



СЕКЦІЯ 2. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-13>**ДІАГНОСТИКА РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ
НА МЕТАКОГНІТИВНОМУ РІВНІ****Балашов Едуард Михайлович,**кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки
Національний університет «Острозька академія»

eduard.balashov@oa.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-6486-0494>**Каламаж Вікторія Олегівна,**кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри англійської мови та літератури
Національний університет «Острозька академія»

viktoriia.kalamazh@oa.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0001-6479-4776>

Метою нашого дослідження було визначення особливостей рефлексивних умінь студентів, які вони використовують у процесі розв'язання проблеми, на метакогнітивному рівні функціонування рефлексивного досвіду. Поставлена мета зумовила вирішення таких завдань: теоретично проаналізувати наявні наукові напрацювання щодо характеристик рефлексивних умінь студентів, операционалізувати їх (підібрати показники, що відображають кількісні аспекти їх сформованості), емпірично визначити рівні рефлексивних умінь студентів на метакогнітивному рівні.

Методи. Емпіричні дані отримувалися нами за допомогою використання методики «Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)» (автор О. Савченко). Обґрунтування вибору цієї методики полягає в тому, що рефлексивна компетентність на метакогнітивному рівні інтегрує ті вміння, які суб'єкт використовує у процесі розв'язання проблеми, а саме: вміння створювати модель процесу розв'язання проблеми, проводити оцінку власних рефлексивних дій, формувати образ очікуваного результату рефлексії, планувати різні форми рефлексивної активності, здійснювати контроль емоційних станів, довільне керування внутрішньою активністю та моніторинг рефлексивної активності.

Результати. Аналізувалися результати за такими окремими шкалами методики, як: «Уміння організувати процес вирішення проблеми, спрямовувати зусилля на досягнення поставленої мети», «Уміння прогнозувати можливі помилки і труднощі, аналізувати власні можливості», «Уміння регулювати власні емоційні стани, формувати налаштування на роботу», «Уміння здійснювати планування, оцінку і перевірку своїх дій», «Уміння створювати ймовірнісні моделі вирішення проблеми, здійснювати самоаналіз своїх дій, особливостей своєї поведінки», «Уміння проводити моніторинг поточних форм розумової активності, регулювати значущість проблеми з урахуванням актуального стану» та «Уміння критично оцінювати свої інтелектуальні здібності, можливості та обмеження». Ці шкали характеризують рефлексивні вміння студентів на метакогнітивному рівні.

Висновки. З отриманих даних можемо зробити висновок, що студенти в середньому найнижче оцінюють свої рефлексивні вміння метакогнітивного рівня за шкалами «Уміння організувати процес вирішення проблеми, спрямовувати зусилля на досягнення поставленої мети» та «Уміння проводити моніторинг поточних форм розумової активності, регулювати значущість проблеми з урахуванням актуального стану». Констатуємо, що в досліджуваній групі переважає середній та низький рівень загального розвитку рефлексивних умінь метакогнітивного рівня.

Ключові слова: рефлексивні вміння, метакогнітивний рівень, моніторинг, навчальна діяльність, студент.

METACOGNITIVE PROCESSES IN LEARNING ACTIVITY OF STUDENTS**Balashov Eduard Mykhailovych,**Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy
*National University of Ostroh Academy*eduard.balashov@oa.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-6486-0494>**Kalamazh Viktoriia Olehivna,**Candidate of Psychological Sciences,
Assistant Professor at the Department of English Language and Literature
*National University of Ostroh Academy*viktoriia.kalamazh@oa.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0001-6479-4776>

Purpose of our study was to identify the characteristics of reflexive skills of the students, which they use in the process of solving a problem, at the metacognitive level of the functioning of the reflexive experience. The set purpose has led to the solution of the following tasks. Among them such tasks as to theoretically analyze the available scientific works in the sphere of development of the characteristics of the reflexive skills of students; operationalize them (select the indicators reflecting the quantitative aspects of their formation, and empirically determine the levels of the reflexive skills of students at metacognitive level.

Methods. Empirical data was received with the use of a methodology titled “Reflexive skills metacognitive level” (author O. Savchenko). Choosing this methodology has been justified by the fact that reflexive competence at the metacognitive level integrates those skills that the subject uses in the process of solving a problem. Namely they are: ability to create a model of the process of solving a problem, evaluate the own reflexive actions, form an image of the expected result of reflexivity, plan various forms of reflexive activity, control the emotional states, arbitrarily manage internal activity and monitor reflexive activities.

Results. The results have been analyzed according to the separate scales, such as “Ability to organize the process of solving a problem, direct efforts at reaching the set goal”, “Ability to predict possible mistakes and difficulties, analyze own abilities”, “Ability to regulate own emotional states, form work focus”, “Ability to plan, evaluate and validate own activities”, “Ability to create probable models for solving problems, carry out self-analysis of own actions, peculiarities of own behavior”, “Ability to monitor current form of intellectual activity, regulate the significance of the problem with consideration of the current status” and “Ability to evaluate own intellectual abilities, capabilities and restrictions critically”. These scales characterize students’ reflexive skills at the metacognitive level.

Conclusions. Based on the received empirical data, we can conclude that the lowest scores from students’ reflexive skills were received at the scales “Ability to organize the process of solving a problem, direct efforts at reaching the set goal” and “Ability to monitor current form of intellectual activity, regulate the significance of the problem with consideration of the current status”. We have concluded that among the sample, the average and low levels of reflexive skills at metacognitive level have prevailed.

Key words: *reflexive skills, metacognitive level, monitoring, learning activity, student.*

Вступ

Сучасні тренди у вищому національному шкільництві базуються на принципах студентоцентризму та розглядають студентів як суб’єктів власної навчальної діяльності. Важливе значення метакогнітивних процесів у навчальній діяльності студентів визначається великим впливом цих процесів, так само як когнітивних і особистісних, на успішність та ефективність цієї навчальної діяльності. Ці напрями інтенсивно вивчаються у педагогічній і віковій психології, когнітивній психології, інших суміжних науках.

Велике зацікавлення в сучасній психологічній науці викликає вивчення саморегуляції особистості, її механізмів, блоків, чинників стратегій, принципів тощо. Осо-

бливо актуальним є дослідження саморегульованого навчання студентів, коли розглядаються такі його компоненти, як свідомо поставлені навчальні цілі і завдань, розроблення механізму їхньої реалізації, аналіз процесу навчання та його результативності, свідомо корекція процесу здійснення саморегульованого навчання тощо. В освітньому процесі використовуються специфічні метакогнітивні технології для підвищення рівня ефективності навчальної діяльності студентів, а також різноманітні механізми і стратегії особистісного розвитку студентів, такі як самомоніторинг, рефлексія щодо позитивного і негативного метакогнітивного досвіду, ментальна репрезентація, ідентифікація когнітивних обмежень тощо (Балашов, 2019).



1. Теоретичне обґрунтування проблеми

У сучасній психології метакогнітивна діяльність розглядається як чинник успішності й ефективності навчальної діяльності студентів. Лише наявність відповідного рівня освіти чи інтелекту не гарантує ефективний розвиток метакогнітивних здібностей, саме тому в процесі навчальної діяльності їх необхідно розвивати (Panadero, Andrade & Brookhart, 2018).

Більшість студентів на початку навчання у ЗВО відчують серйозні проблеми, пов'язані з нездатністю розуміти і засвоювати інформацію, структурувати навчальний матеріал і аналізувати його (Kitsantas, 2014). Недостатній розвиток метакогнітивної і регулятивної сфери після закінчення середньої школи не дозволяє їм ефективно керувати власними психічними процесами. Для подолання труднощів у процесі навчання студентам потрібно регулювати свої метакогнітивні процеси. Власне, свідоме використання своїх метакогнітивних стратегій робить студентів більш автономними і самодетермінованими в подоланні труднощів (Cleary & Kitsantas, 2017).

У сучасній психологічній науці вивчення феномену рефлексії та рефлексивності є одним із ключових. Рефлексія виступає своєрідним метакогнітивним механізмом, який виконує регулятивну функцію навчально-пізнавальної діяльності та здійснює безпосередній вплив на функціонування когнітивно-мотиваційної сфери особистості суб'єкта навчальної діяльності. Метакогнітивні й рефлексивні процеси взаємопов'язані, і це пояснює те, що засвоєння знань і отримання компетенцій з метою підвищення ефективності навчання вимагає розвинутої рефлексії студентів (Andrade & Heritage, 2017).

Серед сучасних праць вітчизняних учених, які вивчали проблему рефлексивності, рефлексивних вмінь та метакогнітивних аспектів навчальної діяльності студентів, є роботи О. Савченко (рефлексивна компетентність у навчальному процесі) (Савченко, 2016), Т. Доцевич (педагогічна рефлексивність у вищій школі) (Доцевич, 2014), Т. Хомуленко (метакогнітивні процеси особистості, метапам'ять) (Хомуленко і Доцевич, 2014), А. Коваленко (методи активного навчання студентів) (Коваленко, 2013), Ю. Адоньєвої (метакогнітивне навчання студентів ЗВО) (Адоньєва, 2017), І. Пасічника, Р. Каламаж та Е. Балашова (самомоніторинг і саморегуляція у навчанні студентів) (Balashov et al., 2018), В. Каламаж (рефлексивність і метакогнітивність у проєктній діяльності студентів) (Каламаж, 2019), О. Заболотної (ціннісні аспекти у навчальній діяльності) (Zabolotna, 2016) та ін.

Аналіз наукових праць дозволив нам стверджувати, що метакогнітивні процеси і рефлексія є важливими регулятивними механізмами навчальної діяльності студентів. Результати теоретичного аналізу засвідчили необхідність вивчення рефлексивних умінь студентів на метакогнітивному рівні, і цей аспект слугував поштовхом для розробки методологічної схеми подальшого емпіричного дослідження.

Метою і завданням дослідження було визначення особливостей рефлексивних умінь студентів, які суб'єкт використовує в процесі розв'язання проблеми, на метакогнітивному рівні функціонування рефлексивного досвіду. Поставлена мета зумовила вирішення таких завдань: теоретично проаналізувати наявні наукові напрацювання щодо характеристик рефлексивних умінь студентів, операционізувати їх (підібрати показники, що відображають кількісні аспекти їх сформованості), емпірично визначити рівні рефлексивних умінь студентів на метакогнітивному рівні, визначити міру впливу складників рефлексивних умінь студентів на їхню навчальну успішність.

2. Методологія та методи

Емпіричне дослідження відбувалося на базі Національного університету «Острозька академія». З метою визначення ступеню впливу розвитку метакогнітивних процесів студентів на їхню навчальну успішність нами була сформована вибірка студентів у віковому діапазоні від 17 до 21 років ($M_{\text{вік}}=19,08$, $SD=1,80$).

Емпіричні дані отримувалися нами за допомогою використання методики «Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)» (автор О. Савченко). Обґрунтування вибору цієї методики полягає в тому, що згідно з позицією її авторки рефлексивна компетентність на метакогнітивному рівні інтегрує ті вміння, які суб'єкт задіє у процесі розв'язання проблеми: 1) уміння створювати модель процесу розв'язання проблеми; 2) уміння проводити оцінку власних рефлексивних дій; 3) уміння формувати образ очікуваного результату рефлексії; 4) уміння планувати різні форми рефлексивної активності; 5) уміння здійснювати контроль емоційних станів; 6) уміння здійснювати довільне керування внутрішньою активністю; 7) уміння здійснювати моніторинг рефлексивної активності (Каламаж, 2019).

3. Результати та дискусії

Проаналізуємо отримані нами результати діагностики досліджуваної групи за методикою «Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)» О. Савченко (Савченко,

2016). Констатуємо, що в досліджуваній групі переважає середній та низький рівень загального розвитку рефлексивних умінь метакогнітивного рівня.

Нижче представимо аналіз результатів за окремими шкалами методики.

Шкала «Уміння організувати процес вирішення проблеми, спрямовувати зусилля на досягнення поставленої мети» інтегрує вміння, що полягають у прийомах формування образу очікуваного результату рефлексії, які об'єднуються з умінням планувати свою внутрішню активність і здійснювати довільний контроль над процесом її реалізації (табл. 1).

Рівень даного вміння пов'язаний з наявністю актуальної установки на аналіз своїх очікувань, на прогноз можливих варіантів розвитку подій. Додатковим чинником, що стимулює активність суб'єкта, є його висока впевненість у своїх можливостях долати труднощі та перешкоди. Суб'єкти з високим рівнем розвитку вмінь організувати процес вирішення проблеми зазвичай високо оцінюють свої здібності до самоконтролю, саморегуляції (Савченко, 2016: 83–84).

Встановлено, що у досліджуваній групі в середньому низький рівень розвитку рефлексивних умінь організувати процес вирішення проблеми, спрямовувати зусилля на досягнення поставленої мети (3 станаїни).

З представлених даних можна зробити висновок, що найбільші проблеми за даною шкалою студенти відчують з умінням виявляти помилки, вносити корективи

в процес розв'язання ($X_{сер}=2,76$ балів), співвідносити проміжні й кінцеві результати з моделлю очікуваного результату ($X_{сер}=2,83$ балів; $X_{сер}=3,07$ балів).

Шкала «Уміння прогнозувати можливі помилки і труднощі, аналізувати власні можливості» об'єднала три групи прийомів внутрішньої роботи, які пов'язані зі створенням моделі «процесу вирішення проблеми», з попереднім плануванням своїх дій, зі здійсненням моніторингу поточної рефлексивної активності (Савченко, 2016: 85). «Формування прогнозів своєї активності передбачає координацію різних форм рефлексивної активності: відображення найближчих перспектив і усвідомлення особливостей актуальної діяльності, що й дозволяє суб'єктові формувати адекватні прогнози, які сприяють зниженню занепокоєння в невизначених ситуаціях» (Савченко, 2016: 86).

Встановлено, що у досліджуваній групі середній рівень розвитку рефлексивних умінь прогнозувати можливі помилки і труднощі, аналізувати власні можливості. Результати представлено в таблиці 2.

Із представлених даних можна зробити висновок, що найбільші проблеми за даною шкалою студенти відчують з умінням під час формування уявлення про проблему визначати «зони ризику», ті моменти, де найбільш можливі труднощі й помилки ($X_{сер}=3,21$ балів), здійснювати довільний контроль виконання тих дій, де найбільш імовірні помилки, що забезпечує гнучкість поведінки ($X_{сер}=3,21$ балів), уміння формувати розгорнуті програми поведінки ($X_{сер}=3,31$ балів).

Таблиця 1

Шкала «Уміння організувати процес вирішення проблеми, спрямовувати зусилля на досягнення поставленої мети»

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу даного фактору	Середнє значення
4	Починаючи розмірковувати над проблемою, я «прикидаю» приблизний порядок аналізу, заздалегідь продумую спосіб досягнення мети	3,31
11	Здійснюючи кожний крок під час вирішення проблеми, я усвідомлюю і розумію те, як він наближає мене до головної мети	3,51
12	Я намагаюся дотримуватися плану, навіть якщо він ледь позначений і дуже приблизний	3,31
18	Я помічаю свої похибки й помилки в процесі аналізу проблеми, намагаюся відразу внести корективи	2,76
22	У процесі роботи над складною проблемою я роблю зупинки й проговорюю те, що я вже зробив, і те, що ще має бути зроблено	3,28
27	Я співвідношу результат розумових міркувань із тим, що прагнув одержати	2,83
30	Під час обміркування проблеми я усвідомлено вибираю стратегію, а якщо вона не приносить результат, я переходжу до іншої	3,38
34	Основним орієнтиром аналізу для мене є чітко поставлена мета, з якою я співвідношу результати вирішення проміжних завдань	3,07
19*	Я витрачаю час на те, щоб уточнити, який саме результат я прагну одержати в ході обміркування	4,93
	3 станаїни – низький рівень	30,38



Таблиця 2

**Шкала «Уміння прогнозувати можливі помилки і труднощі,
аналізувати власні можливості»**

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу даного фактору	Середнє значення
4	Починаючи розмірковувати над проблемою, я «прикидаю» приблизний порядок аналізу, заздалегідь продумую спосіб досягнення мети	3,31
8	Під час планування своєї розумової активності я намагаюся врахувати можливі труднощі, несподівані обставини	3,38
17	Аналізуючи проблему, я здійснюю розумові експерименти: змінюючи один елемент ситуації, дивлюсь й аналізую наслідки	3,55
23	Розв'язуючи проблему, я відразу припускаю ті кроки, в яких можу допустити помилки, і підсилюю свій контроль	3,21
25	Формуючи уявлення про проблему, я визначаю «зони ризику», ті моменти, де найбільш можливі труднощі й помилки	3,14
32	Я витрачаю багато часу на прокручування різних варіантів вирішення проблеми, діючи за формулою: «припустимо що..., тоді...»	3,66
35	Приставаючи до розв'язання проблеми, я обмірковую знання й вміння, які мені знадобляться для знаходження рішення	3,38
31*	Я впевненіше себе почуваю, коли я перевіряю ще раз свої дії на кожному етапі процесу розв'язання проблеми	4,55
38*	Після вирішення проблеми я ще довго подумки до неї повертаюся, перевіряю ще раз свої дії та отримані результати	4,76
	4 станаїни – середній	32,94

Таблиця 3

**Шкала «Уміння регулювати власні емоційні стани,
формувані налаштування на роботу»**

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу даного фактору	Середнє значення
5	Я використовую свої емоційні переживання для розв'язання проблеми	3,28
13	Я володію навичками регуляції своїх емоційних переживань, можу привести себе в оптимальний стан	3,07
18	Я помічаю свої похибки й помилки в процесі аналізу проблеми, намагаюсь відразу внести корективи	2,76
26	Я вмю створювати в себе робоче налаштування і регулювати своє самопочуття	3,07
29	Я використовую певні прийоми (заспокоєння, самонавіювання й ін.) для того, щоб нормалізувати свій стан після невдачі	3,17
37	Я легко можу назвати стратегії, які я використовував у процесі розв'язання проблеми й пояснити причини їх вибору	3,48
36*	Невдалі спроби розв'язати проблему стимулюють мене ще більше концентрувати увагу на процесі обміркування	4,52
	4 станаїни – середній	23,35

Шкала «Уміння регулювати власні емоційні стани, формувати налаштування на роботу» пов'язана з уміннями здійснювати контроль над своїми емоційними переживаннями (табл. 3).

Чим вищий рівень умінь суб'єкта контролювати свої емоції, тим вищий загальний рівень саморегуляції особистості, який виявляється у сформованих здібностях до моделювання значущих зовнішніх та внутрішніх умов досягнення мети, до адекватного оцінювання своїх ресурсів та результатів дій, до гнучкої перебудови своїх планів і програм поведінки під час виникнення непередбачуваних обставин (Савченко, 2016: 87).

Встановлено, що у досліджуваній групі середній рівень розвитку рефлексивних умінь регулювати власні емоційні стани, формувати налаштування на роботу. Результати представлено в таблиці 3.

Із представлених даних можна зробити висновок, що найбільші проблеми за даною шкалою студенти відчують з умінням помічати свої помилки в процесі аналізу проблеми та внесенням коректив ($X_{сер}=2,76$ балів), з володінням навичками регуляції своїх емоційних переживань ($X_{сер}=3,07$ балів), умінням налаштувати себе на робочий лад та регулювати своє самопочуття ($X_{сер}=3,07$ балів),

використанням певних прийомів (заспокоєння, самонавіювання тощо) для того, щоб нормалізувати свій стан після невдачі (Хсер=3,17 балів).

Шкала «Уміння здійснювати планування, оцінку і перевірку своїх дій» інтегрує вміння здійснювати моніторинг поточної рефлексивної активності, які забезпечують усвідомлення й оцінку суб'єктом характеру дій у внутрішньому плані, своєчасну їх корекцію у випадку труднощів чи негативного проміжного результату (табл. 4). «Досліджувані, які вміють планувати свою внутрішню активність, витрачають досить часу на обмірковування поточної діяльності, на аналіз альтернатив у процесі ухвалення рішення, на ретельне обдумування варіантів розвитку подій і найбільш імовірних перспектив власного розвитку. Вони виявляють схильність до самоаналізу власних дій, можливостей і обмежень ресурсів у конкретних життєвих ситуаціях». Крім того, такі суб'єкти мають високий рівень розвитку вміння дивитися на себе з позиції зовнішнього спостерігача («очима інших людей»), відсторонено оцінювати свої думки, дії й почуття (Савченко, 2016: 89).

Встановлено, що в досліджуваній групі середній рівень розвитку рефлексивних умінь здійснювати планування, оцінку і перевірку своїх дій. Результати представлені в таблиці 4.

Із представлених даних можна зробити висновок, що найбільші проблеми за даною шкалою студенти відчувають з умінням розбивати завдання на декілька проміжних задач, розв'язання яких наближає до мети, іншими словами, умінням формувати розгорнутий план процесу вирішення проблеми (Хсер=3,28 балів), умінням проговорювати вголос те, що вже зроблено,

і те, що ще має бути зроблено, іншими словами, умінням організації розмови із самим собою для уточнення й прояснення моделі розв'язання проблеми (Хсер=3,28 балів), розумінням того, що потрібно змінити у своєму стані для того, щоб процес аналізу проблеми пройшов більш успішно, з умінням виділення актуальних особливостей поведінки, що вимагають корекції й розвитку (Хсер=3,28 балів).

Шкала «Уміння створювати ймовірнісні моделі вирішення проблеми, здійснювати самоаналіз своїх дій, особливостей своєї поведінки». Згідно з О. Савченко, досліджувані, які вміють представляти процес вирішення проблеми у вигляді схеми, докладають зусиль, щоб не порушувати попередньо встановлені часові обмеження, і детально аналізують процес пошуку рішення проблеми після одержання результату. Вони схильні аналізувати як завершені форми активності, так і заплановані на майбутнє форми поведінки (табл. 5) (Савченко, 2016: 91).

«Чим вище в суб'єктів розвинуто вміння створювати ймовірнісні моделі вирішення проблеми та проводити самоаналіз власних дій, тим більше сформовані в них прийоми виділення важливих компонентів розумової активності, на підставі яких створюється модель «процесу вирішення проблеми»; проведення детального аналізу можливих варіантів розв'язання проблеми; виділення основних напрямків корекції власної поведінки й емоційного стану; регламентування часу, необхідного для вирішення проблеми; здійснення самозвіту про виконанні дії і підсумовування досягнутих результатів» (Савченко, 2016: 91–92).

Встановлено, що у досліджуваній групі середній рівень розвитку рефлексивних

Таблиця 4

Шкала «Уміння здійснювати планування, оцінку і перевірку своїх дій»

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу даного фактору	Середнє значення
3	Я впевненіше відчуваю себе, коли основне завдання розбиваю на декілька проміжних задач, розв'язання яких наближає мене до мети	3,28
15	У процесі розв'язування складної проблеми я часто спілкуюсь із самим собою (ставлю запитання, шукаю на них відповіді)	3,55
22	У процесі роботи над складною проблемою я роблю зупинки й проговорюю те, що я вже зробив, і те, що ще має бути зроблено	3,28
7*	Вивчаючи новий матеріал, я влаштовую собі по завершенню міні-опитування, моделюючи можливі запитання вчителя	4,93
31*	Я впевненіше себе почуваю, коли я перевіряю ще раз свої дії на кожному етапі процесу розв'язання проблеми	4,55
33*	Я чітко розумію, що потрібно змінити у своєму стані для того, щоб процес аналізу проблеми пройшов більш успішно	3,28
36*	Невдалі спроби розв'язувати проблему стимулюють мене ще більше сконцентрувати увагу на процесі обмірковування	3,55
	4 станаїни – середній	28,8



Таблиця 5

Шкала «Уміння створювати ймовірнісні моделі вирішення проблеми, здійснювати самоаналіз своїх дій, особливостей своєї поведінки»

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу даного фактору	Середнє значення
1*	У процесі розв'язання складної проблеми мені допомагає моя здатність уявляти проблему у вигляді схеми, відносити її до певного типу	4,86
7*	Вивчаючи новий матеріал, я влаштовую собі по завершенні міні-опитування, моделюючи можливі запитання вчителя	4,93
16*	Я упевнений, що для розв'язання складної проблеми може знадобитися кілька планів, як мінімум, план А і план Б	4,38
24*	Утримання себе в певних часових рамках дисциплінує мене, допомагає вирішувати проблеми	4,52
28*	Після знаходження рішення складної проблеми я відтворюю аналіз своїх думок і міркувань із метою формування уроків на майбутнє, підведення підсумків	4,97
33*	Я чітко розумію, що потрібно змінити у своєму стані для того, щоб процес аналізу проблеми пройшов більш успішно	4,69
	6 станаївнів – середній	28,35

Таблиця 6

Шкала «Уміння проводити моніторинг поточних форм розумової активності, регулювати значущість проблеми з урахуванням актуального стану»

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу даного фактору	Середнє значення
9	Обмірковуючи спосіб вирішення проблеми, я враховую своє фізичне й психічне самопочуття, своє бажання діяти	3,03
13	Я володію навичками регуляції своїх емоційних переживань, можу привести себе в оптимальний стан	3,07
14	Мені легше впоратися з проблемою, якщо я підсилюю її значимість і важливість для мене, тоді це стає питанням перевірки своїх сил	3,41
20	Починаючи аналіз проблеми, я підраховую подумки: скільки може піти часу на весь процес і на його окремі етапи	2,93
21	Розмірковуючи над проблемою, я можу сповільнювати деякі думки, а деякі, навпаки, аналізувати в прискореному режимі, залежно від їхньої цінності	2,75
25	Формуючи уявлення про проблему, я визначаю «зони ризику», ті моменти, де найбільш можливі труднощі й помилки	3,14
6*	Я можу відкладати на якийсь час обмірковування актуальної проблеми, відволікаючись на інші питання	4,68
	3 станаївни – низький	23,01

уміння створювати ймовірнісні моделі вирішення проблеми, здійснювати самоаналіз своїх дій, особливостей своєї поведінки.

Із представлених даних можна зробити висновок, що студенти досить високо оцінюють свої рефлексивні вміння, що входять до означеної шкали.

Шкала «Уміння проводити моніторинг поточних форм розумової активності, регулювати значущість проблеми з урахуванням актуального стану» включає «прийоми відстеження поточних форм рефлексивної активності й визначення ступеня значущості проблеми як важливого регулятора розумових зусиль» (табл. 6) (Савченко, 2016: 92).

Як зазначає О. Савченко, неадекватно високе або низьке оцінювання своїх можливостей є одним із чинників, який блокує

досягнення мети, а прагнення знайти значеннєвий підтекст у невдачах під час вирішення проблеми призводить до того, що негативний досвід не усвідомлюється і не привласнюється, а відторгається. Використання технік філософського осмислення та обґрунтування дозволяє здійснити «відхід від реальності»: від аналізу своїх помилок, усвідомлення їхніх причин, коректування програм поведінки, уточнення оцінок тощо. (Савченко, 2016: 92–93). Мислення суб'єктивістським високим рівнем розвитку вміння проводити моніторинг рефлексивної активності спрямоване на формування цілісної, узагальненої моделі «процесу вирішення проблеми», на розгляд різних варіантів розвитку подій, різних можливостей зняття внутрішніх протиріч, що суттєво відволікає їх від ретельного, з акцен-

том на деталях, аналізу проблеми, який припускає впорядкований збір інформації, оцінку її за об'єктивними критеріями (Савченко, 2016: 93).

Встановлено, що в досліджуваній групі низький рівень розвитку рефлексивних умінь проводити моніторинг поточних форм розумової активності, регулювати значущість проблеми з урахуванням актуального стану.

Із представлених даних можна зробити висновок, що найнижче за даною шкалою студенти оцінюють своє вміння сповільнювати чи прискорювати аналіз деяких думок, залежно від їхньої цінності ($X_{сер}=2,93$ балів), планувати час ($X_{сер}=2,93$ балів), вміння, обмірковуючи спосіб вирішення проблеми, враховувати своє фізичне й психічне самопочуття, своє бажання діяти ($X_{сер}=3,03$ балів).

Шкала «Уміння критично оцінювати свої інтелектуальні здібності, можливості та обмеження» інтегрує прийоми регуляції рівня концентрації уваги на проблемі, усвідомлення причин виникнення труднощів у рефлексивних діях, самооцінювання власних рефлексивних здібностей, властивостей і ресурсів; аналізу себе, своїх особливостей як важливого компонента моделі «процесу вирішення проблеми»; оцінки результатів рефлексивних дій, уточнення моделі з орієнтацією на майбутні форми активності (табл. 7) (Савченко, 2016: 93–94).

Згідно з О. Савченко «досліджувані, які мають високий рівень розвитку цього вміння, відрізняються, з одного боку, підвищеним інтересом до людських цінностей, моральних проблем, потреб і бажань, що розширює набір факторів, які вони

Таблиця 7

Шкала «Уміння критично оцінювати свої інтелектуальні здібності, можливості та обмеження»

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу даного фактору	Середнє значення
2	Стикаючись із невдачею, я намагаюся зрозуміти її причини	3,03
6*	Я можу відкладати на якийсь час обмірковування актуальної проблеми, відволікаючись на інші питання	4,68
10*	Аналізуючи проблему, я оцінюю, наскільки достатньо в мене вмінь і здібностей, щоб упоратися з нею	4,38
28*	Після знаходження рішення складної проблеми, я відтворюю аналіз своїх думок і міркувань із метою формування уроків на майбутнє, підведення підсумків	4,97
33*	Я чітко розумію, що потрібно змінити у своєму стані для того, щоб процес аналізу проблеми пройшов більш успішно	4,68
38*	Після вирішення проблеми я ще довго подумки до неї повертаюся, перевіряю ще раз свої дії та отримані результати	4,76
	5 станаївнів – середній	26,5

Таблиця 8

Рефлексивні вміння метакогнітивного рівня студентів за шкалами методики О. Савченко «Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)»

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу даного фактору	Середнє значення
21	Розмірковуючи над проблемою, я можу сповільнювати деякі думки, а деякі, навпаки, аналізувати в прискореному режимі, залежно від їхньої цінності	2,75
18	Я помічаю свої похибки й помилки в процесі аналізу проблеми, намагаюся відразу внести корективи	2,76
27	Я співвідношу результат розумових міркувань із тим, що прагнув одержати	2,83
20	Починаючи аналіз проблеми, я підраховую подумки: скільки може піти часу на весь процес і на його окремі етапи	2,93
2	Стикаючись із невдачею, я намагаюся зрозуміти її причини	3,03
9	Обмірковуючи спосіб вирішення проблеми, я враховую своє фізичне й психічне самопочуття, своє бажання діяти	3,03
13	Я володію навичками регуляції своїх емоційних переживань, можу привести себе в оптимальний стан	3,07
26	Я вмію створювати в себе робоче налаштування і регулювати своє самопочуття	3,07
34	Основним орієнтиром аналізу для мене є чітко поставлена мета, з якою я співвідношу результати вирішення проміжних завдань	3,07



Таблиця 9

**Узагальнені показники середніх значень за шкалами методики О. Савченко
«Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)»**

№	Шкала	Середні статистичні значення методики	Середній бал за методикою	Рівень
1.	Уміння організувати процес вирішення проблеми, спрямовувати зусилля на досягнення поставленої мети	38,02	30,38	3 станаєни – низький
2.	Уміння прогнозувати можливі помилки і труднощі, аналізувати власні можливості	35,03	32,94	4 станаєни – середній
3.	Уміння регулювати власні емоційні стани, формувати налаштування на роботу	27,72	23,35	4 станаєни – середній
4	Уміння здійснювати планування, оцінку і перевірку своїх дій	30,03	28,8	4 станаєнів – середній
5	Уміння створювати ймовірнісні моделі вирішення проблеми, здійснювати самоаналіз своїх дій, особливостей своєї поведінки	24,35	28,35	6 станаєнів – середній
6	Уміння проводити моніторинг поточних форм розумової активності, регулювати значущість проблеми з урахуванням актуального стану	27,94	23,01	3 станаєнів – низький
7	Уміння критично оцінювати свої інтелектуальні здібності, можливості та обмеження	26,47	26,5	5 станаєнів – середній
8	Загальний рівень рефлексивної компетентності метакогнітивного рівня	155	143	4 станаєни – середній

враховують під час прийняття рішень, але, з іншого боку, вони більше довіряють інтуїтивним оцінкам, які можуть мало відповідати реальності – більше відповідати очікуванням суб'єкта, ніж його реальним можливостям» (Савченко, 2016: 94). Встановлено, що в досліджуваній групі середній рівень розвитку рефлексивних умінь критично оцінювати свої інтелектуальні здібності, можливості та обмеження.

Із представлених даних можна зробити висновок, що найбільші проблеми за даною шкалою студенти відчувають з умінням аналізувати причини власних невдач (хсер=3,03 балів). Узагальнено, що студенти найнижче оцінюють себе за такими рефлексивними вміннями метакогнітивного рівня (табл. 8).

Вище представлено узагальнені результати за методикою (табл. 9).

Висновки

Із представлених даних можемо зробити висновок, що студенти в середньому найнижче оцінюють свої рефлексивні вміння метакогнітивного рівня за шкалами «Уміння організувати процес вирішення проблеми, спрямовувати зусилля на досягнення поставленої мети» та «Уміння проводити моніторинг поточних форм розумової активності, регулювати значущість проблеми з урахуванням актуального стану».

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в подальшому детальному дослідженні розвитку компонентів психологічної саморегуляції навчальної діяльності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу, а також рефлексивних умінь студентів як регулятивних механізмів навчальної діяльності студентів на когнітивному та особистісному рівнях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адоньєва Ю.А. Метакогнітивне навчання майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах: досвід та особливості впровадження. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2017. № 6 (14). С. 10–14.
2. Балашов Е.М. Психологічні особливості метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2019. № 4. С. 64–71.
3. Доцевич Т.І. Розроблення й апробація опитувальника педагогічної рефлексивності викладача вищої школи. *Психологічні перспективи*. 2014. Вип. 23. С. 99–112.
4. Каламаж В.О. Психологічні чинники ефективності групової проектної діяльності студентів ЗВО у процесі вивчення іноземної мови : дис. ... канд. психол. н. : 19.00.01. Луцьк, 2019.
5. Коваленко А.Б. Особливості застосування методів активного навчання у ВНЗ. *Психологія: реальність і перспективи*. 2013. № 1. С. 13–16.

6. Савченко О.В. Рефлексивна компетентність: методи та процедури діагностики. Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2016. 286 с.
7. Хомуленко Т.Б., Доцевич Т.І. Метапам'ять: наукові підходи та експериментально-інтроспективна методика дослідження. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2014. № 49. С. 193–211.
8. Andrade H., Heritage M. Using assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation. New York : Routledge, 2017.
9. Balashov, E. Pasichnyk I., Kalamazh R. Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *Psycholinguistics*. 2018. Vol. 24. Issue 1. 47–62.
10. Clearly T.J., Kitsantas A. Motivation and self-regulated learning influences on middle school mathematics achievement. *School Psychology Review*. 2017. 46 (1). 88–107.
11. Kitsantas A. Fostering student self-regulation with learning technologies. *Hellenic Journal of Psychology*. 2014. 10. 235–252.
12. Panadero E., Andrade H., Brookhart S. Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *Australian Educational Researcher*. 2018. 45. 13–31.
13. Zabolotna O. Education as a Value Foundation for Young People Life Strategies. *Ukrainian Psychological Journal*. 2016. 2. 29–39.

REFERENCES:

1. Adoniev, Y.A. (2017). Metakohntnyvne navchannia majbutnikh fakhivtsiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh: dosvid ta osoblyvosti vprovadzhennia [Metacognitive Learning of Future Professionals at Higher Educational Institutions: Experience and Peculiarities of Implementation]. *ScienceRise: Pedagogical Education*, № 6 (14), 10–14 [in Ukrainian].
2. Balashov, E.M. (2019). Psykholohichni osoblyvosti metakohntnyvnoho monitorynhu v navchalnyy diyalnosti studentiv [Psychological Characteristics of Metacognitive Monitoring in Learning Activity of Students]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seria: Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*, № 4, 64–71 [in Ukrainian].
3. Dotsevych, T.I. (2014). Rozroblennia i aprobatsiia opytuvalnyka pedahohichnoi refleksyvnosti vykladacha vyshchoi shkoly [Development and Approbation of Questionnaire of Pedagogical Reflexivity]. *Psykholohichni perspektyvy – Psychological Perspectives*, 23, 99–112 [in Ukrainian].
4. Kalamazh, V.O. (2019). Psykholohichni chynnyky efektyvnosti hrupovoji proektoji dijalnosti studentiv ZVO u protsesi vyvchennia inozemnoji movy [Psychological Characteristics of Effectiveness of Group Project Activity of HEI Students in the Process of Learning a Foreign Language]. *Dysertatsiya kandydata psykholohichnykh nauk: 19.00.01 - Dissertation of Candidate of Psychological Sciences: 19.00.01*. Lutsk [in Ukrainian].
5. Khomulenko, T.B. & Dotsevych T.I. (2014). Metapamiat: naukovy pidkhody ta eksperymentalno-introspektyvna metodyka doslidzhennia [Metamemory: Scientific Approaches and Experimental-Introspective Methodology of Research]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. H. Skovorody. Seria "Psykholohiia". – Bulletin of H. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Series "Psychology"*, № 49, 193–211 [in Ukrainian].
6. Kovalenko, A.B. (2013). Osoblyvosti zastosuvannia metodiv aktyvnoho navchannia u VNZ [Peculiarities of Use of Methods of Active Learning at HEIs]. *Psykholohiia: realnist i perspektyvy – Psychology: Reality and Perspectives*, № 1, 13–16 [in Ukrainian].
7. Savchenko, O.V. (2016). *Reflexive competence: Methods and Procedures of Diagnostics [Refleksyivna kompetentnist: Metody i protsedury otsinky]*, Kherson: PP Vyshemyrskyi V.S. [in Ukrainian].
8. Andrade, H., & Heritage, M. (2017). *Using assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation*. New York: Routledge.
9. Balashov, E., Pasichnyk, I. & Kalamazh, R. (2018). Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *Psycholinguistics*, Vol. 24, Issue 1, 47–62.
10. Clearly, T.J., & Kitsantas, A. (2017). Motivation and self-regulated learning influences on middle school mathematics achievement. *School Psychology Review*, 46(1), 88–107.
11. Kitsantas, A. (2014). Fostering student self-regulation with learning technologies. *Hellenic Journal of Psychology*, 10, 235–252.
12. Panadero, E., Andrade, H. & Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *Australian Educational Researcher*. 45. 13–31.
13. Zabolotna, O. (2016). Education as a Value Foundation for Young People Life Strategies. *Ukrainian Psychological Journal*, 2, 29–39.

Стаття надійшла до редакції 04.03.2020.
The article was received 04 March 2020.