Я запитую себе, як добре я справляюсь із завданням, коли вивчаю щось нове.	
50	Коли задача вже вирішена, я запитую себе, чи вивчив/-ла щось корисне під час її вирішення.	
51	Якщо мені щось не зрозуміло, я зупиняюсь, щоб знову переосмислити інформацію.	
52	Читаючи новий текст, я декілька разів зупиняюсь і перечитую важкі для мого розуміння абзаци.	
	Загальна кількість балів	

Інтерпретація результатів: Оцінка за кожну відповідь «абсолютно погоджуюсь» та «швидше погоджуюсь» – 1. Оцінка за кожну відповідь «зовсім не погоджуюсь» та «швидше не погоджуюсь» – 0. Тоді бали підсумовують.

ДОДАТОК ЗА

Опитувальник навчальної саморегуляції студентів

(зразки запитань самоопитувальника)

I. Етап перед вивченням матеріалу заняття / курсу / виконанням завдань на розуміння матеріалу / завдань екзамену.

Мета – формувати здатність до прогнозування, планування, активізації вивчення матеріалу / виконання завдань.

1. Що я маю вивчити на цьому занятті / загалом на цьому курсі? / Що я маю дізнатись з виконання цього завдання / екзамену?

2. Що мені насправді потрібно навчитися під час вивчення матеріалу / виконання завдань?

3. Яка мета цього заняття / завдання / екзамену / курсу?

4. Які конкретні цілі я ставлю перед початком вивчення матеріалу / виконання завдань?

5. Які мої короткострокові (щоденні чи щотижневі) та довгострокові (щомісячні чи на весь курс) цілі вивчення матеріалу / виконання завдань? Як я дізнаюся, що я їх досягнув/-ла?

6. Яка мета викладача?

7. Які цілі допоможуть мені керувати навчальним часом?

8. Які є альтернативні способи вирішення проблем під час вивчення матеріалу / виконання завдань?

9. Що я маю вивчити, перш ніж почати вивчати матеріал / виконувати завдання?

10. Як я можу найкраще підготуватись до вивчення матеріалу / виконання завдань?

11. Які ресурси мені знадобляться для успішного вивчення матеріалу / виконання завдань?

12. Яка додаткова інформація / раніше отримана інформація мені знадобиться для кращої роботи?

13. Яка конкретна мета кожної стратегії, яку я використовую під час вивчення матеріалу / виконання завдань?

14. Які стратегії, що були ефективні в минулому, я маю спробувати використовувати під час вивчення матеріалу / виконання завдань?

15. Які корисні навички я маю, щоб успішно вивчити матеріалу / виконати завдання?

16. Які мої сильні сторони під час вивчення матеріалу / виконання завдань?

17. Які мої слабкі сторони під час вивчення матеріалу / виконання завдань? Як я можу з ними впоратися?

18. Що мені потрібно зробити, щоб досягти успіху під час вивчення матеріалу / виконання завдань?

19. Наскільки я зацікавлений/-на і мотивований/-на навчатися?

20. Як підвищити мій інтерес і мотивацію під час вивчення матеріалу / виконання завдань?

21. Чи достатньо я впевнений/-на у своїй здатності вивчити матеріалу / виконати завдання?

22. Які найкращі умови вивчення матеріалу / виконання завдань я можу створити?

23. Скільки часу, концентрації та зусиль вимагає вивчення матеріалу / виконання завдань?

24. Яким чином я можу активно контролювати вивчення матеріалу / виконання завдань?

25. Що я хочу навчитися до кінця цього заняття / завдання / екзамену / курсу?

II. Етап під час вивчення матеріалу заняття / курсу / виконання завдань на розуміння матеріалу / завдань екзамену

Мета – формувати здатність до моніторингу вивчення матеріалу / виконання завдань.

1. Чи знаю я, що роблю?

2. Чи має сенс мій підхід до вивчення матеріалу / виконання завдань?

3. Чи подобається мені таке навчання? Що я про це думаю?

4. Що я відчуваю під час вивчення матеріалу / виконання завдань?

5. Які запитання виникають у мене під час вивчення матеріалу / виконання завдань? Чи я їх десь записую?

6. Чи успішно я досягаю своїх цілей під час вивчення матеріалу / виконання завдань?

7. Наскільки я зосереджений/-на під час вивчення матеріалу / виконання завдань?

8. Чи легко я втомлююсь під час вивчення матеріалу / виконання завдань? Як я можу довше залишатись зосередженим/-ною та уважним/-ною?

9. Як я можу зробити вивчення матеріалу / виконання завдань особисто актуальним?

10. Чи можу я відрізнити важливу інформацію від менш важливої під час вивчення матеріалу / виконання завдань? Які підказки можуть допомогти мені зрозуміти це?

11. Які стратегії мають на меті допомогти мені успішно вивчати матеріал заняття / курсу / виконати завдання?

12. Чи змінюю я стратегію, якщо не досягаю прогресу під час вивчення матеріалу / виконання завдань?

13. Чи аналізую я корисність стратегій під час вивчення матеріалу / виконання завдань?

14. Які ще ресурси я маю використовувати для успішного вивчення матеріалу / виконання завдань?

15. Що для мене є найскладнішим у вивченні матеріалу / виконанні завдань?

16. Наскільки добре я навчаюсь?

17. Наскільки я систематичний/-на у вивченні матеріалу / виконанні завдань?

18. Чи докладаю я особливих зусиль, щоб зберегти концентрацію, коли починаю відволікатись під час вивчення матеріалу / виконання завдань?

19. У чому перевага доступних мені засобів підтримки навчання?

20. Чи є я гарно вмотивованим/-ною під час вивчення матеріалу / виконання завдань?

21. З якими з моїх сумнівів мені вдалось розібратись? Як мені вдалось їх прояснити? Які сумніви все ще залишаються, і як я збираюсь із ними справитись?

22. Чи вважаю я навчання цікавим? Чому? Чому ні?
23. Чи цікаво мені вивчати матеріал / виконувати завдання? Що можна зробити, щоб підвищити мій інтерес?
24. Чи змушую я себе вчитись, коли починаю втрачати інтерес до навчання?
25. Чи змушую я себе зосереджувати увагу, коли мені нецікаво під час вивчення матеріалу / виконання завдань?
26. Чи наполегливо я працюю, щоб добре навчатись, якщо мені не подобається те, що я маю робити?
27. Чи продовжую я вивчати матеріал / виконувати завдання, поки не закінчу, навіть якщо він (вони) є нудним(и) та нецікавим(и)?
28. Наскільки я впевнений/-на у правильності вивчення матеріалу / виконання завдань? Що я можу зробити, щоб підвищити свою впевненість?
29. Чи переглядаю я інколи вивчений матеріал / виконані завдання, щоб мати змогу зрозуміти важливі зв'язки у навчанні?
30. Чи регулярно я роблю паузи, щоб перевірити своє розуміння під час вивчення матеріалу / виконання завдань?
31. Який матеріал є найважливішим?
32. Який матеріал мені важко зрозуміти?
33. Як те, що я вивчаю, пов'язане з тим, що я вже знаю?
34. Як змінюється моє мислення під час вивчення матеріалу / виконання завдань?
35. Чи впадаю я у відчай та здаюсь під час вивчення матеріалу / виконання завдань? Чи думаю я: «Я просто не вмію це робити»? Як можна змінити таке негативне мислення?
36. Чи доцільним є обсяг роботи, необхідний для вивчення матеріалу / виконання завдань?
37. Чи важко мені дотримуватись графіка вивчення матеріалу / виконання завдань?
38. Чи витрачаю я багато часу на вивчення матеріалу / виконання завдань?
39. Наскільки сприятливим є навчальне середовище?
40. Які додаткові матеріали чи ресурси мені потрібні, щоб найкраще вивчити матеріал / виконати завдання?

41. Чи потрібно мені змінювати своє фізичне положення під час навчання? Як часто? Яке положення є для мене найзручнішим?

42. Чи підходить мені температура? Як працюють фонові звуки?

43. Наскільки викладач підтримує моє вивчення матеріалу / виконання завдань? Що можна зробити, щоб максимізувати це?

44. Наскільки викладач не підтримує моє вивчення матеріалу / виконання завдань? Що можна зробити, щоб мінімізувати це?

45. Чи наполегливий/-ва я у тому, щоб отримати допомогу від викладача під час вивчення матеріалу / виконання завдань?

46. Чи мій викладач вчасно відповідає на мої запитання?

47. Чи запитую я своїх одногрупників, якщо я щось не розумію під час вивчення матеріалу / виконання завдань?

48. Чи ділюсь я зі своїми одногрупниками своїми проблемами під час вивчення матеріалу / виконання завдань, щоб точно знати, що ми вивчаємо і як упоратися з наявними проблемами?

49. Чи спілкуюсь я зі своїми одногрупниками, коли маю сумніви щодо певних аспектів вивчення матеріалу / виконання завдань?

50. Чи спілкуюсь я зі своїми одногрупниками, щоб дізнатись, як я навчаюсь?

III. Етап після вивчення матеріалу заняття / курсу / виконання завдань на розуміння матеріалу / завдань екзамену

Мета – формувати здатність до реагування, оцінювання, рефлексії вивчення матеріалу / виконання завдань.

1. Наскільки я зміг / змогла досягнути своїх цілей або засвоїти те, що необхідно було вивчити / виконати?

2. Наскільки добре я використовував/-ла доступні мені ресурси?

3. Що я навчивсь/-лась після того, як вивчив/-ла матеріал / виконав/-ла завдання?

4. Який обсяг того, що я зміг / змогла вивчити / виконати?
5. Що я можу легко пригадати з вивченого матеріалу / виконаних завдань? Що треба повторити?
6. Що є найважливішим з того, що я вивчив/-ла / виконав/-ла?
7. Що мені досі важко зрозуміти?
8. Які нові цілі я маю зараз?
9. Що я маю запитати у свого викладача?
10. Як те, що я дізнався/-лась, пов'язане з іншими речами, які я вивчив/-ла чи пережив/-ла?
11. Чи задоволений/-на я своїм прогресом у навчанні?
12. Як змінилось моє ставлення до вивченого матеріалу / виконаних завдань?
13. Скільки зусиль мені знадобилось для вивчення матеріалу / виконання завдань?
14. Які підходи та стратегії працювали добре? Що я не зробив/-ла? Коли ще я міг би / могла б використати ці підходи та стратегії? Як я міг би / могла б покращити ці підходи та стратегії?
15. Чи були якісь інші способи вивчення матеріалу / виконання завдань?
16. Що потрібно зробити інакше в майбутньому, коли я вивчатиму інший матеріал / виконуватиму інші завдання?
17. Які непорозуміння щодо вивчення матеріалу / виконання завдань я маю з'ясувати?
18. Чи вдалось мені уникнути відволікань і продовжувати виконувати завдання під час вивчення матеріалу / виконання завдань? Наскільки добре мені вдалось це зробити?
19. Як можна було б ефективніше зосереджуватись на вивченні матеріалу / виконанні завдань у майбутньому?
20. Що з цього, що я вивчив/-ла / виконав/-ла я пам'ятати-му через декілька років?
21. Як я ставлюсь до отриманого результату?
22. Чи сподобалось мені таке вивчення матеріалу / виконання завдань?

23. Що б я порадив/-ла іншим студентам щодо того, як найкраще вивчати матеріал / виконувати завдання?

24. Якби я викладав/-ла цей курс, які зміни я б запровадив/-ла?

25. Що я зрозумів/-ла під час вивчення матеріалу, що міг би / могла б використувати на своїх майбутніх курсах? У моїй кар'єрі?

26. Чи виникали якісь несподівані перешкоди під час вивчення матеріалу / виконання завдань?

27. Як я вирішив/-ла проблему(и) під час вивчення матеріалу / виконання завдань?

28. Що було найлегшим під час вивчення матеріалу / виконання завдань?

29. Що було найважчим під час вивчення матеріалу / виконання завдань?

30. Що було найбільш заплутаним під час вивчення матеріалу / виконання завдань?

31. Як би я оцінив/-ла свою роботу? Яку оцінку я б поставив/-ла собі?

ДОДАТОК ЗБ

Students' Self-Regulated Learning Questionnaire

(зразки запитань самоопитувальника англійською мовою)

I. Pre-Learning Stage in Terms of Class Session / Learning Task / Exam / Overall Course

The *aim* is to enhance learning forethought, planning, and activation.

1. What am I to study?
2. What do I really need to learn?
3. What is the goal of this learning?
4. What are the specific goals I set before I begin learning / a task?
5. What are my short-term (daily or weekly) and long-term (monthly or for the whole course) goals of this learning? How will I know I have reached them?
6. What is the teacher's goal in having me learn?
7. What are the goals to help me manage my studying time during learning?
8. What are the alternative ways to solve problems during learning?
9. What am I to study before I begin learning?
10. How can I best prepare for this learning?
11. What resources will I need to learn successfully?
12. What additional information / previously gained information will I need to do a better job?
13. What is a specific purpose for each strategy I use while learning?
14. What strategies that worked in the past should I try to use in learning?
15. What useful skills do I have to master learning successfully?
16. What are my strengths in this learning?
17. What are my weaknesses? How can I cope with them?
18. What should I be doing or not doing to best support my learning?

19. How interested and motivated am I to learn?
20. How can my interest and motivation be increased while learning?
21. Am I confident enough in my ability to learn?
22. What kind of study conditions are best for learning that I can create?
23. How much time, concentration, and effort does learning require?
24. In what way can I actively monitor my learning?
25. What do I want to be able to do by the end of this learning?

II. During-Learning Stage in Terms of Class Session / Learning Task / Exam / Overall Course

The *aim* is to enhance learning monitoring.

1. Do I know what I am doing?
2. Does my approach to learning make sense?
3. Do I like this kind of learning? How do I feel about it?
4. What insights and confusions do I have experiencing learning?
5. What questions are arising for me during learning? Am I writing them down somewhere?
6. Am I making good progress toward my goals while learning?
7. How focused am I while learning?
8. Am I easily getting tired while learning? How can I stay focused and alert longer?
9. How can I make learning personally relevant?
10. Can I distinguish important information from details while learning? What are the hints to help me figure this out?
11. What strategies are aimed to help me learn?
12. Do I change strategies when I do not make progress while learning?
13. Do I find myself analyzing the usefulness of strategies while I learn?
14. What other resources should I use to successfully learn?
15. What is most challenging for me about my learning?
16. How well am I doing while learning?
17. To what extent am I systematic in my learning?

18. Do I make a special effort to keep concentrating when my mind begins to wander while learning?

19. What is the advantage of all the learning supports available to me?

20. Do I struggle with my motivation to study?

21. Which of my confusions have I clarified? How did I manage to get them clarified? Which confusions still remain, and how am I going to get them clarified while learning?

22. Do I find learning interesting? Why? Why not?

23. How interested am I in learning? What could be done to increase my interest?

24. Do I push myself to study when I begin to lose interest in learning?

25. Do I force myself to pay attention when I am feeling bored while learning?

26. Do I work hard to do well in learning if I do not like what I have to do?

27. Do I manage to keep working until I finish even when materials in this learning are dull and uninteresting?

28. How confident am I in learning? What could I do to increase my confidence?

29. Do I periodically review to help me understand important relationships in learning?

30. Do I find myself pausing regularly to check my comprehension while learning?

31. What material is the most important?

32. What material am I having trouble understanding?

33. How does what I am learning relate to what I already know?

34. How is my thinking while learning changing?

35. Do I get discouraged or give up while learning? Do I think 'I am just not good at this'? How can this negative thinking be changed?

36. Is the amount of work required in learning reasonable?

37. Is it hard for me to stick to a study schedule?

38. Do I spend very much time on learning?

39. How supportive is the learning environment?

40. What outside materials or resources do I need to best learn?

41. Do I need to change my physical position while learning?

How often? What is the most comfortable one for me?

42. Is the temperature suitable for me? How do the background sounds work out?

43. To what extent is the teaching supportive of my learning?

What could be done to maximize this?

44. To what extent is the teaching not supportive of my learning?

How could I minimize or change this?

45. Am I persistent in getting help from the teacher while learning?

46. Does my teacher respond in a timely manner to my questions?

47. Do I ask my groupmates for ideas when I do not fully understand something in learning?

48. Do I share my problems in learning with my groupmates in order to know exactly what we are struggling with and how to cope with the existing problems?

49. Do I check with others when I am not sure about some material in learning?

50. Do I communicate with my groupmates to find out how I am doing in learning?

III. Post-Learning Stage in Terms of Class Session / Learning Task / Exam / Overall Course

The *aim* is to enhance learning reaction, evaluating, and reflection.

1. How well did I accomplish my goals or master what I set out to learn?

2. How well did I use resources available to me?

3. What have I learned after I finish working?

4. How much did I learn?

5. What can I easily recall from learning? What should be reviewed?

6. What was the most important I learned?

7. What am I still having trouble understanding?

8. What new goals do I have now?

9. What do I have to ask my teacher?
10. How does what I learned relate to other things I have been learning or have experienced?
 11. Am I satisfied with my progress in learning?
 12. How has my thinking on the topic changed?
 13. How much effort did I require to complete learning?
 14. Which approaches and strategies worked well? Which did not? When else could I use these approaches and strategies? How could I improve these approaches and strategies?
 15. Were there any other ways to do things differently?
 16. What is needed to be done differently in the future when I learn?
 17. What confusions about learning should I clarify?
 18. Did I manage to avoid distractions and stay on task while learning? How well did I do this?
 19. How could distractions be avoided more effectively in the future?
 20. What will I still remember a couple of years from now that I learned in this environment?
 21. How do I feel about the outcome?
 22. Did I enjoy this kind of work?
 23. What would be my advice to other students about how to learn the most the best?
 24. If I were to teach this course, what changes would I imply?
 25. What have I realized about how I learn that I could use in my future courses? In my career?
 26. Did I encounter any unexpected obstacles in learning?
 27. How did I remedy the problem(s) while learning?
 28. What was the easiest part of this learning?
 29. What was the hardest part in this learning?
 30. What was the most confusing in this learning?
 31. How would I assign my work? What grade would I give myself?

ДОДАТОК 4А

Опитувальник саморегуляції онлайн-навчання студентів (зразки запитань самоопитувальника)

I. Етап перед вивченням матеріалу заняття / курсу / виконанням завдань на розуміння матеріалу / завдань екзамену в онлайн-форматі

Мета – формувати здатність до прогнозування, планування, активізації вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі.

1. Що це за навчання в онлайн-форматі?
2. Що мені уже відомо про навчання в онлайн-форматі?
3. Що я маю вивчити на цьому онлайн-занятті / загалом на цьому онлайн-курсі? / Що я маю дізнатись з виконання цього завдання / екзамену в онлайн-форматі?
4. Що мені насправді потрібно навчитися під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?
5. Яка мета цього онлайн-заняття / -завдання / -екзамену / -курсу?
6. Які конкретні цілі я ставлю перед початком вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?
7. Які мої короткострокові (щоденні чи щотижневі) та довгострокові (щомісячні чи на весь курс) цілі вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі? Як я дізнаюсь, що я їх досягнув/-ла?
8. Яка мета викладача?
9. Які цілі допоможуть мені керувати навчальним часом в онлайн-форматі?
10. Які є альтернативні способи вирішення проблем під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?
11. Що я маю вивчити, перш ніж почати вивчати матеріал / виконувати завдання в онлайн-форматі?
12. Як я можу найкраще підготуватись до вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

13. Які ресурси мені знадобляться для успішного вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

14. Яка додаткова інформація / раніше отримана інформація мені знадобиться для кращої роботи в онлайн-форматі?

15. Яка конкретна мета кожної стратегії, яку я використовую під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

16. Які стратегії, що були ефективні в минулому, я маю спробувати використовувати під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

17. Які корисні навички я маю, щоб успішно вивчити матеріалу / виконати завдання в онлайн-форматі?

18. Які мої сильні сторони під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

19. Які мої слабкі сторони під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі? Як я можу з ними впоратися?

20. Що мені потрібно зробити, щоб досягти успіху під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

21. Наскільки я зацікавлений/-на і мотивований/-на навчатися в онлайн-форматі?

22. Як підвищити мій інтерес і мотивацію під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

23. Чи достатньо я впевнений/-на у своїй здатності вивчити матеріалу / виконати завдання в онлайн-форматі?

24. Які найкращі умови вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі я можу створити?

25. Хоча нам не потрібно відвідувати щоденні заняття в університеті, чи все одно я намагаюсь розподіляти свій навчальний час для навчання в онлайн-форматі рівномірно по днях?

26. Скільки часу, концентрації та зусиль вимагає вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

27. Яким чином я можу активно контролювати вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

28. Що я хочу навчитися до кінця цього онлайн-заняття / -завдання / -екзамену / -курсу?

II. Етап під час вивчення матеріалу заняття / курсу / виконання завдань на розуміння матеріалу / завдань екзамену в онлайн-форматі

Мета – формувати здатність до моніторингу вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі.

1. Чи знаю я, що роблю?
2. Чи має сенс мій підхід до вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?
3. Чи подобається мені таке онлайн-навчання? Що я про це думаю?
4. Що я відчуваю під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?
5. Які запитання виникають у мене під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі? Чи я їх десь записую?
6. Чи успішно я досягаю своїх цілей під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?
7. Наскільки я зосереджений/-на під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?
8. Чи легко я втомлююсь під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі? Як я можу довше залишатись зосередженим/-ною та уважним/-ною?
9. Як я можу зробити вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі особисто актуальним?
10. Чи можу я відрізнити важливу інформацію від менш важливої під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі? Які підказки можуть допомогти мені зрозуміти це?
11. Які стратегії мають на меті допомогти мені успішно вивчати матеріал онлайн-заняття / -курсу / виконати завдання в онлайн-форматі?
12. Чи змінюю я стратегію, якщо не досягаю прогресу під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?
13. Чи аналізую я корисність стратегій під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

14. Які ще ресурси я маю використовувати для успішного вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

15. Що для мене є найскладнішим у вивченні матеріалу / виконанні завдань в онлайн-форматі?

16. Наскільки добре я навчаюсь в онлайн-форматі?

17. Наскільки я систематичний/-на у вивченні матеріалу / виконанні завдань в онлайн-форматі?

18. Чи докладаю я особливих зусиль, щоб зберегти концентрацію, коли починаю відволікатись під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

19. У чому перевага доступних мені засобів підтримки онлайн-навчання?

20. Чи є я гарно вмотивованим/-ною під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

21. З якими з моїх сумнівів мені вдалось розібратись? Як мені вдалося їх прояснити? Які сумніви все ще залишаються, і як я збираюсь із ними справитись?

22. Чи вважаю я онлайн-навчання цікавим? Чому? Чому ні?

23. Наскільки цікаво мені вивчати матеріал / виконувати завдання в онлайн-форматі? Що можна зробити, щоб підвищити мій інтерес?

24. Чи змушую я себе вчитись, коли починаю втрачати інтерес до онлайн-навчання?

25. Чи змушую я себе зосереджувати увагу, коли мені нецікаво під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

26. Чи наполегливо я працюю, щоб добре навчатись в онлайн-форматі, якщо мені не подобається те, що я маю робити?

27. Чи продовжую я вивчати матеріал / виконувати завдання в онлайн-форматі, поки не закінчу, навіть якщо він (вони) є нудним(и) та нецікавим(и)?

28. Наскільки я впевнений/-на у правильності вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі? Що я можу зробити, щоб підвищити свою впевненість?

29. Чи переглядаю я інколи вивчений матеріал / виконані

завдання в онлайн-форматі, щоб мати змогу зрозуміти важливі зв'язки у навчанні?

30. Чи регулярно я роблю паузи, щоб перевірити своє розуміння під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

31. Який матеріал є найважливішим?

32. Який матеріал мені важко зрозуміти?

33. Як те, що я вивчаю в онлайн-форматі, пов'язане з тим, що я вже знаю?

34. Як змінюється моє мислення під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

35. Чи впадаю я у відчай та здаюсь під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі? Чи думаю я: «Я просто не вмю це робити»? Як можна змінити таке негативне мислення?

36. Чи доцільним є обсяг роботи, необхідний для вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

37. Чи важко мені дотримуватись графіка вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

38. Чи слідкую я за тим, що потрібно вивчити / виконати в онлайн-форматі?

39. Чи витрачаю я багато часу на вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

40. Чи потрібна мені коротка перерва, щоб відпочити під час навчання в онлайн-форматі?

41. Наскільки сприятливим є навчальне середовище в онлайн-форматі?

42. Чи вибираю я місце навчання в онлайн-форматі, щоб не відволікатись? Як я можу уникнути відволікаючих чинників?

43. Чи шукаю я зручне місце для онлайн-навчання?

44. Чи є у мене звичне місце для онлайн-навчання?

45. Де я можу найбільш ефективно вивчати матеріал / виконувати завдання в онлайн форматі?

46. Які додаткові матеріали чи ресурси мені потрібні, щоб найкраще вивчити матеріал / виконати завдання в онлайн-форматі?

47. Чи потрібно мені змінювати своє фізичне положення під час онлайн-навчання? Як часто? Яке положення є для мене найзручнішим?

48. Чи підходить мені температура? Як працюють фонові звуки?

49. Чи виникають у мене проблеми з підключенням до Інтернету під час онлайн-навчання? Як мені вдається з цим впоратись?

50. Наскільки викладач підтримує моє вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі? Що можна зробити, щоб максимізувати це?

51. Наскільки викладач не підтримує моє вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі? Що можна зробити, щоб мінімізувати це?

52. Чи наполегливий/-ва я у тому, щоб отримати допомогу від викладача під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

53. Чи мій викладач вчасно відповідає на мої запитання в онлайн-форматі?

54. Чи запитую я своїх одногрупників, якщо я щось не розумію під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

55. Чи ділюсь я зі своїми одногрупниками своїми проблемами під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі, щоб точно знати, що ми вивчаємо і як упоратися з наявними проблемами?

56. Чи спілкуюсь я зі своїми одногрупниками, коли маю сумніви щодо певних аспектів вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

57. Чи спілкуюсь я зі своїми одногрупниками, щоб дізнатись, як я навчаюсь в онлайн-форматі?

III. Етап після вивчення матеріалу заняття / курсу / виконання завдань на розуміння матеріалу / завдань екзамєну в онлайн-форматі

Мета – сформулювати здатність до реагування, оцінювання, рефлексії вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі.

1. Наскільки я зміг / змогла досягнути своїх цілей або засвоїти те, що необхідно було вивчити / виконати в онлайн-форматі?
2. Наскільки добре я використовував/-ла доступні мені онлайн-ресурси?
3. Що я навчивсь/-лась після того, як вивчив/-ла матеріал / виконав/-ла завдання в онлайн-форматі?
4. Скільки я зміг / змогла вивчити / виконати в онлайн-форматі?
5. Що я можу легко пригадати з вивченого матеріалу / виконаних завдань в онлайн-форматі? Що треба повторити?
6. Що є найважливішим з того, що я вивчив/-ла / виконав/-ла в онлайн-форматі?
7. Що мені досі важко зрозуміти?
8. Які нові цілі я маю зараз?
9. Що я маю запитати у свого викладача?
10. Як те, що я дізнався/-лась в онлайн-форматі, пов'язане з іншими речами, які я вивчив/-ла чи пережив/-ла?
11. Чи задоволений/-на я своїм прогресом в онлайн-навчанні?
12. Як змінилось моє ставлення до вивченого матеріалу / виконаних завдань в онлайн-форматі?
13. Скільки зусиль мені знадобилось для вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?
14. Які підходи та стратегії в онлайн-форматі працювали добре? Що я не зробив/-ла? Коли ще я міг би / могла б використати ці підходи та стратегії? Як я міг би / могла б покращити ці підходи та стратегії?
15. Чи були якісь інші способи вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?
16. Що потрібно зробити інакше в майбутньому, коли я вивчатиму інший матеріал / виконуватиму інші завдання в онлайн-форматі?
17. Які непорозуміння щодо вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі я маю з'ясувати?
18. Чи вдалось мені уникнути відволікань і продовжувати виконувати завдання під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі? Наскільки добре мені вдалось це зробити?

19. Як можна було б ефективніше зосереджуватись на вивченні матеріалу / виконанні завдань в онлайн-форматі у майбутньому?

20. Що з цього, що я вивчив/-ла / виконав/-ла в онлайн-форматі, я пам'ятатиму через декілька років?

21. Як я ставлюсь до отриманого результату?

22. Чи сподобалась мені таке вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

23. Що б я порадив/-ла іншим студентам щодо того, як найкраще вивчати матеріал / виконувати завдання в онлайн-форматі?

24. Якби я викладав/-ла цей онлайн-курс, які зміни я б запровадив/-ла?

25. Що я зрозумів/-ла під час вивчення матеріалу в онлайн-форматі, що міг би / могла б використовувати на своїх майбутніх курсах? У моїй кар'єрі?

26. Чи виникали якісь несподівані перешкоди під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

27. Як я вирішив/-ла проблему(и) під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

28. Наскільки добре я організував/-ла своє навчальне середовище в онлайн-форматі? Чи маю я гарне місце для онлайн-навчання?

29. Чи був / була я задоволений/-на запропонованим розкладом онлайн-навчання?

30. Чи потрібно мені продовжувати пошук відповідних фізичних чинників, щоб знайти найкраще робоче середовище під час онлайн-навчання?

31. Що було найлегшим під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

32. Що було найважчим під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

33. Що було найбільш заплутаним під час вивчення матеріалу / виконання завдань в онлайн-форматі?

34. Як би я оцінив/-ла свою роботу в онлайн-форматі? Яку оцінку я б поставив/-ла собі?

ДОДАТОК 4Б

Students' Self-Regulated Online Learning Questionnaire

(зразки запитань самоопитувальника англійською мовою)

I. Pre-Learning Stage in Terms of Class Session / Learning Task / Exam / Overall Course in the Online Environment

The *aim* is to enhance learning forethought, planning, and activation.

1. What kind of learning in the online environment is this?
2. What do I already know about learning in the online environment?
3. What am I to study in this online environment?
4. What do I really need to learn in this online environment?
5. What is the goal of this learning in the online environment?
6. What are the specific goals I set before I begin learning / a task in this online environment?
7. What are my short-term (daily or weekly) and long-term (monthly or for the whole course) goals of this learning in the online environment? How will I know I have reached them?
8. What is the teacher's goal in having me learn in the online environment?
9. What are the goals to help me manage my studying time during learning in the online environment?
10. What are the alternative ways to solve problems during learning in the online environment?
11. What am I to study before I begin learning in the online environment?
12. How can I best prepare for this learning in the online environment?
13. What resources will I need to learn in the online environment successfully?
14. What additional information / previously gained information will I need to do a better job in the online environment?
15. What is a specific purpose for each strategy I use while learning in the online environment?

16. What strategies that worked in the past should I try to use in learning in the online environment?

17. What useful skills do I have to master learning in the online environment successfully?

18. What are my strengths?

19. What are my weaknesses? How can I cope with them?

20. What should I be doing or not doing to best support my learning in the online environment?

21. How interested and motivated am I to learn in the online environment?

22. How can my interest and motivation be increased while learning in the online environment?

23. Am I confident enough in my ability to learn in the online environment?

24. What kind of study conditions are best for learning in the online environment that I can create?

25. Although we do not have to attend daily classes in the university, do I still try to distribute my studying time for this learning in the online environment evenly across days?

26. How much time, concentration, and effort does learning in the online environment require?

27. In what way can I actively monitor my learning in the online environment?

28. What do I want to be able to do by the end of this learning in the online environment?

II. During-Learning Stage in Terms of Class Session / Learning Task / Exam / Overall Course in the Online Environment

The *aim* is to enhance learning monitoring.

1. Do I know what I am doing?

2. Does my approach to learning in the online environment make sense?

3. Do I like this kind of learning in the online environment? How do I feel about it?

4. What insights and confusions do I have experiencing learning in the online environment?

5. What questions are arising for me during learning in the online environment? Am I writing them down somewhere?

6. Am I making good progress toward my goals while learning in the online environment?

7. How focused am I while learning in the online environment?

8. Am I easily getting tired while learning in the online environment? How can I stay focused and alert longer?

9. How can I make learning in the online environment personally relevant?

10. Can I distinguish important information from details while learning in the online environment? What are the hints to help me figure this out?

11. What strategies are aimed to help me learn in the online environment?

12. Do I change strategies when I do not make progress while learning in the online environment?

13. Do I find myself analyzing the usefulness of strategies while I learn in the online environment?

14. What other resources should I use to successfully learn in the online environment?

15. What is most challenging for me about my learning in the online environment?

16. How well am I doing while learning in the online environment?

17. To what extent am I systematic in my learning in the online environment?

18. Do I make a special effort to keep concentrating when my mind begins to wander while learning in the online environment?

19. What is the advantage of all the learning supports in the online environment available to me?

20. Do I struggle with my motivation to study in the online environment?

21. Which of my confusions have I clarified? How did I manage to get them clarified? Which confusions still remain, and how am I going to get them clarified while learning in the online environment?

22. Do I find learning in the online environment interesting? Why? Why not?

23. How interested am I in learning in the online environment?
What could be done to increase my interest?

24. Do I push myself to study when I begin to lose interest in learning in the online environment?

25. Do I force myself to pay attention when I am feeling bored while learning in the online environment?

26. Do I work hard to do well in learning in the online environment if I do not like what I have to do?

27. Do I manage to keep working until I finish even when materials in this learning in the online environment are dull and uninteresting?

28. How confident am I in learning in the online environment?
What could I do to increase my confidence?

29. Do I periodically review to help me understand important relationships in learning in the online environment?

30. Do I find myself pausing regularly to check my comprehension while learning in the online environment?

31. What material is the most important?

32. What material am I having trouble understanding?

33. How does what I am learning in the online environment relate to what I already know?

34. How is my thinking while learning in the online environment changing?

35. Do I get discouraged or give up while learning in the online environment? Do I think 'I am just not good at this'? How can this negative thinking be changed?

36. Is the amount of work required in learning in the online environment reasonable?

37. Is it hard for me to stick to a study schedule in the online environment?

38. Do I keep up with readings and assignments in the online environment?

39. Do I spend very much time on learning in the online environment?

40. Is a short break needed to refresh my mind and body while learning in the online environment?

41. How supportive is the learning environment in the online conditions?

42. Do I choose the location where to study online to avoid too much distraction? How can I get further away from the distractions?

43. Do I look for a comfortable place to learn in the online environment?

44. Do I have a regular place set aside for learning in the online environment?

45. Where can I study most effectively in the online environment?

46. What outside materials or resources do I need to best learn in the online environment?

47. Do I need to change my physical position while learning in the online environment? How often? What is the most comfortable one for me?

48. Is the temperature suitable for me? How do the background sounds work out?

49. Do I experience trouble with my Internet connection while learning in the online environment? How do I manage to cope with this?

50. To what extent is the teaching in this online environment supportive of my learning? What could be done to maximize this?

51. To what extent is the teaching in this online environment not supportive of my learning? How could I minimize or change this?

52. Am I persistent in getting help from the teacher while learning in the online environment?

53. Does my teacher respond in a timely manner to my questions in the online environment?

54. Do I ask my groupmates for ideas when I do not fully understand something in learning in the online environment?

55. Do I share my problems in learning in the online environment with my groupmates in order to know exactly what we are struggling with and how to cope with the existing problems?

56. Do I check with others when I am not sure about some material in learning in the online environment?

57. Do I communicate with my groupmates to find out how I am doing in learning in the online environment?

III. Post-Learning Stage in Terms of Class Session / Learning Task / Exam / Overall Course in the Online Environment

The *aim* is to enhance learning reaction, evaluating, and reflection.

1. How well did I accomplish my goals or master what I set out to learn in the online environment?

2. How well did I use resources available to me in the online environment?

3. What have I learned after I finish working in the online environment?

4. How much did I learn in the online environment?

5. What can I easily recall from learning in the online environment? What should be reviewed?

6. What was the most important I learned in the online environment?

7. What am I still having trouble understanding?

8. What new goals do I have now?

9. What do I have to ask my teacher?

10. How does what I learned in the online environment relate to other things I have been learning or have experienced?

11. Am I satisfied with my progress in learning in the online environment?

12. How has my thinking on the topic in the online environment changed?

13. How much effort did I require to complete online learning?

14. Which approaches and strategies worked well? Which did not? When else could I use these approaches and strategies? How could I improve these approaches and strategies?

15. Were there any other ways to do things differently?

16. What is needed to be done differently in the future when I learn in the online environment?

17. What confusions about online learning should be clarified?

18. Did I manage to avoid distractions and stay on task while learning in the online environment? How well did I do this?

19. How could distractions in the online environment be avoided more effectively in the future?

20. What will I still remember a couple of years from now that I learned in this online environment?

21. How do I feel about the outcome?

22. Did I enjoy this kind of work?

23. What would be my advice to other students about how to learn the most the best in the online environment?

24. If I were to teach this course in the online environment, what changes would I imply?

25. What have I realized about how I learn in the online environment that I could use in my future courses? In my career?

26. Did I encounter any unexpected obstacles in learning in the online environment?

27. How did I remedy the problem(s) while learning in the online environment?

28. How well did I arrange my study environment in the online format? Did I choose a good place to study?

29. Was I satisfied with the schedule proposed?

30. Do I need to continue looking for suitable physical factors to find the best working environment while learning online?

31. What was the easiest part of this learning in the online environment?

32. What was the hardest part in this learning in the online environment?

33. What was the most confusing in this learning in the online environment?

34. How would I assign my work in the online environment? What grade would I give myself?

ДОДАТОК 5

ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ТОЧНОСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Мета тренінгу – сприяти розвитку рефлексії, внутрішньої навчальної мотивації, метакогнітивних навичок студентів, донесенню до студентів знань про особливості метакогнітивного моніторингу та метакогнітивного контролю навчальної діяльності; формувати усвідомлення студентами характерних особливостей власних процесів розуміння, оцінювання та відтворення інформації; формувати навички осмислення та аналізу завдань, розуміння специфіки виконуваних завдань; окреслювати способи підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в здобувачів вищої освіти.

Загальний обсяг тренінгу: 45 годин. Тривалість одного заняття – не більше трьох годин.

Кількість учасників: склад групи тренінгового заняття має становити не більше 20 учасників.

Структура: кожне заняття структурно поділене на три частини: вступна, основна, рефлексія заняття та очікування на наступне заняття.

Обладнання: папір, роздатковий матеріал, паперові серветки, ножиці, вирізки з газет або журналів, картки з малюнками, картки з літерами, пластилін, маркери, фломастери, кулькові ручки, олівці, палички (сірники), стікери, дошка, кольорові повітряні кульки, м'яч, стіл, стільці тощо.

І БЛОК – «ДОПОМІЖНИЙ»

Мета – створити комфортні умови проведення тренінгу, сприяти збереженню ресурсних можливостей учасників від втоми та відволікання у процесі виконання складніших завдань, створити умови релаксації тощо.

ВПРАВИ

Вступ

Мета – формувати готовність до саморозкриття та підготовку до тренінгової роботи, налаштувати учасників на роботу відповідно до завдань програми.

Час виконання: до 5 хвилин.

Інструкція: Коротко розповісти про основні положення тренінгової програми, завдання та мету.

Очікуваний результат: готовність учасників тренінгу до роботи.

Примітка: використовувати вправу на першій зустрічі групи.

Правила роботи в групі

Мета – створити комфортні умови роботи в групі.

Час виконання: 5-10 хвилин.

Інструкція: Спочатку потрібно прийняти правила: 1) правило «Трьох замків» (довірливий стиль спілкування, щирість у спілкуванні, ввічливість); 2) правило спілкування за принципом «тут і тепер»; 3) правило «Я-висловлювання» (персоніфікація висловлювань); 4) правило позитивних думок; 5) правило конфіденційності усього, що відбувається у групі; 6) правило визначення сильних сторін; 7) правило неприпустимості безпосереднього оцінювання іншої людини; 8) правило різноманітності контактів і спілкування з різними людьми; 9) правило добровільної активної участі у тому, що відбувається; 10) правило поваги до промовця; 11) правило цінування часу; 12) правило додавання; 13) правило «СТОП», що дає можливість будь-якому учаснику не виконати якусь

тренінгову дію («пропустити хід») без додаткових пояснень причин; 14) правило підведеної руки, коли сигнал про наявність повідомлення учасник подає лише мовчки, підводячи руку вгору; 15) зворотний зв'язок. Після обговорення та прийняття правила усіма учасниками можна записувати його на дошці. Учасники також можуть пропонувати свої правила.

Очікуваний результат: ознайомлення учасників тренінгу з правилами роботи в групі, окреслення способу ефективного виконання завдань.

Примітка: використовувати вправу на першій зустрічі групи.

Знайомство. Вправа «Вітання»

Мета – навчити учасників тренінгу презентувати себе та створити атмосферу групової взаємодії, зняти напруження у групі, сприяти створенню у групі креативного середовища, що спонукає до прояву творчого мислення і поведінки.

Час виконання: 5-10 хвилин.

Матеріали: олівці, фломастери, папір.

Інструкція: Розмістити учасників на стільцях. Запропонувати кожному зробити графічне зображення візитівки, на якій вказати ім'я, та придумати на першу літеру імені слово, яке характеризує учасника тренінгу як людину (особистість). Попросити кожного по черзі, по колу, за годинниковою стрілкою назвати своє ім'я, а також одну з властивостей або рис характеру, яка починається на ту саму літеру, що його / її ім'я.

Очікуваний результат: знайомство учасників тренінгу, ознайомлення з особистісними властивостями один одного, запам'ятовування імен інших членів групи.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Примітка: використовувати вправу на першій зустрічі групи.

Знайомство. Вправа «Цікаво розмовляємо»

Мета – формувати здатність до отримання додаткової інформації про своїх одногрупників.

Час виконання: 5-10 хвилин.

Інструкція: Поділити учасників тренінгу на пари та запропонувати кожній парі поспілкуватися протягом п'яти хвилин так, щоб довідатись якомога більше про свого партнера. Попросити кожного учасника по колу розповісти про свого нового знайомого те, що запам'ятав/-ла.

Очікуваний результат: отримання додаткової інформації про своїх одногрупників.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Примітка: використовувати вправу на першій зустрічі групи.

Вправа «Мої очікування»

Мета – допомогти учасникам тренінгу висловлювати власні думки щодо особистісних цілей і сприяти формуванню очікуваних запитів.

Час виконання: 10 хвилин.

Інструкція: Запропонувати учасникам тренінгу на стікерах написати власні очікування від тренінгу та приклеїти їх на дошці. Обговорити написані пропозиції. Наприклад, а) від тренера я очікую...; б) від інших учасників я очікую...; в) від себе я очікую...; г) мета, яку я маю намір досягнути, –... .

Очікуваний результат: обґрунтування власних очікувань від занять.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Примітка: використовувати вправу на першій зустрічі тренінгової групи перед початком заняття.

Вправа «Друїди»

Мета – сприяти розвитку навичок самопрезентації, групового згуртування, рефлексії.

Час виконання: 30 хвилин.

Інструкція: 1) Вступ: «Древні друїди вважали, що кожній людині відповідає певна рослина, яка є додатковим джерелом сил і енергії для цієї людини. Крім того, вона визначає властивості характеру, особливості поведінки людини і відображає її

індивідуальність»; 2) Формування уявлення про рослину, яка може бути Вашим джерелом, відображати Ваші особливості та індивідуальність. Потрібно виліпити таку рослину з пластиліну і продумати, як представити її іншим. Час обмежений: на виконання завдання є 7 хвилин; 3) Тепер одна хвилина на самопрезентацію, під час якої потрібно пояснити групі вибір саме цієї рослини, вказати свою з нею схожість, що вона символізує і т. д; 4) «Ми змогли побачити, що кожен із нас індивідуальність, у чомусь незвичайний та відмінний від інших. Але всі ми живемо в одному світі, а ми з вами зараз живемо ще і в нашій групі. Давайте уявимо цей аркуш паперу невеликим островом в океані. Він буде символізувати простір, в якому існує наша група. І вам потрібно буде зараз протягом 3 хвилин помістити ваші рослини на цьому острові. Зверніть увагу на те, щоб кожен знайшов своє «комфортне» місце на острові»; 5) Обговорення: «Протягом наступних 4 хвилин подумайте, які властивості придбали Ви, влаштувавшись на «острівці», і доповніть композицію новими елементами, що символізують властивості, якщо це необхідно». (Можливі питання для обговорення: Які почуття, емоції виникли у Вас під час і після цієї гри? Чому Ви обрали для себе саме цю рослину? Чи легко Вам було презентувати себе у такий незвичний спосіб? Що в цій грі викликало труднощі? Порівняйте свої відчуття до і після гри. Як відбувався процес розподілу місць на «острівці»? Чи вдалося знайти на «острівці» дійсно своє місце?); 6) Висновки.

Обладнання: пластилін різного кольору, аркуш паперу або картону для платформи (аркуш повинен бути такого розміру, щоб усі рослини, розташовані з високою щільністю, вільно вміщувалися на ньому).

Очікуваний результат: самовираження кожного учасника окремо і всієї групи в цілому через творчу діяльність; можливість розповісти про себе іншим учасникам щось незвичайне, особливе; прояснення своєї групової позиції, ролі; отримання досвіду спільної діяльності, групове згуртування; освоєння тренінгового простору.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Примітка: використовувати вправу на першій зустрічі групи.

Вправа «Долоні»

Мета – визначати емоційний стан учасників тренінгу, готовність до активної роботи.

Час виконання: 10 хвилин.

Інструкція: Попросити учасників, які сидять на своїх місцях, покласти долоні на стіл, обираючи один із варіантів: 1) якщо людина перебуває в позитивному емоційному стані, готова до активної роботи – долоні повернуті вгору; 2) якщо в неї поганий настрій, самопочуття, відсутність бажання до активної роботи – долоні повернуті донизу; 3) якщо людина переживає різні емоції, має середній рівень готовності до праці, вона одну долоню повертає догори, іншу – донизу. Простежити, чи змінився емоційний стан учасників. Визначити, що їм сподобалось, а чого, навпаки, було забагато.

Очікуваний результат: розслаблення учасників тренінгу, невимушеність атмосфери у групі, активізація позитивної співпраці.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Примітка: використовувати вправу на початку заняття.

Вправа «Тепло»

Мета – надавати допомогу учасникам тренінгу у переключенні уваги та створенні умов для подальшої зосередженої роботи в групі.

Час виконання: 10-15 хвилин.

Інструкція: Учасники тренінгу мають помістити долоні рук так, щоб відстань між ними була близько 1 см. Вони повинні відчувати тепло, сконцентрувати увагу на відчутті тепла, будучи при цьому непорушними, намагатися запам'ятати це розслаблення, адже саме розслаблений стан допомагає максимальній зосередженості на виконанні завдання.

Очікуваний результат: розслаблення учасників тренінгу, невимушеність атмосфери, активізація позитивної співпраці.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Примітка: використовувати вправу, коли відчутна втома учасників.

Вправа «Шикуймося за зростом»

Мета – надати можливість учасникам тренінгу розім'яти м'язи та відпочити.

Час виконання: до 5 хвилин.

Інструкція: Учасників потрібно розмістити колом і запропонувати заплющити очі. Не розплющуючи очей, учасники мають вишикуватися за зростом. Можна робити декілька спроб.

Очікуваний результат: розслаблення учасників тренінгу, невимушеність атмосфери, активізування позитивної співпраці.

Примітка: використовувати вправу, коли відчутна втома учасників.

Вправа «Уяви, що вийде»

Мета – надати можливість переключити увагу та відпочити від різних видів діяльності під час тренінгового заняття, розвивати просторову уяву.

Час виконання: до 5 хвилин.

Інструкція: Запропонувати учасникам тренінгу паперові серветки, складені вчетверо (двічі навпіл). Після того, як серветку склали, в ній потрібно зробити фігурний виріз. Необхідно уявити вигляд розгорнутої серветки.

Очікуваний результат: розслаблення учасників тренінгу, невимушеність атмосфери, активізація позитивної співпраці.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Примітка: використовувати вправу, коли відчутна втома учасників. Також можна використовувати вправу неодноразово протягом декількох занять.

Вправа «Що чути?»

Мета – формувати здатність до переключення уваги та відпочинку від різних видів діяльності під час тренінгового заняття, розвитку фантазії.

Час виконання: до 5 хвилин.

Інструкція: Запропонувати учасникам тренінгу зручно присісти на стілець, закрити очі та послухати тишу. Через 2-3 хвилини попросити кожного учасника розповісти, що вдалося почути, слухаючи тишу.

Очікуваний результат: розслаблення учасників тренінгу, переключення уваги.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Примітка: використовувати вправу, коли відчутна втома учасників, або неодноразово протягом декількох занять.

Вправа «Оплески»

Мета – створити умови релаксації та надати можливість розім'яти м'язи, відпочити.

Час виконання: до 5 хвилин.

Інструкція: Розмістити учасників на стільцях по колу, послідовно декілька разів запропонувати підвестися тим, хто має певне уміння чи якість, щось любить робити або бажає чомусь навчитися. Попросити інших учасників групи активно аплодувати тим, хто підвівся. (Наприклад, «Підведіться з місця всі, хто вміє вишивати. Оплески!», або «Підведіться з місця всі, хто вміє кататися на гірських лижах. Оплески!»).

Очікуваний результат: розслаблення учасників тренінгу, переключення уваги.

Примітка: використовувати вправу, коли відчутна втома учасників, або неодноразово протягом декількох занять.

Вправа «Дихання»

Мета – створити умови релаксації та надати можливість переключитися від інших видів діяльності.

Час виконання: до 5 хвилин.

Інструкція: Попросити учасників тренінгу присісти зручніше, розслабитися та заплющити очі, зосередивши свою увагу на диханні. Дихати потрібно в звичайному режимі. Попросити їх намагатися абстрагуватися та спробувати поспостерігати за цим процесом ніби збоку. Порушення ритму дихання неприпустиме. Потрібно прагнути ні про що не думати. Основним завданням є просто вести спостереження учасників за своїм диханням.

Очікуваний результат: розслаблення учасників тренінгу, відпочинок.

Примітки: використовувати вправу, коли відчутна втома учасників групи або неодноразово впродовж декількох занять.

Вправа «Кольорові кульки»

Мета – отримати зворотний зв'язок щодо ефективності тренінгу з різних позицій оцінювання.

Час виконання: 15 хвилин.

Інструкція: Поділити учасників заняття на групи (по 4-5 учасників). Попросити кожну групу обрати представника, щоб вибирати кольорову повітряну кульку та лист паперу. Після того, як кульки розібрані, потрібно дати завдання кожній із підгруп підготувати відгук про заняття.

Пояснення: 1) «Зелена кулька» – заняття потрібно охарактеризувати з позицій розуму. Учасники тренінгу повинні дати відповіді на запитання щодо того, які знання та вміння вони отримали на занятті, що було найбільш корисним, а що не дуже, де і як вони зможуть використати отримані знання та навички; 2) «Червона кулька» – заняття потрібно описати з позицій емоцій та почуттів. Учасники відповідають на запитання «Що викликало позитивні переживання, а що негативні? Які моменти були найяскравішими в емоційному плані?»; 3) «Біла кулька» – учасникам тренінгу потрібно дати позитивний зворотний зв'язок, зазначити, що сподобалось, а що ні, що стало корисним особисто для кожного; 4) «Синя кулька» – потрібно висловити побажання організаторам та учасникам заняття; 5) «Чорна кулька» – потрібно дати негативний

зворотний зв'язок, акцентуючи увагу на тому, що не сподобалось, що було нецікавим, що можна було зробити інакше.

Очікуваний результат: отримання зворотного зв'язку щодо ефективності тренінгу з різних позицій оцінювання.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Примітка: використовувати вправу на останній зустрічі групи.

Загальна рефлексія заняття

Мета – підсумувати та узагальнити основні моменти заняття.

Час виконання: до 5 хвилин.

Інструкція: Підбити підсумки тренінгового заняття.

Очікуваний результат: отримання зворотного зв'язку щодо ефективності тренінгу з різних позицій оцінювання.

Запитання для обговорення: Що Вам сподобалось найбільше? Що Ви взяли з групових зустрічей? Чому? Як це можна використовувати у повсякденному житті?

Примітка: використовувати вправу на останній зустрічі групи.

II БЛОК – «ФОРМУВАННЯ ЗНАННЯ ПРО ЗАВДАННЯ ТА ЗОВНІШНІ СТИМУЛИ»

Мета – формувати у студентів понятійні уявлення про особливості виконання завдання, усвідомлення труднощів під час його виконання, усвідомлення різних способів вирішення одного й того ж завдання, оцінювання завдання, усвідомлення ступеня складності завдання, формування різних метакогнітивних стратегій для успішного виконання завдання тощо.

ВПРАВИ

Вправа «Склади з літер слово»

Мета – сприяти формуванню рівня усвідомлення особливостей запам'ятовування інформації та подальшого її

відтворення за конкретною ознакою, розвивати наочно-образне мислення.

Час виконання: 5-10 хвилин.

Інструкція: Учасникам тренінгу потрібно запропонувати набір літер (можуть бути вирізки з газетних або журнальних статей), з яких вони повинні скласти слова. Набір літер можна показувати лише протягом однієї хвилини, а потім їх треба заховати. Досліджувані повинні скласти та написати всі слова на зазначені літери (наприклад, О, Л, Т, Я, В). Після цього відбувається обговорення: «Що було складно відтворювати? Чому? Чи можливо якомога краще зберегти, а потім відтворити спогад? Як? Від чого це залежить?».

Очікуваний результат: формування рівня усвідомлення особливостей запам'ятовування інформації та подальшого її відтворення за конкретною ознакою.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Літери»

Мета – формувати здатність визначати роль однотипності та монотонності виконання завдання у продуктивності його вирішення.

Час виконання: 20-30 хвилин.

Інструкція: У будь-якій газеті чи журналі потрібно знайти статтю на три або чотири абзаци. Учасники повинні прочитати статтю, порахувати в ній кількість літер «А». Тоді знову прочитати та порахувати кількість літер «В», після чого прочитати цю статтю ще раз і відзначити кількість слів в уривку, який обрали. Результат потрібно зафіксувати. Опрацьовувати один текст потрібно, поки чисельність полічених літер не припинить змінюватись. Цю вправу можна виконувати довільно: просто порахувати будь-які літери в будь-якому тексті. Щоб порівняти отримані результати, за допомогою секундоміра можна додатково визначати час, витрачений на виконання.

Очікуваний результат: визначення ролі однотипності та монотонності виконання завдання у продуктивності його вирішення.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Як це вплинуло на результат? Чому?

Вправа «Складання речень»

Мета – сприяти розвитку здібностей швидко встановлювати логічні зв'язки між звичайними предметами, вчити визначати рівень усвідомлення особливостей опрацювання інформації.

Час виконання: 10 хвилин.

Інструкція: Потрібно навмання вибрати три слова, не пов'язані за змістом (наприклад, «озеро», «олівець», «ведмідь»). Завданням є скласти якомога більше речень із цими трьома словами разом (відмінок можна змінювати). Наприклад: «Ведмідь кинув у озеро олівець», «Хлопчик намалював олівцем ведмедя, що купався в озері».

Очікуваний результат: розвиток здібностей швидко встановлювати логічні зв'язки між звичайними предметами, визначення рівня усвідомлення особливостей опрацювання інформації.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Як це вплинуло на результат? Чому?

Вправа «Знайди зайве слово»

Мета – сприяти розвитку здібностей до порівняння, формувати установки на альтернативність рішення.

Час виконання: 10 хвилин.

Інструкція: Потрібно вибрати будь-які 3-5 слів (наприклад, «собака», «помідор», «сонце»), а тоді попросити серед заданих слів вибрати одне, яке відрізняється від інших, що об'єднаних якоюсь спільною ознакою (помідор і сонце – круглі, собака – ні). Перемагає той, у кого більше варіантів відповідей. Також можна скласти з подібними за смыслом словами речення або зв'язну розповідь.

Очікуваний результат: розвиток здібності до порівняння, формування установки на альтернативність рішення.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Як це вплинуло на результат? Чому?

Вправа «Знайди зайве»

Мета – розвивати вміння виділяти предмети за однією характерною ознакою.

Час виконання: 5 хвилин.

Інструкція: Учасникам тренінгу потрібно самостійно виділити зайві слова з поданого списку. У кожного є своя картка. Наприклад, 1) тарілка, ложка, сіль, виделка; 2) корова, щука, кінь, собака; 3) магазин, пальто, капелюх, капці; 4) тюльпан, малина, троянда, ромашка; 5) яйце, картопля, буряк, цибуля; 6) лікар, книга, столяр, куваль.

Очікуваний результат: розвиток умінь виділяти предмети за однією характерною ознакою.

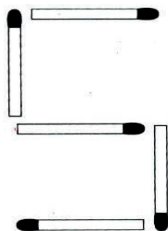
Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Як це вплинуло на результат? Чому?

Вправа «Сірники»

Мета – формувати уявлення про рівень складності під час виконання легкого завдання.

Час виконання: 15 хвилин.

Інструкція: Учасники отримують сірники у вигляді, представленому на малюнку. Потрібно скласти з цих сірників число 16.



Очікуваний результат: розвиток уявлення про рівень складності під час виконання легкого завдання.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Як це вплинуло на результат? Чому?

Вправа «Закресли літери»

Мета – сприяти формуванню стійкості уваги.

Час виконання: 5 хвилин.

Інструкція: Учасники тренінгу отримують картки з надрукованими 10-20 рядками літер. У кожному рядку по 20 літер. Порядок розташування літер довільний (наприклад,

И О М Р У К И Л Ф О А Я Б Н В Р И Ш Т Г
Т Г М Ф Р И Я К Ф Н С Т Р Ю Р О М І Є Т).

Вони повинні: 1) знайти і закреслити всі літери «И»; 2) знайти і закреслити всі літери «Ф»; 3) знайти і закреслити всі літери «А» та підкреслити всі літери «Я».

Очікуваний результат: формування стійкості уваги, установка на альтернативність рішення.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Як це вплинуло на результат? Чому?

Вправа-загадка «Про що мова?»

Мета – сприяти розвитку логічного мислення.

Час виконання: 5 хвилин.

Інструкція: Потрібно відгадати загадку: «Йшли собі дві дівчинки. Зупинилися вони біля тину, за яким Ощось було. Одна питає іншу: «Це чорна?». «Ні, це червона». – «А чому вона біла?». «Тому, що ще зелена». Про що вели мову дівчатка?».

Очікуваний результат: розвиток логічного мислення.

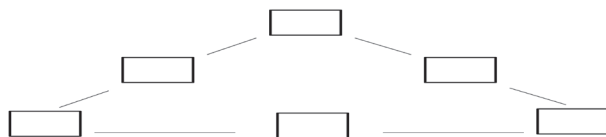
Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Як це вплинуло на результат? Чому?

Вправа «Числа»

Мета – формувати здатність до усвідомлення можливості виконання завдання різними способами, сприяти розвитку рефлексії процесу пошуку правильного рішення завдання.

Час виконання: 15-20 хвилин.

Інструкція: У порожніх квадратах потрібно розставити числа 31, 32, 33, 34, 35, 36 таким чином, щоб сума чисел на всіх сторонах трикутника була однаковою і дорівнювала 100.



Очікуваний результат: усвідомлення виконання завдання різними способами, рефлексія процесу пошуку правильного рішення завдання.

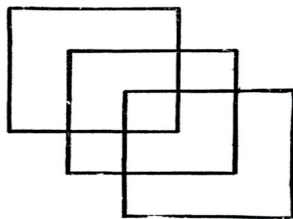
Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Як Ви знайшли рішення? Чи змінювали стратегію пошуку рішення?

Вправа «Намалюй фігуру»

Мета – сприяти розвитку рефлексії компонентів завдання, що полегшують його вирішення.

Час виконання: 20-30 хвилин.

Інструкція: Учасники тренінгу повинні спробувати, не відриваючи олівця від паперу і не проводячи двічі одну й ту ж лінію, намалювати фігуру, зображену на малюнку. При цьому треба виконати ще одну умову: лінії не повинні ніде перетинатися.



Очікуваний результат: рефлексія компонентів завдання, що полегшують його вирішення.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Як Ви його вирішили? Чи змінювали стратегію пошуку рішення?

Вправа «Телеграма»

Мета – сприяти розвитку навичок розуміння інформації.

Час виконання: 3-5 хвилин.

Інструкція: У наведених фразах пропущені літери за зразком пропуску літер у телеграмах (наприклад, КМ, КРПК, ЛПК, що означають «кома», «крапка», «лапки»). Пропущені літери потрібно ввести у текст, щоб він став зрозумілим: 1) КТ пгнвс з мшк; 2) Цлй днь т брдв п лс; 3) Чдвй цвтчй зпх; 4) ВВК нстпл н клчк; 5) Скльк тт лдй?; 6) У кмс плтт СМЛ; 7) Хршньк прдвтс д ньг; 8) Чм тк стлсь?; 9) У ВГН бл бгт лдй.

Очікуваний результат: розвиток навичок розуміння інформації.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Як Ви знайшли рішення? Чи змінювали стратегію пошуку рішення?

Вправа «Ребуси»

Мета – формувати навички усвідомлення завдання з різними видами інформації та пошуку шляхів роботи з нею.

Час виконання: 15-20 хвилин.

Інструкція: Потрібно відгадати зашифроване слово.

Стимульний матеріал:



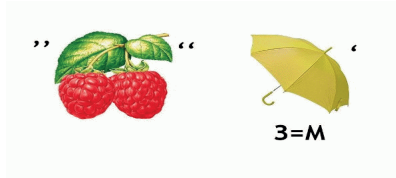
(Гроші)



(Доказ)



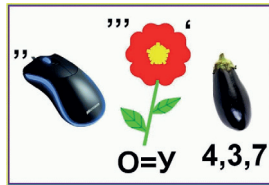
(Смородина)



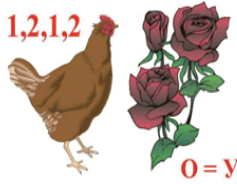
(Лимон)



(Молоко)



(Скринька)



(Кукурудза)



(Купальник)



(Рись)



(Відчай)



(Актор)

Очікуваний результат: усвідомлення завдання з різними видами інформації та пошук шляхів роботи з нею.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить? Яким чином Ви змогли виконати завдання?

Вправа «Головоломки»

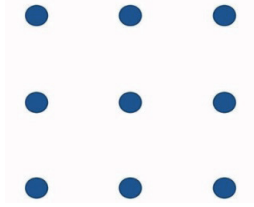
Мета – сприяти усвідомленню різних шляхів диференціації інформації та особливостей роботи з пошуку логічного взаємозв'язку у завданні для його успішного виконання.

Час виконання: 30-35 хвилин.

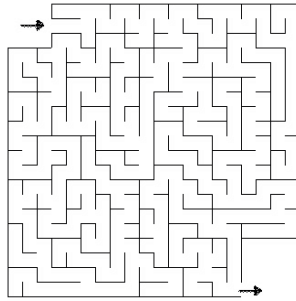
Інструкція: Потрібно виконати завдання:

1) Як з'єднати дев'ять крапок за допомогою чотирьох ліній, не відриваючи ручку від паперу?

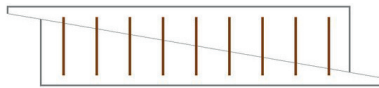
ЗАГАДКА НА ЛОГІКУ



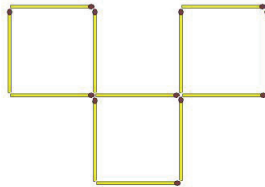
2) Як дістатися до виходу з лабіринту?



3) Куди зникла лінія?



4) Переставте три сірники таким чином, щоб із трьох представлених квадратів отримати чотири однакових квадрати:



5) Розділіть циферблат на шість довільних частин так, щоб сума чисел всередині будь-якої частини була однаковою:



Очікуваний результат: усвідомлення різних шляхів диференціації інформації та особливостей роботи з пошуку логічного взаємозв'язку у завданні для його успішного виконання.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить? Яким чином Ви змогли виконати завдання?

Загальна рефлексія заняття

Мета – підсумувати та узагальнити основні моменти заняття.

Час виконання: до 5 хвилин.

Інструкція: Підбити підсумки тренінгового заняття.

Запитання для обговорення: Що Вам сподобалось найбільше? Що було корисним на групових зустрічах? Чому? Як це можна використовувати у повсякденному житті?

Очікуваний результат: отримання зворотного зв'язку щодо ефективності тренінгу з різних позицій оцінювання.

ІІІ БЛОК – «ФОРМУВАННЯ ЗНАННЯ ПРО ГАЛУЗЬ ЗНАНЬ»

Мета – формувати у студентів знання про особливості обраної професії, визначати ставлення до обраної спеціальності, встановлювати роль набутих знань у майбутньому професійному самовизначенні, окреслювати можливі шляхи вирішення суперечливих проблемних питань, що стосуються обраної професії тощо (на прикладі професії психолога).

ВПРАВИ

Міні-лекція «Я – психолог»

Мета – актуалізувати знання про галузь знань.

Час виконання: 20-30 хвилин.

Інструкція: Приклад лекції до обговорення. «У зв'язку з розширенням сфери послуг у галузі психології попереду стоїть проблема якості професійної підготовки практичного психолога. Останніми роками в нашій країні відбулося різке збільшення загальної кількості фахівців, хто вважає себе психологами. На жаль чимало їх лише володіють документами, що підтверджують їхню кваліфікацію. Паралельно простежується зростання потреб в отриманні психологічної допомоги. Розширився і спектр психологічних проблем. Професія психолога, що має можливість впливати на індивіда, на групу людей, вирішувати їхні практичні завдання, стала особливо цінною для суспільства. З урахуванням особливостей професійної діяльності психолога, зокрема, психолога-практика, особливого значення набуває відповідальність щодо роботи, адже від професійної діяльності психолога-практика, незалежно від цього, як і в якій сфері він працює, залежить психічний стан людей.

Однією з найважливіших якостей діяльності психолога є його професійна компетентність, чи професіоналізм, до складу якого входять фахові знання, вміння, навички та здібності. До характеристик професійної компетентності також належать: діапазон професійних можливостей, досконале володіння інструментарієм, прийомами та технологіями професійної діяльності. Професійна компетентність психолога проявляється у творчому характері своєї діяльності, в активному пошуку новаторських підходів та інноваційних технологій, особистої ініціативи й професійної комунікабельності.

Психолог має бути різнобічно підготовленим фахівцем. Тому його професійна ерудиція повинна містити як знання з психології, так й певну сукупність знань з історії, культурології, філософії, педагогіки, соціології, політології, економіки, права, філології, фізичної культури, математики інформатики,

й навіть знання з концепцій сучасного природознавства. Професійні вміння визначають успішність практичної діяльності психолога, його спроможність застосовувати психологічні знання до виконання своїх обов'язків: конкретні дії, прийоми, психологічні «техніки».

У сфері психології фахівець повинен: розуміти мету, методологію та фізичні методи професійної діяльності психолога; володіти інструментарієм, методами організації та проведення психологічних досліджень; розуміти специфіку предмета психології, її зв'язки з іншими дисциплінами; знати основні галузі з психології та мати можливість застосування психологічних знань у різних галузях життя; знати історію розвитку та сучасні проблеми психологічної науки; знати закономірності еволюції психіки тварин, подібність та відмінність психіки тварин і людини; філогенез і онтогенез людської психіки; розуміти мозкові механізми психічних процесів і станів; знати природу діяльності, функції психіки в життєдіяльності людини; знати закономірності формування та функціонування мотиваційної сфери; знати психологічні закономірності пізнавальних процесів (відчуттів, сприймання, пам'яті, уяви, мислення, мови); знати механізми уваги, емоційних явищ, процеси вольової регуляції; знати психологічні закономірності спілкування, особливості взаємодії людей у групах, міжгрупові відносини; знати закономірності психічного розвитку особи на кожному віковому щаблі; знати основні закономірності психології освіти; знати критерії норми і патології психічних процесів, станів, діяльності, шляху відновлення норми; мати уявлення про психологічні проблеми праці людини; знати основні сфери й види діяльності психолога; знати основи психодіагностики та психологічного консультування; знати основи психотерапії, корекційної та розвиваючої роботи психолога; володіти методами психологічного освіти та викладання психології.

З іншого боку, у межах відповідної спеціалізації психолог повинен володіти цілою низкою поглиблених знань у сфері практичних умінь. До основних сфер спеціалізації належать:

загальна психологія; психологія особистості; соціальна психологія; політична психологія; психологія менеджменту; психологія праці та організаційна психологія; клінічна психологія; психофізіологія; спеціальна психологія; психологія розвитку та вікова психологія; педагогічна психологія; психологічне консультування; психологія соціальної роботи; юридична психологія; спортивна психологія.

Отже, усі ці вимоги необхідні для успішної професійної діяльності психолога. Крім того, для хорошої роботи психолог просто зобов'язаний постійно підвищувати рівень своєї професійної компетенції, брати участь у різних курсах підвищення кваліфікації, відвідувати спеціалізовані семінари щодо окремих проблемам психології. Самоаналіз досвіду праці та самовдосконалення професійних умінь допомагають психологу досягати значних успіхів у своїй діяльності.

Важливими моральними якостями психолога є доброзичливість, шанобливе ставлення до людей, чуйність, альтруїстичність, гуманність, інтелігентність. Не менш важливе значення для практичного психолога мають комунікативні риси особистості: вміння розуміти інших людей і психічно коректно впливати на них. Загальне ставлення до життя та діяльності проявляється у таких значимих для психолога особистісних рисах, як організованість, оптимізм, відкритість, допитливість, спостережливість, самостійність суджень, креативність, гнучкість поведінки, спроможність до рефлексії своїх переживань. Важливими також є такі емоційні прояви особистості, як невимушеність, природність і щирість у спілкуванні, опірність стресу, емоційна стабільність, спроможність до співпереживання. До вольовими якостями психолога належать наполегливість, терплячість, самовладання. Серед особистісних властивостей виділяють спроможність до емпатії (співпереживання), вміння зрозуміти стан клієнта. Проте важливим є вміння зберігати певну дистанцію. При недотриманні цього психогігієнічного правила у психолога може виникнути синдром «згоряння комунікативного перевантаження».

Професійному психологу важливо мати адекватну самооцінку, розуміти індивідуальні особливості самого себе, свій творчий хист, сильні й слабкі риси характеру. Ще однією необхідною якістю є розвиток самопізнання. Обмежене самопізнання означає обмеження свободи, а глибоке самопізнання збільшує можливість вибору. У професійній діяльності психолог може бути успішним в усьому. Не всі методи лікування й прийоми роботи виходять однаково добре. Не до всіх видів діяльності проявляється інтерес та схильність. Тому психологові важливо формувати індивідуальний стиль професійної діяльності з урахуванням своїх індивідуальних особистих якостей.

Для психолога особливе значення мають професійно важливі особисті якості, адже він виступає не лише носієм психологічних знань. Його оцінюють з позиції відповідності ідеальному образу людини, який втілює у життя позитивні результати, що досягаються за допомогою ефективних психологічних методик і технологій. Від особистісної, життєвої, професійної успішності психолога залежить його переконливість та ефективність роботи.

Очікуваний результат: актуалізація знань про галузь знань.

Запитання для обговорення: Чи була лекція інформативною / корисною? Що було складним для? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Дитячі мрії»

Мета – сприяти створенню доброзичливої невимушеної атмосфери у групі.

Час виконання: 20-30 хвилин.

Обладнання: аркуші паперу, ручки, олівці.

Інструкція: Протягом 3 хвилин учасники мають написати на отриманих аркушах паперу, ким хотіли бути в дитинстві і чому. Тоді непідписані картки віддають тренеру. Тренер перемішує їх і знову роздає учасникам: «А зараз Ви маєте змогу відчувати себе у ролі невідомого автора, прочитати написане та висловити свої припущення щодо того, чи змінилась його

думка тепер, коли він / вона став/-ла дорослим/-лою. Якщо змінилась, то чому? І хто, на Вашу думку, є автором?». Учасники висловлюють власні припущення. А тоді розповідають, чому саме обрали свою професію, і наскільки змінились їхні професійні уподобання. Учасники по черзі виконують вправу. Інші учасники також можуть ставити запитання до того, хто виступає.

Очікуваний результат: висловлення очікувань з поясненням причин, створення невимушеної атмосфери у групі.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Професійні стереотипи»

Мета – сприяти виявленню професійних стереотипів та роботі з ними.

Час виконання: 30 хвилин.

Інструкція: Учасники повинні на аркушах паперу описати стереотипні уявлення, пов'язані з представниками обраної професії. Потрібно проаналізувати, як стереотипи впливають на тих, хто в них вірить, і на інших людей? Крім того, треба підкреслити ті властивості з написаного, які відповідають кожному особисто. Тренер збирає не підписані аркуші та зачитує те, що на них написано. Учасники висловлюють власні припущення. Коли автор буде визначений, тренер пропонує йому / їй висловити власні міркування щодо того, які стереотипи він / вона вважає позитивними, а які негативними в контексті його / її особистісної самореалізації, а також яким чином вони впливають на його / її поведінку та на ставлення до нього / неї інших людей.

Очікуваний результат: визначення носія стереотипів, аналіз впливу стереотипів на інших людей і на власну поведінку, визначення позитивних та негативних стереотипів.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Зіркова година»

Мета – сприяти позитивному розвитку емоційного компоненту професійної спрямованості.

Час виконання: 7-10 хвилин.

Обладнання: обладнання для письма.

Інструкція: Учасники повинні протягом 7-10 хвилин виділити 3-5 найбільш характерних для професії психолога радощів (заради чого взагалі живуть представники цієї професії, що для них є найважливішим у житті та роботі). Після цього учасники розповідають про ті радощі, які вони виділили (можна показати за допомогою пантоміміки, щоб інші учасники відгадували). Під час обговорення учасники уточнюють, висловлюють свої думки.

Очікуваний результат: позитивний розвиток емоційного компоненту професійної спрямованості.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Професійне «Я»

Мета – сприяти підвищенню рівня самооцінювання, гармонізації емоційного стану, розвитку позитивної концепції «Я-психолог».

Час виконання: 10-15 хвилин.

Інструкція: На окремому аркуші паперу потрібно намалювати сонце так, як його малюють діти: «У кружечку напишіть власне ім'я або намалюйте себе як психолога. Біля кожного променя напишіть що-небудь гарне про себе з професійної точки зору. Ваше завдання – якнайкраще себе описати. Покладіть цей листочок у свій записник, і якщо у вас з'явиться нова якість, додайте промінчик до сонця».

Очікуваний результат: підвищення рівня самооцінювання, гармонізація емоційного стану, розвиток позитивної концепції «Я-психолог».

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Проблеми професійного становлення»

Мета – формувати здатність висловлювати думки про те, що саме обмежує особистісну свободу учасників тренінгу, сприяти отриманню зворотного зв'язку.

Час виконання: 30 хвилин.

Інструкція: Кожен учасник повинен розповісти про те, виконання яких вправ викликає у нього / неї певні складнощі, а також, що він / вона реалізує у власному житті найчастіше. Крім того, учасники мають також поділитися міркуваннями щодо того, що саме обмежує їхню особистісну свободу, а які риси, що придушують особистісне самовиявлення, навпаки, їм не властиві. Учасники по черзі розповідають про власний досвід. Ведучий надає відповідний зворотний зв'язок та резюмує виступи учасників тренінгу.

Очікуваний результат: усвідомлення того, що саме обмежує особистісну свободу учасників тренінгу, отримання зворотного зв'язку.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Інтерв'ю»

Мета – ознайомити з особливостями очікувань від професійного становлення.

Час виконання: 15-20 хвилин.

Інструкція: Учасників потрібно об'єднати в пари. Один із учасників протягом однієї хвилини має взяти інтерв'ю в іншого / іншої, задаючи запитання, що стосуються його / її професійного становлення та ролі професії в його / її житті. За сигналом ведучого учасники обмінюються ролями. По закінченні інтерв'ю обома учасниками, хтось із них стає за спиною в іншого та від імені учасника, який сидить, починає розповідати про нього / неї. Потім учасники міняються місцями. Після того, як вправу виконано усіма учасниками, потрібно обговорити її результативність.

Очікуваний результат: ознайомлення з особливостями очікувань від професійного становлення.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Мій професійний герб та моє професійне кредо»

Мета – сприяти актуалізації власного професійного та особистісного досвіду.

Час виконання: 30 хвилин.

Обладнання: бланки з зображенням гербу, олівці, фломастери.

Інструкція: Учасники отримують бланки «Герб та девіз». Потрібно заповнити поля гербу відповідними символами, що найточніше передають зміст кожного поля: 1) «Я як психолог»; 2) «Люди, яким я допомагаю»; 3) «Я очима моїх клієнтів»; 4) «Моя професійна мрія». Необхідно написати фразу, яка могла б слугувати особистісним професійним девізом (кредо). Це може бути як відомий вислів, так і фраза, придумана самим учасником.

Очікуваний результат: актуалізація власного професійного та особистісного досвіду.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Життєвий та професійний кодекс психолога»

Мета – сприяти розвитку рефлексії та вербалізації життєвих і професійних цінностей та принципів.

Час виконання: 30 хвилин.

Обладнання: картки з зображенням приголосних та голосних літер українського алфавіту.

Інструкція: Потрібно розділити картки між учасниками групи. Завданням учасників є сформулювати декілька значущих для них особисто та світу в цілому життєвих та професійних правил, які б розпочиналися літерами, написаними на картках. По закінченні роботи група читає сформульовані закони, дотримуючись алфавітного порядку. Таким чином група створює єдиний життєвий та професійний кодекс психолога.

Очікуваний результат: рефлексія та вербалізація життєвих та професійних цінностей та принципів.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Людина на своєму місці»

Мета – формувати здатність до самостійного аналізу плюсів та мінусів у студентських та професійних ролях.

Час виконання: 30 хвилин.

Обладнання: папір формату А-4, фломастери, олівці.

Інструкція: Учасників слід поділити на дві команди. Перша виступає від імені студентів, інша – від імені фахівців. Тоді потрібно роздати аркуші паперу форматом А-4, на яких команда «студентів» має «написати» картину на тему: «Чудовий час студентства», а команда «професіоналів» – «Чудова пора професійної зрілості». Потім кожна команда на звороті свого аркуша (верхня його половина) перераховує 6 атрибутів студентства та 6 атрибутів професійної зрілості. Найважливіший, на думку команди, чинник група виділяє (підкреслює). Через 15-20 хвилин роботи команди мають обмінятися папірцями, після чого інша команда в нижній вільній частині отриманого аркуша записує 6 мінусів вказаного вікового періоду, а найголовніший мінус виділяє (підкреслює). Надалі команди демонструють свою творчість та проговорюють плюси та мінуси тієї чи іншої ролі. Ведучий може поцікавитись, у якому віці кожний із учасників захоче (захотів / захотіла) відмовитися від плюсів студентства, взяти (взяв / взяла) на себе роль професіонала, а також попросити «студентів» указати свої особистісні особливості, які дозволять їм досягти успішної професійної зрілості. Зразки запитань для обговорення: «У якому віці плюси студентства будуть відчуватися найменше? Чому? Які необхідні професійно-важливі якості у Вас уже сформовані?» тощо. Ведучий підсумовує, що найбільш привабливе знайдено учасниками в періоді студентства, і що – в періоді професійної зрілості, а також звертає увагу на те, який вік та які якості учасники групи вказували найчастіше.

Очікуваний результат: актуалізація самостійного аналізу плюсів та мінусів у студентських та професійних ролях.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Дерево мого «Я»

Мета – формувати здатність усвідомлювати себе в системі професійного та особистісного спілкування, а також усвідомлювати професійні труднощі.

Час виконання: 15-20 хвилин.

Інструкція: Ведучий: «Давайте проведемо екскурсію вглиб власного «Я». Це «Я» можна зобразити у вигляді дерева з різними гілочками і коренями. Корені – це підгруддя, на яке Ви спираєтесь у житті, в т.ч. професійному. Стовбур, гілки – це Ваші професійно-особистісні якості, що ведуть Вас по життю, в т.ч. як психолога-практика. Це основні Ваші гідності, що допомагають Вашому професійному зростанню. Вони можуть бути пишні, повні життя, а можуть засихати. Які причини можливого ураження Вашого дерева? Вони зовнішні чи внутрішні? Омела, яка паразитує на дереві, дупла позначатимуть ті недоліки, які заважають Вам у професійному зростанні. Якими вони будуть? Позначте їх у відповідних місцях на дереві. Які зовнішні «процеси», «об'єкти» сприяють або перешкоджають Вашому професійному становленню, включенню у професійну спільноту? Намалюйте їх. Чи є на Вашому дереві плоди? Що вони означають?».

Після індивідуальної роботи учасників варто об'єднати у групи: одна зображує узагальнений образ «Я – професіонал», вказуючи якості, які сприяють професійному становленню та самореалізації, а інша зображує узагальнений образ «Перешкоди становлення мого професійного Я», вказуючи якості, які перешкоджають професійному становленню та самореалізації.

Очікуваний результат: самоусвідомлення у системі професійного та особистісного спілкування, усвідомлення професійних труднощів.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «16 асоціацій»

Мета – формувати здатність до виявлення асоціативних уявлень про задоволення від роботи та можливі перешкоди, вчити аналізувати напрямки для професійного зростання.

Час виконання: 60 хвилин.

Обладнання: аркуші паперу формату А4, фломастери (олівці) за кількістю учасників.

Інструкція: Горизонтально покладений лист формату А4 потрібно розділити на п'ять рівних вертикальних стовпчиків. У першому стовпчику треба записати 16 асоціацій на словосполучення «моя робота», у другому – асоціації на слова з першої колонки з попарним їх об'єднанням: асоціація на перше і друге слово, асоціація на третє і четверте слово, потім – на п'яте і шосте і т.д. Таким чином, у другій колонці можна отримати вже вісім асоціацій. У третьому стовпчику процедуру потрібно повторити, і, як наслідок, учасники отримують чотири слова. Вправу потрібно виконувати до тих пір, поки в останньому, п'ятому стовпчику не залишиться тільки одна асоціація, яку також необхідно зобразити у вигляді схематичного малюнку. Тепер у кожного учасника є два зображення – малюнок перешкоди до задоволення від роботи й образне асоціативне уявлення про саму роботу. Потім потрібно обговорити та порівняти малюнки, виділити спільні елементи, проаналізувати сильні та слабкі риси і можливі напрямки для удосконалення.

Очікуваний результат: виявлення асоціативних уявлень про роботу та перешкод до задоволення від роботи; аналіз напрямків для професійного зростання.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Загальна рефлексія заняття

Мета – підсумувати та узагальнити основні моменти заняття.

Час виконання: до 5 хвилин.

Інструкція: Підбити підсумки тренінгового заняття.

Запитання для обговорення: Що Вам сподобалось найбільше? Що було корисне на групових зустрічах? Чому? Як це можна використовувати у повсякденному житті?

Очікуваний результат: отримання зворотного зв'язку щодо ефективності тренінгу з різних позицій оцінювання.

ІV БЛОК –

«ВПЛИВ НА ОСОБИСТІСНІ, КОГНІТИВНІ ТА МЕТАКОГНІТИВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТУДЕНТІВ»

Мета – здійснити вплив на особистісні, когнітивні та метакогнітивні характеристики студентів, пов'язані з точністю метакогнітивного моніторингу (навчальна мотивація, рефлексивність, метакогнітивна обізнаність, метакогнітивні знання, метакогнітивна активність тощо).

ВПРАВИ

Вправа «Карусель»

Мета – формувати здатність до позитивного саморозкриття, пошуку та усвідомлення своїх сильних якостей.

Час виконання: 5-7 хвилин.

Інструкція: Поділити учасників на дві рівні підгрупи (якщо кількість учасників непарна, то до однієї з підгруп приєднується тренер). Ті, хто потрапив у першу підгрупу, сідають у внутрішнє коло обличчям назовні, ті, хто в другу, – займають місця у зовнішньому колі, обличчям до них. Таким чином, всі є об'єднаними в пари. Потім дати тему для обговорення і розподілити 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 по команді ведучого зовнішнє коло зміщується щодо внутрішнього на одну людину вправо або вліво (тобто змінюється склад пар) і змінюється розподіл ролей: ті учасники, які слухали, тепер розповідають, а ті, які розповідали, – слухають. Потім зовнішнє коло знову зсувається щодо внутрішнього, змінюються активна і пасивна роль, і задається нова тема для обговорення. Таким способом обговорюються 2-3 теми, наприклад: «Мої досягнення»; «Мої уміння»; «Не всі знають, що я...» тощо. Набір тем може бути й іншим, але бажано, щоб вони сприяли позитивному саморозкриттю учасників, розповідям про свої сильні сторони. Небажано обговорювати слабкі сторони, недоліки учасників.

Очікуваний результат: можливість для позитивного саморозкриття, пошук та усвідомлення своїх сильних якостей.

Запитання для обговорення: Що нового і несподіваного Ви дізналися про тих, з ким спілкувалися? А 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?

Вправа «Досвід упевненої поведінки»

Мета – формувати здатність до усвідомлення різних шляхів досягнення упевненості під час вирішення проблемних завдань.

Час виконання: 20-30 хвилин.

Інструкція: 1) Вправу слід виконувати в колі. Якщо в групі більше 10 учасників, її потрібно поділити на декілька підгруп по 7-10 учасників, інакше виконання вправи дуже затягнеться і стане нудним. Кожен учасник повинен коротко описати ситуацію, в якій він / вона одного разу спробував/-ла вести себе впевнено. Потрібно наголосити, що мова повинна йти просто про спробу як таку, не обов'язково успішну.

Обговорення: Кожний учасник має розповісти про те, як він / вона уявляє собі впевнену поведінку. Доцільно коротко фіксувати на дошці уявлення учасників групи про впевненість.

2) Кожен учасник розповідає про будь-яку важку ситуацію, яку він / вона оцінює як провал. Після цього негайно

переформулює свою поведінку з позицій впевненості, написаних на дошці. Він / вона повинен/-нна вибрати альтернативну поведінку, сконцентруватися на ній і відповісти на запитання: «Що я сказав/-ла? Що я зробив/-ла? Які компоненти впевненої поведінки я при цьому не використовував/-ла, хоча міг би / могла б? Що я ще можу поліпшити, тобто які конструктивні поради я можу дати собі, щоб досягти мети?».

Очікуваний результат: усвідомлення різних шляхів досягнення впевненості при вирішенні проблемних завдань.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Невпевненість»

Мета – формувати здатність до здійснення рефлексії установки до запам'ятовування та її ролі у продуктивності процесів пам'яті.

Час виконання: до 30 хвилин.

Інструкція: Обговорення: «Невпевненість може заважати Вам і Вашій пам'яті. Вона може блокувати всі шляхи для продовження будь-якої справи, вона може зупиняти Вас, як самотійно побудована стіна. Вона може заважати Вашій пам'яті, захищаючи Вас від просування уперед. Розібратися з нею в цілому, щоб вона не заважала процесам пам'яті, легко, потрібно лише для початку згадати випадки, коли після невпевненості траплялася перемога, щоб переключити зайву увагу і значимість із цієї ж невпевненості. Згадайте по 1-2 випадки в кожному підпункті: 1) коли у Вас була ситуація, з якою, як Ви думали, що не впораетесь, але все ж впоралися; 2) коли у Вас була проблема, яку, як Ви думали, не вирішите, але все ж вирішили; 3) коли у Вашому житті було розставання з кимось або чимось, яке, як Ви думали, Ви не переживете, але все ж пережили».

Очікуваний результат: рефлексія установки до запам'ятовування та її ролі у продуктивності процесів пам'яті.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «На якій я сходинці?»

Мета – формувати здатність до визначення рівня самооцінювання.

Час виконання: 15 хвилин.

Інструкція: Роздати учасникам аркуші паперу з намальованою на них драбинкою з 10 сходинок. Надати інструкцію: «Уявіть себе на тій сходинці, на якій, як Ви вважаєте, зараз знаходитесь». Після того, як усі намалюють, потрібно повідомити розшифрування цієї методики: 1-4 сходинка – занижена самооцінка, 5-7 сходинка – самооцінка адекватна, 8-10 сходинка – завищена самооцінка.

Очікуваний результат: визначення рівня самооцінювання.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Комісійний магазин»

Мета – сприяти формуванню навичок самоаналізу, саморозуміння та самокритики, виявленню значущих особистісних якостей для спільної тренінгової роботи, поглибленню знань один про одного через розкриття якостей кожного окремо.

Час виконання: 20-25 хвилин.

Інструкція: Учасники мають пограти в комісійний магазин. Товари, які приймає продавець, – це особистісні якості (наприклад, доброта, чуйність, відкритість). Учасники записують на картці як позитивні, так і негативні риси свого характеру. Потім мають здійснити торг, в якому кожен може позбутися якоїсь непотрібної якості або її частини, і придбати щось необхідне. Наприклад, кому бракує для ефективного життя красномовства, той може запропонувати за нього якусь частину свого спокою та рівноваги. По закінченні завдання потрібно підвести підсумки та обговорити враження.

Очікуваний результат: формування навичок самоаналізу, саморозуміння і самокритики.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Групова дискусія

«Вивчення англійської мови для мене – це...»

Мета – сприяти усвідомленню направленості навчальної мотивації.

Час виконання: до 20 хвилин.

Інструкція: Учасники повинні висловити своє ставлення до вивчення навчальних предметів (наприклад, англійської мови).

Очікуваний результат: усвідомлення направленості навчальної мотивації.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Синоніми»

Мета – сприяти розвитку метакогнітивної обізнаності, усвідомленню особливостей мислення та способів вирішення проблем.

Час виконання: 20-30 хвилин.

Інструкція: Вправа присвячена розвитку здатності до пам'ятовування окремих слів. Працювати найкраще удвох. Один із учасників складає ряд із тридцяти слів, які не пов'язані між собою за змістом. Інший учасник до кожного з слів протягом однієї секунди підбирає смисловий синонім. Синоніми слід записувати в стовпчик навпроти запропонованих слів. Після написання синоніма запропоновані слова необхідно відразу ж закривати. За смисловими синонімами потрібно відновити задані слова. Примітка: за часом пошук синоніма не повинен перевищувати 1 секунди. Кількість вихідних слів через декілька регулярних занять потрібно збільшити на десять.

Очікуваний результат: розвиток метакогнітивної обізнаності, усвідомлення особливостей мислення та способів вирішення проблем.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить? Як це вплинуло на результат? Чому?

Вправа «Пошук суперечливих предметів»

Мета – сприяти формуванню знань метакогнітивних стратегій у вирішенні завдання, усвідомленню відмінностей при опрацюванні інформації та тренуванню їх пошуку за конкретною ознакою.

Час виконання: 30 хвилин.

Інструкція: Поділити учасників на дві команди. Запропонувати слово, що означає предмет. Учасники повинні назвати якнайбільше предметів, протилежних першому, – за призначенням, зовнішнім виглядом, характерними ознаками, матеріалу, з якого виготовлений предмет. Наприклад, варіант 1: «будинок»; варіант 2: «людина»; варіант 3: «поліно»; варіант 4: «країна». За варіантом 2 до слова «людина» потрібно підібрати такі слова, як «тварина» (протилежність за рівнем інтелектуального розвитку), «камінь» (протилежність за критерієм «жива / нежива природа»), «дитина» (протилежність за віком) та ін. Відповіді команд повинні бути обов'язково доповнені обґрунтуванням та поясненням.

Очікуваний результат: актуалізація знань метакогнітивних стратегій у вирішенні завдань; усвідомлення відмінностей при опрацюванні інформації та тренування їх пошуку за конкретною ознакою.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить? Як це вплинуло на результат? Чому?

Вправа «Чотири сфери»

Мета – надати можливість висловлювати власні очікування.

Час виконання: 5 хвилин.

Інструкція: Насамперед потрібно повідомити, що люди, як правило, вкладають енергію у різні сфери свого життя, з яких можна умовно виділити такі, як власне тіло, життєва діяльність, контакти з іншими людьми, фантазії. Тоді учасники мають подумати і написати, яким чином вони використали б свою енергію та час, якби мали необмежені можливості; які бажання й очікування вони мають на найближчий день /

тиждень / місяць / півроку / п'ять років. Записи варто розділити за такими чотирма сферами: 1) фізичний розвиток; 2) професійна кар'єра та позапрофесійні інтереси; 3) родина, друзі (контакти); 4) творчість, майбутнє (фантазії). Потім потрібно запропонувати групі обговорити записані очікування / бажання, намагаючись уявити, чи рівномірно розподілена енергія між цими чотирма сферами, або ж чи превалюють очікування у певних сферах.

Очікуваний результат: можливість висловлювати очікування.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Алфавіт»

Мета – сприяти розвитку мислення, інтелекту, свідомості через організацію процесів мислительної діяльності, смислотворчості та творчої пізнавальної діяльності.

Час виконання: 30 хвилин.

Обладнання: технологічна карта: лист ватману, на якому згори донизу із лівої сторони записаний маркером алфавіт (за винятком літер, із яких не можуть починатися слова); маркери різних кольорів.

Інструкція: На дошці або стіні потрібно розмістити технологічну карту. На першому етапі «Смислотворчості» учасники повинні розкрити зміст досліджуваного поняття (тут це «професійна ідентичність») шляхом заповнення технологічної карти (вписати маркером у кожний рядок відповідної літери). На другому «Аналітичному» етапі з усіх записаних на технологічній карті слів учасники мають виділити три, що найбільше відбивають сутність досліджуваного поняття. Вибір кожного учасника технології потрібно відзначати на технологічній карті позначкою над обраним словом, наприклад, знаком «+». Після того, як вибір зроблено, ведучий називає слова, що були найчастіше вибраними, і підкреслює їх маркером. Виділені поняття – це думка групи про сутність досліджуваного поняття. На третьому «Рефлексивному» етапі реалізація методу

закінчується аналізом діяльності учасників, їхньої взаємодії. Алгоритм рефлексії може бути таким: зафіксувати стан свого знання про досліджуване поняття, наскільки воно змінилося; визначити причини цього стану; оцінити свою діяльність та важливість цього методу для себе. При організації рефлексії учасники мають змогу висловити власні думки.

Очікуваний результат: розвиток мислення, інтелекту, свідомості через організацію процесів мислительної діяльності, смислотворчості та творчої пізнавальної діяльності.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Скріпки»

Мета – формувати здатність до пошуку шляхів творчого удосконалення виконання знайомих дій.

Час виконання: 10 хвилин.

Обладнання: скріпки.

Інструкція: Поділити учасників на підгрупи по 5-6 людей. Роздати кожному учаснику по чотири скріпки. Перше завдання: якнайшвидше скласти з них ланцюжок (один на кожен підгрупу, використавши всі скріпки). Зафіксувати мінімальний та максимальний час, який був витрачений на виконання завдання. Друге завдання: якнайшвидше розібрати ланцюжок. Після виконання завдання учасники мають 1 хвилину для обговорення та пошуку методів прискорення виконання завдання. Потім потрібно повторити виконання завдання, фіксуючи максимальний та мінімальний час. По закінченні другої спроби, результати треба порівняти.

Обговорення: Наскільки швидко вдалося виконати вправу вдруге? З чим пов'язане прискорення – з тим, що пройшло тренування, чи з тим, що був винайдений більш ефективний спосіб діяльності, чітка координація дій учасників? Наскільки реально спланувати діяльність, розподілити дії?

Очікуваний результат: пошук шляхів творчого вдосконалення виконання знайомих дій.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Загальна рефлексія заняття

Мета – підсумувати та узагальнити основні моменти заняття.

Час виконання: до 5 хвилин.

Інструкція: Підбити підсумки тренінгового заняття.

Запитання для обговорення: Що Вам сподобалось найбільше? Що Ви взяли з групових зустрічей? Чому? Як це можна використувати у повсякденному житті?

Очікуваний результат: отримання зворотного зв'язку щодо ефективності тренінгу з різних позицій оцінювання.

У БЛОК – «ТРЕНУВАННЯ НАВИЧОК ЕФЕКТИВНОГО МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»

Мета – тренувати навички ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. В основі лежать особливості формування навичок оцінювання навчальних ситуацій та задач з виділенням мотиву, проблеми та її сприймання; оцінювання навчальних дій, спрямованих на вирішення відповідних завдань; особливості формування навичок контролю як співвідношення дії та її результату; здійснення оцінювання як фіксації якості результату навчання, мотивації подальшої навчальної діяльності.

ВПРАВИ

Вправа «Театр абревіатур»

Мета – формувати здатність до оцінювання навчальних ситуацій та задач із виділенням мотиву, проблем та їх сприймання; виконання завдань шляхом усвідомлення впевненості у прийнятті рішення та визначення її ролі у результативності гри.

Час виконання: 20 хвилин.

Інструкція: Поділити групу на три команди: перша і друга – це команди-конкуренти, третя – «арбітри». У командах-конкурентах має бути по 5-7 учасників, у команді «арбітрів» – 3-5 осіб. Отримавши ігрове завдання, перші дві команди повинні почати його виконувати. У той час, коли перші команди зайняті підготовкою рішення, «арбітри» обговорюють критерії, вибирають систему оцінювання. Учасник команди-конкурентів (ведучий) виходить за двері. Гравці, порадившись, придумують спільне слово. Це слово ведучий, коли повернеться, має відгадати. Літери, з яких складається слово, розподіляються між гравцями команди-конкурентів. Кожна літера повинна відповідати певному типу поведінки, рисі характеру, соціальному типу. Краще, якщо учасники будуть грати в щось одне (тільки риси характеру або тільки типи або професії людей) (наприклад, З – заздрість, Ж – жадібність, Б – бешкетництво, Е – ерудованість тощо). Коли ведучий повертається до кімнати, учасники гри показують йому пантоміми. Ведучий повинен вгадати, що ж йому / їй намагаються показати, а з перших літер відгаданих слів скласти і розгадати задумане на початку гри слово. Важливо, щоб команди-конкуренти та «арбітри» не знали, про що говорять в іншій команді. Після того, як обидві команди-конкуренти готові, потрібно вислухати спочатку рішення першої команди, потім другої. «Арбітри» оцінюють рішення кожної команди. Якщо команди не погоджуються з оцінкою «арбітрів», вони мають право опротестувати її, обґрунтувавши свою незгоду. Наприкінці ігрового заняття потрібно підрахувати кількість балів, визначити команду-переможця. Учасники можуть також опротестувати оцінки.

Очікуваний результат: формується майстерність виконання завдання, впевненість у прийнятті рішення та визначення його ролі в результативності.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить? Як це вплинуло на результат? Чому?

Вправа «Оцінювання»

Мета – формувати здатність до оцінювання ефективності засвоєння матеріалу як фіксації якості результату навчання, сприяти розвитку метакогнітивних знань.

Час виконання: 10 хвилин.

Обладнання: приладдя для письма, ресурсні роздаткові матеріали (підручники, книги, документи тощо) за темою вивченого матеріалу. Особливі вимоги до приміщення – столи, стільці.

Інструкція: Учасників потрібно поділити на три малі групи, присвоїти кожній групі власний символ (номери – від 1 до 3; літери – від А до В; назви, які групи самі собі оберуть, наприклад, «професори», «магістри», «бакалаври» або «леви», «ведмеді», «вовки» тощо); запропонувати кожній малій групі сформулювати два запитання за тематикою заняття, яке пройшло раніше, користуючись розданими ресурсними матеріалами. Коли запитання підготовлені, всі ресурсні матеріали повинні «закритися» (їх віддають тренеру, відкладають далеко від учасників тощо). Вправа починається з того, що перша мала група ставить своє перше запитання другій, яка має сформулювати максимально повну відповідь. Третя група після відповіді критикує другу й оцінює її відповідь за десятибальною шкалою, обґрунтовуючи свою оцінку. Далі групи міняються ролями: друга ставить третій своє перше запитання, а перша група оцінює відповідь і пояснює, як її можна покращити. Потім своє перше запитання третя група ставить першій, а друга оцінює відповідь. Процес триває, поки кожна група поставить по одному запитанню двом іншим групам. Корисно влаштувати символічний приз для членів групи, яка набере найбільшу загальну кількість балів.

Очікуваний результат: вивільнення творчої енергії групи, оцінювання ефективності засвоєння матеріалу силами самих учасників.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Ланцюжок асоціацій»

Мета – сприяти усвідомленню великої кількості інформації, що взаємопов'язана між собою ланцюжком асоціацій, визначенню ролі асоціацій у продуктивності відтворення.

Час виконання: до 30 хвилин.

Інструкція: Цю інтелектуальну гру варто проводити з м'ячем в позиції сидячи на стільцях. Поза грою знаходяться Ведучий і його Помічник – вони оцінюють правильність ходу гри. Для вибору Помічника гравці тягнуть жереб. Помічник у цій грі потрібен лише для того, щоб гра не була або не здавалася надто авторитарною, що б не нагадувала «школу», через те, що в ній «судить» одна людина, найчастіше – той, хто старший. Сидячи в колі, учасники по черзі кидають один одному м'ячик, викрикуючи будь-яке слово, що спадає їм на думку. Той учасник, кому кинули м'яч, повинен автоматично відповісти асоціацією, що прийшла йому / їй на думку, і відразу ж кинути м'яч комусь іншому. У цій грі не можна створювати паузи, розривати ланцюжок асоціацій. При недотриманні цього правила, гравця дискваліфікує ведучий і його Помічник. Гру потрібно продовжувати доти, поки в ній не залишиться лише одна людина – Переможець. У ході вибування гравців, ті, хто вибули, приєднуються до журі та отримують право разом із журі кричати «Зараховано!» або ж «Незараховано!»

Очікуваний результат: усвідомлення великої кількості інформації, що взаємопов'язана між собою ланцюжком асоціацій, визначення ролі асоціацій у продуктивності відтворення.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Як це впливало на результат? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Закодоване слово»

Мета – формувати здатність до усвідомлення ефективності процесу засвоєння інформації за однією ознакою та оцінювання процесів пам'яті.

Час виконання: 10-15 хвилин.

Інструкція: Потрібно зачитати учасникам ряди слів. Їхнє завдання полягає в тому, щоб виділити в кожному слові лише першу літеру і запам'ятати її. Після цього вони повинні записати перші літери в тому ж порядку, в якому вони прозвучали. Повинно вийти нове слово (наприклад, *пісня, троянда, анемона, хижак – птах*). Список слів: 1) Сопілка, одеколон, квант, індус, лекція (*сокіл*); 2) Таємниця, рефлекс, атлас, касета, турнір, айсберг, тріумф (*трактат*); 3) Кмин, острів, новаторство, кодекс, увага, руїна, сніг (*конкурс*); 4) Фундамент, овал, тиша, огірок, гора, розклад, акваріум, фужер, інтерес, якір (*фотографія*).

Після виконання завдання потрібно здійснити перевірку виконання завдання, визначити переможців.

Очікуваний результат: усвідомлення процесу опрацювання інформації за однією ознакою та оцінювання процесів пам'яті.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Виключення зайвого слова»

Мета – формувати здатність до усвідомлення відмінностей при опрацюванні інформації та тренування у їх пошуку.

Час виконання: 15 хвилин.

Інструкція: Учасників потрібно поділити на дві команди і запропонувати їм три слова, вибраних навмання. Необхідно залишити два слова, для яких можна виділити загальну ознаку. «Зайве» слово треба виключити. Потрібно знайти якомога більше варіантів виключення «зайвого» слова: Варіант 1: «собака», «помідор», «сонце»; Варіант 2: «вода», «вітер», «скло»; Варіант 3: «машина», «кінь», «заєць»; Варіант 4: «стілець», «пень», «квартира».

Приклад традиційної відповіді за варіантом 2: «Вода і скло – прозорі, тому слід виключити вітер». Приклад оригінального відповіді: «Вода і вітер – предмети, що володіють внутрішньою здатністю до руху, тому слід виключити скло, оскільки воно статичне». Щодо кожного варіанту необхідно отримати 4-5 і більше відповідей.

Цю гру можна ускладнити. Відповіді учасників чи команд можуть мати вигляд «логічної опозиції». Наприклад, якщо за варіантом 2 в першій відповіді об'єднані слова «вода» і «скло» (за ознакою прозорості), то друга відповідь має бути побудована так, щоб обов'язково мати змогу роз'єднати ці два слова. Така модифікація гри активізує змагання, оживляє гру.

Очікуваний результат: усвідомлення відмінностей при опрацюванні інформації та тренування у їх пошуку.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Алгоритм Цицерона»

Мета – формувати здатність до здійснення самоаналізу різних аспектів оцінювання та особливостей усвідомлення інформації.

Час виконання: 20 хвилин.

Інструкція: Запропонувати учасникам зручно сісти в коло і поділити їх на 3 групи. Кожна група отримує завдання: розповісти якусь історію, спираючись на «Алгоритм Цицерона», тобто на серію послідовних запитань: «Хто?», «Що?», «Де?», «Чим?», «Навіщо?», «Як?», «Коли?».

Очікуваний результат: самоаналіз різних аспектів оцінювання та особливостей інформації.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Незакінчені речення»

Мета – забезпечити зворотний зв'язок.

Час виконання: 15 хвилин.

Обладнання: аркуші паперу з незакінченими реченнями, ручка, олівці, маркери, дошка, стікери.

Інструкція: Перший етап. Кожному учаснику потрібно роздати аркуш паперу, на якому написані такі незакінчені речення: а) «Від тренера я очікую...»; б) «Від інших учасників я очікую...»; в) «Від себе я очікую...»; г) «Мета, яку я маю намір досягти, – ...». Кожен учасник має відповісти на запитання відразу

або після короткого обговорення в парах, малих групах, усією групою. Аркуші з відповідями потрібно забрати. Коли тренінг завершиться, ці аркуші роздають учасникам знову, щоб вони могли вирішити, якою мірою тренінг задовольнив їхні очікування. Це допоможе учасникам у здійсненні підсумкового оцінювання тренінгу.

Примітка: краще виконувати вправу на початку усього тренінгу або на початку кожного окремого заняття.

Другий етап. Потрібно продемонструвати учасникам записані на дошці (або прикріплені на дошку записані на стікерах) 4-5 незавершених речень, наприклад: «Я дізнався/-лась, що...», «Мене здивувало, що...», «Мені сподобалось, що...», «Можливо, було б краще, якби...» тощо і запропонувати кожному учаснику записати свої відповіді та здати аркуші тренеру. Якщо дозволяє регламент тренінгу, корисно, щоб кожний учасник по черзі повідомив свої записи групі. Так можна обговорити та узагальнити найбільш актуальні відповіді, дізнатися про думки більшості учасників.

Очікуваний результат: визначення власних очікувань, забезпечення зворотного зв'язку щодо основних моментів вивченого матеріалу.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Загальна рефлексія заняття

Мета – підсумувати та узагальнити основні моменти заняття.

Час виконання: до 5 хвилин.

Інструкція: Підбити підсумки тренінгового заняття.

Очікуваний результат: отримання зворотного зв'язку щодо ефективності тренінгу з різних позицій оцінювання.

Запитання для обговорення: Що Вам сподобалось найбільше? Що Ви взяли з групових зустрічей? Чому? Як це можна використовувати у повсякденному житті?

Навчальне видання

Марія Миколаївна АВГУСТЮК

**МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ
до підвищення точності метакогнітивного моніторингу
навчальної діяльності в здобувачів вищої освіти**

Комп'ютерна верстка *Наталії Крушинської*

Формат 42х30/4. Ум. друк. арк. 7,67. Зам. № 32–22. Наклад 100 прим.
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «Cambria».

Оригінал-макет виготовлено у видавництві
Національного університету «Острозька академія»,
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.

Виготовлено ФОП Свинарчук М. В.
Тел. (+38068) 68 35 800, e-mail: 35800@ukr.net.