



10. Яценко Т.С., Глузман А.В. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога. Днепропетровск: Инновация, 2015. 394 с.

11. Яценко Т.С. Теория і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: навч. посібник. Київ: Вища шк., 2004. 679 с.

УДК 378.12:159.923

РОЛЬ МЕТАКОГНІТИВНОГО ДОСВІДУ ТА РЕГУЛЯТИВНО-СТИЛЬОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК У СТАНОВЛЕННІ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Доцевич Т.І., д. психол. н., доцент,
професор кафедри практичної психології
Українська інженерно-педагогічна академія

Обґрунтовано необхідність дослідження особливостей метакогнітивного досвіду та регулятивно-стильових характеристик майбутніх викладачів вищої школи як передумови розвитку метакогнітивної компетентності. Вивчено та представлено показники метакогнітивного досвіду, параметри академічної регуляції майбутніх викладачів серед чоловіків і жінок. Обґрунтовано різницю особливостей отриманих результатів.

Ключові слова: *метакогнітивний досвід, регулятивно-стильові характеристики, метакогнітивна компетентність, академічна саморегуляція, мотиваційні стратегії учіння, академічна регуляція.*

Доцевич Т.И. РОЛЬ МЕТАКОГНИТИВНОГО ОПЫТА И РЕГУЛЯТИВНО-СТИЛЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК В СТАНОВЛЕНИИ МЕТАКОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Обоснована необхідність дослідження особливостей метакогнітивного досвіду та регулятивно-стильових характеристик майбутніх викладачів вищої школи як умови розвитку метакогнітивної компетентності. Вивчені та представлені показники метакогнітивного досвіду та параметри академічної регуляції майбутніх викладачів серед чоловіків і жінок. Обґрунтовано різницю особливостей отриманих результатів.

Ключевые слова: *метакогнитивный опыт, регулятивно-стилевые характеристики, метакогнитивная компетентность, академическая саморегуляция, мотивационные стратегии учения, академическая регуляция.*

Dotsevych T.I. THE ROLE OF METACOGNITIVE EXPERIENCE AND REGULATORY-STYLE CHARACTERISTICS IN THE FORMATION OF METACOGNITIVE COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS OF HIGHER EDUCATION

The necessity of studying the features of the metacognitive experience and the regulatory-style characteristics of future teachers of higher education as a condition for the development of metacognitive competence is substantiated. Metacognitive experience indicators and parameters of academic regulation of future teachers among men and women are studied and presented. The difference in the features of the obtained results is substantiated.

Regulatory and stylistic characteristics are the factors of formation of metacognitive competence of the subject of pedagogical activity, and therefore they are significant for determining the peculiarities and possibilities of developing metacognitive competence among master students as future teachers of higher education. Achieving a sufficient level of metacognitive awareness, metacognitive knowledge, metacognitive activity and possessing such regulatory and stylistic characteristics which characterize the autonomous self-regulation style, such students are ready for developmental influences contributing to the positive dynamics of metacognitive abilities formation.

Since metacognitive abilities can be developed in the presence of metacognitive awareness, they can be improved in the process of further metacognitive experience acquisition.

On the basis of the results of empirical research we identified features of metacognitive experience and regulatory-stylistic characteristics of future higher school lecturers as preconditions for metacognitive competence development. It was established that there is a connection between the indicators of future teachers' metacognitive experience. Moreover, the key structural component of the system of connections of metacognitive competence is metacognitive awareness which is related to metacognitive knowledge and metacognitive activity, intrinsic motivation, as well as to motivational and learning strategies. A relationship between such regulatory and stylistic indicators as motivation learning strategies (leading motives of students' learning) and metacognitive activity is established. Thus, a set of motivational learning strategies that motivate a student

to obtain a vocational and professional competence is revealed through metacognitive activity (active use of metacognitive learning strategies). A positive correlation between the indicators of intrinsic motivation and motivational strategies is established. Interest to classes, to future professional activities involves the use of various motivational learning strategies.

Key words: *metacognitive experience, regulatory-style characteristics, metacognitive competence, academic self-regulation, motivational strategies of teaching, academic regulation.*

Постановка проблеми. Магістерський ступінь вищої освіти передбачає оволодіння здатністю до викладацької діяльності. Тому до цілей оволодіння навчально-професійної діяльності вміщується розвиток професійної компетентності взагалі і метакогнітивної компетентності зокрема. У магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи в процесі навчально-професійної діяльності має формуватися метакогнітивна компетентність як необхідний компонент компетентності суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи. До структури метакогнітивної компетентності викладача вищої школи входять характеристики метакогнітивного досвіду, достатній рівень яких зумовлює успішне становлення метакогнітивних здатностей (метапам'яті, метамислення, метакреативності, металінгвістичних здібностей), тому визначення рівня й можливостей розвитку метакогнітивної компетентності можливе через дослідження особливостей метакогнітивного досвіду в показниках метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивних знань та метакогнітивної активності. Регулятивно-стильові характеристики є чинниками становлення метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності, тому є значущими для визначення особливостей та можливостей розвитку метакогнітивної компетентності у магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи. Хто досяг достатнього рівня розвитку метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивних знань, метакогнітивної активності та володіє такими регулятивно-стильовими властивостями, які характеризують автономний стиль саморегуляції, є готовим до розвивальних впливів, які сприяють позитивній динаміці становлення метакогнітивних здатностей. Оскільки метакогнітивні здатності можуть розвиватись за наявності метакогнітивної усвідомленості, вони можуть удосконалюватись у процесі подальшого набуття метакогнітивного досвіду.

Постановка завдання. Мета статті – на основі результатів емпіричного дослідження виявити особливості метакогнітивного досвіду та регулятивно-стильових характеристик майбутніх викладачів вищої школи як передумови розвитку метакогнітивної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Із метою визначення ключових мішеней у розвитку метакогнітивної компетентності майбутніх викладачів ми поставили завдання визначити психологічні особливості функціонування. Для діагностики метакогнітивного досвіду майбутніх викладачів вищої школи (кількість досліджуваних 140 осіб) нами були використані такі методи:

1) методика діагностики метакогнітивної усвідомленості (вміщеності в діяльність) (G. Schraw та R. S. Dennison в адаптації А.В. Карпова) [2].

2) методика діагностики самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності (М.М. Кашапов і Ю.В.Скворцова) [3].

3) Опитувальник академічної саморегуляції (Р.М. Райан і Д.Р. Коннелл) [7]. Опитувальник містить 32 твердження, спрямовані на визначення рівня розвитку зовнішнього регулювання (екстринсивної або зовнішньої мотивації навчальної діяльності), інтродюкованого регулювання, ідентифікованого регулювання та власного спонукання (інтринсивної або внутрішньої мотивації).

4) методика діагностики мотиваційних стратегій учіння студентів (MSLQ) (P. Pintrich, W. McKeachie [9] в адаптації Т.І. Доцевич). Т.Г. Duncan та W.J. McKeachie, досліджуючи стратегії мотивації навчання студентів, визначили, що стратегії мотивації та навчання є динамічним утворенням і контекстуально пов'язані між собою, підпорядковуючись контролю студента [8]. Автори підкреслюють, що з курсом мотивація студентів змінюється, що призводить до змін стратегій навчання. Первинна версія опитувальника мотиваційних стратегій навчання (MSLQ) містила 81 пункт, що призначено для вимірювання мотиваційної спрямованості та її використання у різних стратегіях навчання студентів.

Опитувальник складається з двох частин. Перша частина опитувальника (31 твердження) спрямована на визначення рівня та змісту мотивації навчання і названа авторами «Мотиваційні стратегії». Перша шкала представлена декількома субшкалами: 1) внутрішня мотивація (Intrinsic Goal Orientation) – 4 пункти; 2) зовнішня мотивація (Extrinsic Goal Orientation) – 4 пункти; 3) цінність завдання (Task Value) – 6 пунктів;

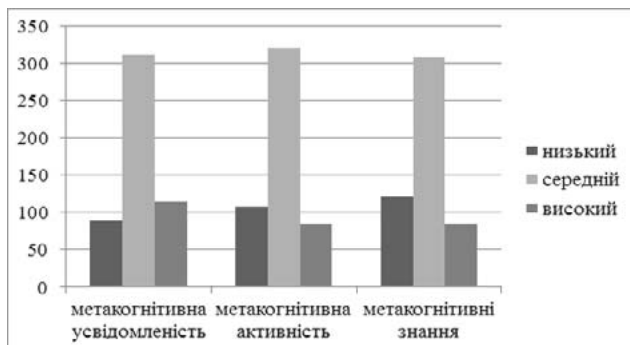


Рис. 1. Розподіл майбутніх викладачів за рівнем розвитку показників метакогнітивного досвіду

4) самоконтроль навчальних переконань (Control of Learning Beliefs) – 4 пункти; 5) самоефективність навчання та продуктивність (Self-Efficacy for Learning & Performance) – 8 пунктів; 6) навчальна екзаменаційна тривога (Test Anxiety) – 5 пунктів.

Друга шкала – «Стратегії учіння» – представлена 50 твердженнями за 9 субшкалами: 1) «Підготовка та повторення матеріалу» (Rehearsal) – 4 пункти; 2) «Ретельна розробка» (Elaboration) – 6 пунктів; 3) «Організація» (Organization) – 4 пункти; 4) «Критичне мислення» (Critical Thinking) – 5 пунктів; 5) «Метакогнітивна саморегуляція» (Metacognitive Self-Regulation) – 12 пунктів; 6) «Самоуправління часом й умовами навчання» (Time/Study Environmental Management) – 8 пунктів; 7) «Саморегуляція зусиль» (Effort Regulation) – 4 пункти; 8) «Взаємне навчання» (Peer Learning) – 3 пункти; 9) «Пошук допомоги» (Help Seeking) – 4 пункти.

Апробація опитувальника показала, що ця методика відповідає психометричним

вимогам надійності та валідності щодо особистісних опитувальників. Так, психометричний показник надійності альфа Кронбаха складає 0,833. Ретестова надійність опитувальника знаходиться на рівні $r = 0,738$, що свідчить про його достатньо високу прогностичність. Дискримінативна валідність перевірялась визначенням кореляційних зв'язків показників шкал мотиваційних стратегій із показниками внутрішньої мотивації за методикою Райана – Коннелла, мотивації досягнень, мотивів навчальної діяльності студентів А.О. Реана, В.О. Якуніна, які виявилися статистично значущими на рівні $p < 0,01$.

Розглянемо результати діагностики рівня метакогнітивної компетентності особистості майбутніх викладачів, представлені на рис. 1.

Із рис. 1 видно, що переважна кількість студентів-магістрантів виявляють середній рівень розвитку показників метакогнітивної компетентності, зокрема метакогнітивної усвідомленості (61%, розподіл досліджуваних відрізняється від рівномірного, $\chi^2_{\text{Емп}} = 85,88$), метакогнітивної активності (62%, $\chi^2_{\text{Емп}} = 64,95$), метакогнітивної обізнаності (59%, $\chi^2_{\text{Емп}} = 41,02$).

Таким чином, магістранти характеризуються помірними показниками метакогнітивної компетентності, яка виявляється у достатній здатності до усвідомлення власних метакогнітивних стратегій, переваг та недоліків когнітивної сфери, обмежень та можливостей пам'яті, уваги, мислення тощо; у помірній метакогнітивній активності, що виявляється у різній мірі активності у застосуванні метакогнітивних стратегій

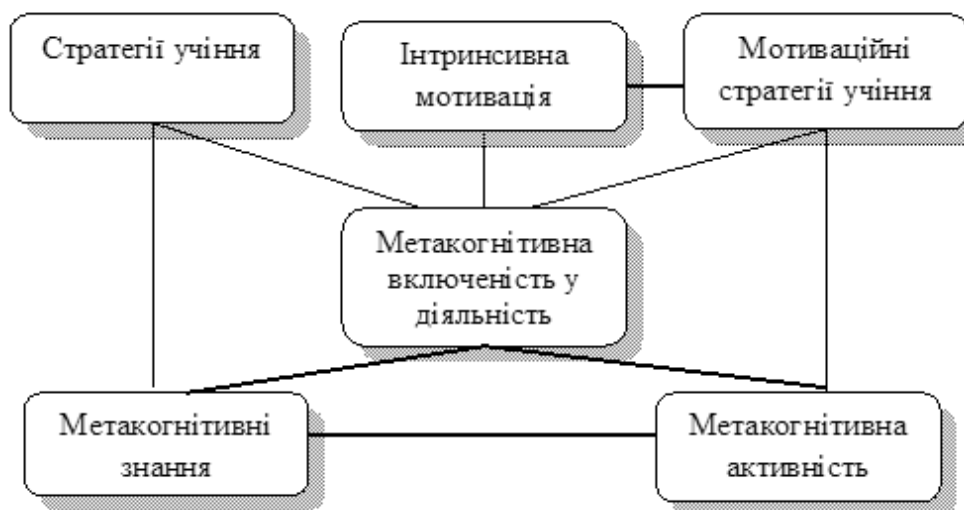


Рис. 2. Кореляційна плеяда показників метакогнітивного досвіду та регулятивно-стильових характеристик магістрантів

залежно від навчальної ситуації (під час підготовки до іспитів ця активність може збільшуватись); у помірному рівні метакогнітивної обізнаності, тобто задовільному рівні знань про власні когнітивні здатності та можливості; помірному рівні мотиваційних стратегій та стратегій учіння.

Із рис. 2 видно, що існує зв'язок між показниками метакогнітивного досвіду майбутніх викладачів, до того ж ключовим структурним складником системи зв'язків метакогнітивної компетентності є метакогнітивна усвідомленість, яка пов'язана з метакогнітивними знаннями (0,33, $p < 0,0001$) та метакогнітивною активністю (0,34, $p < 0,001$), інтринсивною мотивацією (0,36, $p < 0,0001$), а також мотиваційними стратегіями (0,21, $p < 0,0001$) та стратегіями навчання (0,19, $p < 0,0001$).

Отже, метакогнітивна усвідомленість, виступаючи включеністю особистості у моніторинг та регуляцію когнітивних процесів, передбачає високий рівень метакогнітивної обізнаності (знань про власні когнітивні процеси та засоби регуляції) та метакогнітивної активності (активне застосування метакогнітивних стратегій у навчальній діяльності), а також спрямованість на навчальну діяльність та застосування різних стратегій навчання. Також встановлено зв'язок між показниками стратегій навчання та метакогнітивних знань (0,21, $p < 0,0001$). Отже, чим більшим виявляється рівень обізнаності в процесах пізнання, тим ширшим виявляється діапазон метакогнітивних стратегій, що обирається суб'єктом навчання у різних навчальних ситуаціях.

Установлено зв'язок між такими регулятивно-стильовими показниками, як

мотиваційні стратегії учіння (провідними мотивами учіння студентів), а також метакогнітивною активністю (0,22, $p < 0,0001$). Отже, сукупність мотиваційних стратегій учіння, що мотивують студента до отримання навчально-професійної компетентності, розкривається у метакогнітивній активності (активному застосуванні метакогнітивних стратегій учіння). Установлено позитивний зв'язок між показниками інтринсивної мотивації та мотиваційними стратегіями (0,35, $p < 0,0001$). Інтерес до занять, до майбутньої професійної діяльності передбачає використання різноманітних мотиваційних стратегій учіння.

Розглянемо результати інтеркореляційного аналізу за шкалою мотиваційних стратегій учіння майбутніх викладачів, що представлено на рис. 3.

Установлено, що показники внутрішньої мотивації пов'язані з показниками за субшкалами цінності завдання (0,35, $p < 0,00001$), самоефективності навчання та продуктивності (0,31, $p < 0,00001$), а також самоконтролю навчальних переконань (0,43, $p < 0,00001$). Отже, внутрішня мотивація є ключовим параметром мотиваційних стратегій навчальної діяльності студентів. Установлено статистично значущі зв'язки між показниками цінності завдання та самоефективності завдання та продуктивності (0,38, $p < 0,00001$), навчальною екзаменаційною тривогою (0,36, $p < 0,00001$). Показник навчальної екзаменаційної тривоги пов'язаний із показниками самоефективності навчання і продуктивності (0,22, $p < 0,001$) та зовнішньою мотивацією (0,21, $p < 0,001$).

Розглянемо результати кореляційного аналізу інтеркореляційних зв'язків за шка-



Рис. 3. Кореляційна плеяда стратегій учіння майбутніх викладачів

Примітка:

- - пряма кореляція на рівні значущості $p < 0,00001$;
- - пряма кореляція на рівні значущості $p < 0,0001$;
- - пряма кореляція на рівні значущості $p < 0,001$.



лою стратегій учіння (рис. 4). Ключовим параметром стратегій учіння виявляється показник метакогнітивної саморегуляції, що пов'язаний із параметрами субшкал критичного мислення (0,23, $p < 0,001$), саморегуляції зусиль (0,19, $p < 0,001$), ретельної розробки (0,28, $p < 0,0001$), організації (0,20, $p < 0,001$), самоуправління часом та умовами навчання (0,14, $p < 0,01$), підготовки та повторення (0,16, $p < 0,01$).

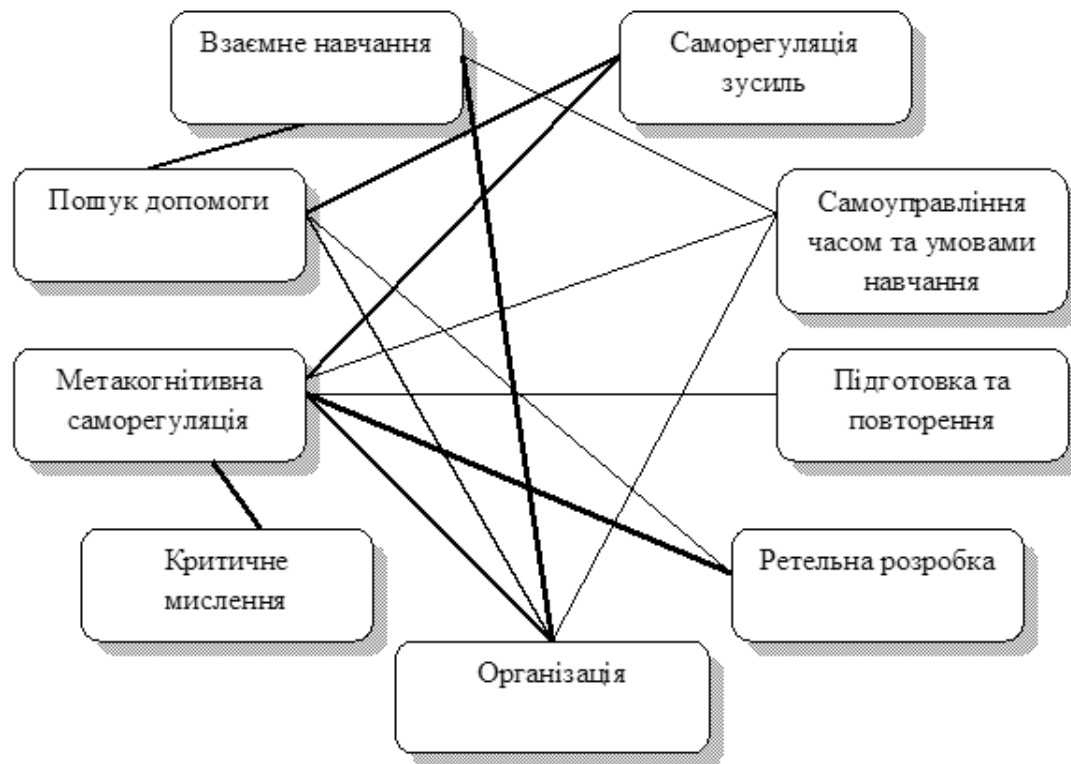


Рис. 4. Кореляційна плеяда стратегій учіння майбутніх викладачів

Примітка:

- – пряма кореляція на рівні значущості $p < 0,00001$;
- – пряма кореляція на рівні значущості $p < 0,0001$;
- – пряма кореляція на рівні значущості $p < 0,001$.

Таблиця 1

Середні показники параметрів метакогнітивного досвіду майбутніх викладачів

Показники	Студенти-магістранти		t-Студента	p
	Чоловіки, n=271	Жінки, n=243		
Метакогнітивна усвідомленість	186,42±29,91	194,70±26,00	-3,59	<0,001
Метакогнітивні знання	13,69±4,91	15,06±4,29	-3,34	<0,001
Метакогнітивна активність	8,66±4,07	8,78±3,66	-0,35	>0,05

Таблиця 2

Середні показники параметрів академічної регуляції майбутніх викладачів

Показники регуляції	Магістранти		t-Студента	p
	Чоловіки, n=271	Жінки, n=243		
Внутрішнє спонукання (інтринсивна мотивація)	17,65±5,24	19,03±4,34	-3,22	0,001
Інтроектована регуляція	21,68±4,35	22,07±3,97	-1,06	>0,05
Ідентифікована регуляція	17,70±4,80	16,68±4,76	2,40	0,05
Зовнішня регуляція (екстринсивна мотивація)	15,91±5,66	14,12±5,17	3,70	<0,001

Отже, регулятивно-стильові характеристики магістрантів ґрунтуються на структурних зв'язках навколо параметра метакогнітивної саморегуляції, сутність якої полягає у регуляції метакогнітивних стратегій, зокрема критичності мислення, власних навчальних зусиль, наполегливості та ретельності опрацювання матеріалу, навчальної самоорганізації, таймменеджментськими ресурсами та самоорганізацією умов навчання.

Із табл. 1 видно, що чоловіки характеризуються нижчими показниками метакогнітивного досвіду, окрім активності у навчально-стратегічних особливостях учіння. Жінки більшою мірою здатні до метакогнітивного усвідомлення та розвитку обізнаності. Навчальна діяльність жінок полімотивована, що дозволяє використовувати ширший репертуар стратегій учіння.

Висновки з проведеного дослідження. Студентам-старшокурсникам більшою мірою притамана внутрішня мотивація навчальної діяльності, яка визначається як інтерес до змісту навчання та майбутньої професії, дівчата характеризуються вищими показниками внутрішньої мотивації, ніж представники чоловічої статі. Такі дані характеризують студенток як особистостей, що більш свідомо підійшли до вибору майбутньої професії, визначаються більшою готовністю до майбутньої педагогічної діяльності. Установлено, що ідентифікована регуляція більшою мірою характерна для чоловіків, що можна пояснити більшим прагненням до ідентифікації себе з еталоном професійної діяльності – ідеальним педагогом, викладачем, що виступає для чоловіків авторитетом тощо. Зовнішня регуляція (екстринсивна мотивація) також більшою мірою властива юнакам, більш залежним від зовнішніх обставин у процесі навчальної діяльності.

Таким чином, як молодим жінкам, так і чоловікам, які оволодівають ступенем магістра і в майбутньому, можливо, будуть пов'язані з викладацькою діяльністю, властиві як характеристики автономного стилю (домінування внутрішньої та ідентифікованої мотивації), так і залежного стилю (перевага зовнішніх та інтроєктованих мотивів навчальної діяльності) академічної

саморегуляції. Жінки керуються інтересом до навчання у власній навчальній діяльності, а чоловіки – ідентифікацією себе з успішним еталоном, за якою стоїть кар'єрна мотивація.

Метакогнітивний досвід майбутніх викладачів вищої школи виявляється у зв'язку його компонентів (метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивної активності та метакогнітивних знань) із регулятивно-стильовими характеристиками (інтринсивна мотивація навчання, мотиваційні стратегії (мотиватори) внутрішньої мотивації, навчальної екзаменаційної тривожності, самоефективності та таких стратегій учіння, як критичне мислення, метакогнітивна саморегуляція, самоуправління часом та умовами навчання).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Доцевич Т.І. Метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі: дис... доктора псих. наук: 19.00.07/ Ін-т психології імені Г.С. Костюка. Київ, 2016. 426 с.
2. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности: монография. Москва: ИПРАН, 2005. 325 с.
3. Кашапов М.М. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / под ред. М.М. Кашапова, Ю.В. Пошехоновой. Ярославль, 2012. 384 с.
4. Келеси М. Особенности рефлексии как формы самопознания личности: дис.канд.психол.наук: 19.00.01. Киев, 1996. 195 с.
5. Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. Санкт-Петербург: СПбГУПМ, 2002. 48 с.
6. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учеб.-метод. пособие. Санкт-Петербург: КАРО, 2009. 144 с.
7. Яцюк М.В. Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р. Райана і Дж. Конелла (шкала SQR II-A). *Практ. психологія та соціал. робота.* 2008. № 4. С. 45–47.
8. Duncan T.G., McKeachie W.J. The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist.* 2005. № 40. P. 117–128.
9. Pintrich A. A Manual for the Use of Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology.* № 82 (1). P. 33–40.