

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ “ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ”

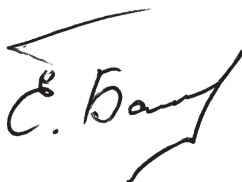
БАЛАШОВ ЕДУАРД МИХАЙЛОВИЧ

УДК 159.95:378.147

**МЕТАКОГНІТИВНИЙ МОНІТОРИНГ  
САМОРЕГУЛЬОВАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня  
доктора психологічних наук

Handwritten signature of E. Balashov in black ink, consisting of stylized letters and a flourish.

**ОСТРОГ – 2020**

Дисертацією є рукопис.  
Робота виконана у Національному університеті «Острозька академія»,  
Міністерство освіти і науки України

**Науковий консультант:** доктор психологічних наук, професор  
**Пасічник Ігор Демидович,**  
Національний університет  
«Острозька академія», ректор

**Офіційні опоненти:** доктор психологічних наук, доцент  
**Доцевич Тамілія Іванівна,**  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний  
педагогічний університет імені Григорія Сковороди»,  
професор кафедри психології;

доктор психологічних наук, професор  
**Павелків Роман Володимирович,**  
Рівненський державний гуманітарний університет,  
перший проректор, завідувач кафедри вікової  
та педагогічної психології;

доктор психологічних наук, професор  
**Яланська Світлана Павлівна,**  
Національний університет «Полтавська політехніка  
імені Юрія Кондратюка»,  
завідувач кафедри психології та педагогіки.

Захист відбудеться « 7 » вересня 2020 року о 10.30 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 48.125.03 у Національному університеті «Острозька академія» за адресою: вул. Семінарська, 2, м. Острог, Рівненська обл., 35800

З дисертацією можна ознайомитися на сайті [www.oa.edu.ua](http://www.oa.edu.ua) та в науковій бібліотеці Національного університету «Острозька академія» за адресою: вул. Семінарська, 2, м. Острог, Рівненська обл., 35800

Автореферат розісланий « 6 » серпня 2020 року

Учений секретар  
спеціалізованої вченої ради,  
кандидат психологічних наук, доцент



**І. В. Ковальчук**

## ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

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

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

Дослідження саморегуляції містять важливий аспект суб'єктності як актуальної міри специфічної активності особистості, спрямованої на осмислення, управління та оптимізацію власної діяльності, розвиток власних психічних процесів й особистісних якостей. Особистість як суб'єкт регуляції власної активності вивчали І. Бех, М. Боришевський, Л. Бурлачук, Л. Долинська, В. Казміренко, Т. Кириченко, О. Киричук, Г. Костюк, Г. Куценко, О. Ксенофонтова, С. Максименко, Є. Машбиць, О. Оліфер, Р. Павелків, І. Пасічник, Н. Пов'якель, В. Роменець, В. Семиченко, В. Татенко, Т. Титаренко, Ю. Трофімов, О. Чебикін та інші.

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

Саморегуляція навчальної діяльності студентів з точки зору когнітивного та метакогнітивного підходів (А. Браун, А. Вілкінсон, А. Гленберг, Дж. Данлоскі, Р. Деннісон, Д. Еакін, Г. Еверсон, В. Епстайн, А. Коріат, Дж. Меткалф,

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

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

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

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано в межах науково-дослідної теми кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія» «Метапізнання в умовах індивідуально-психологічної та соціально-ситуативної детермінації» (державний реєстраційний номер 0117U000683). Тему дисертації затверджено

вченою радою Національного університету «Острозька академія» (протокол № 2 від 31 серпня 2017 року).

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

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

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

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

3) обґрунтувати теоретико-концептуальну модель саморегульованого навчання студентів;

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

5) на основі експериментального дослідження визначити систему взаємозв'язків між психологічними індикаторами саморегульованого навчання на відповідних рівнях та роль у цій системі метапізнання як засобу суб'єктивної оцінки саморегуляції навчальної діяльності студентів;

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

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

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

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

**Теоретико-методологічним підґрунтям** дослідження є: наукові положення про розвиток, саморозвиток і самоздійснення особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Анциферова, Г. Балл, М. Боришевський, Л. Виготський, І. Данилюк, Д. Ельконін, Л. Засєкіна, А. Коваленко, О. Леонтьєв, Б. Ломов, З. Карпенко, С. Максименко, В. Моляко, М. Орап, І. Пасічник, М. Савчин, С. Рубінштейн, Т. Титаренко, Н. Чепелева й ін.); фундаментальні положення системного підходу у психологічній науці (Б. Ананьєв, Б. Ломов, Г. Костюк, С. Максименко); концептуальні положення метакогнітивного підходу (А. Карпов, І. Скитяєва,

М. Холодна, Т. Хомуленко, J. Dunlosky, J. Flavell, J. Metcalfe, K. Zabrucky), суб'єктно-діяльнісного підходу (Г. Балл, А. Брушлинский, А. Журавльов, О. Запорожець, П. Зінченко, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн й ін.), ролівого підходу (В. Войтко, П. Горностай, Т. Хомуленко й ін.), системно-суб'єктного підходу (О. Леонт'єв, О. Осницький, С. Рубінштейн, В. Татенко); психологічні теорії інтелекту (М. Смульсон, М. Холодна, В. Шадриков, R. Sternberg), метапам'яті (Т. Доцевич, В. Ляудіс, Р. Каламаж, С. Максименко, І. Пасічник, Т. Хомуленко, J. Flavell, F. Jönsson, T. Nelson, L. Narens, H. Wellman), рефлексії (О. Анісімов, А. Карпов, Р. Павелків, О. Савченко); психологія регуляції та когнітивної саморегуляції діяльності (Л. Дика, О. Конопкін, В. Моросанова, Т. Хомуленко та ін.); положення про саморегуляцію у вищих психічних процесах (М. Боришевський, Є. Заїка, В. Ляудіс, В. Моросанова); поняття саморегуляції як особистісного потенціалу в навчальній діяльності (В. Моросанова, А. Карпов); положення про саморегуляцію навчальної діяльності (Г. Гандзілевська, Р. Каламаж, І. Пасічник, Т. Партико, Н. Andrade, A. Bandura, M. Boekarts, J. Borkowski, T. Cleary, F. De Jong, A. Kitsantas, K. Saks, G. Schraw, D. Schunk, B. Zimmerman), а також положення про мотиваційні, духовні й метакогнітивні детермінанти саморегуляції особистості (М. Боришевський, Є. Ільїн, В. Олефір, Г. Радчук, Н. Савелюк, Т. Cleary, A. Kitsantas, E. Deci, P. Pintrich, D. Russel, R. Ryan, C. Wolters).

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

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

– *емпіричні*: включене спостереження, бесіди; тест-опитувальник задоволеності навчальною діяльністю (Л. Міщенко), опитувальник «Академічна саморегуляція» (Р. Райан, Д. Коннелл в адаптації М. Томчука та М. Яцюк) – для дігностики **інтегрального рівня** саморегульованого навчання студентів; методику діагностики рівня розвитку рефлексивності (А. Карпов, В. Пономарьова), методику «Рефлексивні вміння» (особистісний рівень) (О. Савченко), методику дослідження самооцінки (С. Будассі, інтегрована Ю. Кисельовим), методику визначення рівня самооцінки (Т. Дембо – С. Рубінштейн за модифікацією А. Прихожан), – для дігностики **особистісного рівня** саморегульованого навчання студентів; методику діагностики навчальної мотивації (Т. Дубовицька), тест-опитувальник рівня вольової саморегуляції (А. Зверков, Е. Ейдман) – для дігностики **мотиваційно-вольового рівня** саморегульованого навчання студентів; опитувальник емоційного інтелекту «ЕМІН» (Д. Люсін), шкалу самоповаги (М. Розенберг), шкалу психологічного благополуччя (К. Рифф у адаптації С. Карсканової) – для дігностики **емоційно-поведінкового рівня** саморегульованого навчання студентів; тест «Оцінка самоконтролю в спілкуванні» (М. Снайдер), шкалу самомоніторингу (Self-Monitoring Scale – SMS) (М. Снайдер) – для дігностики **комунікативного** рівня саморегульованого навчання студентів; тест оцінки самоефективності (В. Шварцер та М. Єрусалем), методику

«Рівень суб'єктивного контролю» (Є. Бажин, Е. Галинкіна, А. Еткінд), методику діагностики рівня емпатії та емпатійних здібностей (шкали «Раціональний канал» та «Інтуїтивний канал») (В. Бойко), методику «Рефлексивні вміння» (когнітивний рівень) (О. Савченко) – для діагностики *когнітивного рівня* саморегульованого навчання студентів; методику дослідження самооцінки метакогнітивних знань і метакогнітивної активності (Дж. Флейвелл, адаптована М. Кашаповою та Ю. Скворцовою), методику діагностики метакогнітивної включеності в діяльність (Г. Шро та Р. Деннісон), методику «Рефлексивні вміння» (метакогнітивний рівень) (О. Савченко), – для діагностики *метакогнітивного рівня* саморегульованого навчання студентів;

– *організаційні*: порівняльний аналіз, формувальний експеримент;

– *методи математико-статистичної обробки емпіричних даних*: для визначення достовірності відмінностей емпіричних даних та кореляційних взаємозв'язків між показниками саморегуляції навчання застосовано кореляційний аналіз за критерієм  $\chi^2$ -квдрат, t-критерій Стьюдента, критерій Фішера  $F$ , критерій Спірмена тощо. Статистичний аналіз і розрахунки здійснювалися за допомогою пакету статистичних програм SPSS 20.0 та Statistica 6.0 з використанням методів описової статистики.

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

*уперше*:

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

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

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

– емпірично верифіковано індикатори рівнів саморегуляції навчальної діяльності студентів та визначено їх факторну структуру, яка включає компоненти задоволеності навчально-професійною діяльністю, академічної саморегуляції,

рефлексивної компетентності, самооцінки, навчальної мотивації, вольової саморегуляції, емоційного інтелекту, самоповаги, психологічного благополуччя, комунікативного самоконтролю, самомоніторингу, самоефективності, когнітивного контролю, раціональності/інтуїтивності прийняття рішень, метакогнітивного досвіду та метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність);

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

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

*удосконалено:*

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

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

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

*подальшого розвитку отримали:*

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

**Практичне значення.** Основні положення й висновки дисертації дали змогу концептуально збагатити навчальні програми з психології розвитку, вікової та педагогічної психології, загальної психології, соціальної психології, когнітивної психології, психології особистості. Сформульовані теоретичні уявлення про метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів стали основою для моделювання та створення тренінгових програм підвищення ефективного саморегульованого навчання студентів закладів вищої освіти.

Теоретичні та емпіричні результати дисертації було *впроваджено* у викладанні навчальних дисциплін «Вікова та педагогічна психологія», «Педагогічна психологія вищої школи», «Соціальна психологія», «Психологія особистості» у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича (довідка про впровадження №13/17-868 від 20.12.2019 р.), «Психологія особистісного



росту та зрілості», «Психологія ділового спілкування», «Вікова психологія», «Педагогічні основи професійної діяльності» у Східноукраїнському національному університеті імені Володимира Даля (довідка про впровадження № 45/15.17-01 від 16.01.2020 р.), «Психологія», «Вікова психологія» та «Психологія вищої школи» у Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії імені Тараса Шевченка (довідка про впровадження № 0516/116 від 10.02.2020 р.), «Психологія», «Педагогічна психологія», «Психологія вищої школи» та «Психолого-педагогічне дослідження особистості» у Національному університеті водного господарства та природокористування (довідка про впровадження № 011/13 від 27.03.2020 р.), «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Психологія професійної ідентичності» у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки (довідка про впровадження № 03-28/04/1040 від 05.05.2020 р.), «Педагогічна психологія», «Вікова психологія», «Техніки розвитку комунікативної компетентності», «Психологія лідерства», «Соціально-психологічні технології впливу на особистість і групу» у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника (довідка про впровадження № 01-23/104 від 07.05.2020 р.), «Психологія загальна», «Психологія розвитку», «Педагогічна та вікова психологія», «Психодинамічні основи групової взаємодії викладача ЗВО і студентів», «Методика викладання психологічних дисциплін у ЗВО», «Рефлексивна психолінгвістика» у Державному вищому навчальному закладі «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (довідка № 297 від 02.06.2020 р.).

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

психологічної служби підтримки студентів в Університеті Бізнесу і Підприємництва у Островці Свентокшиському (Польща) (довідка про впровадження від 03.02.2020 р.).

**Особистий внесок здобувача.** Розроблені автором наукові положення та одержані емпіричні дані є самостійним внеском у дослідження проблеми метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання студентів. У статті «Psychological Peculiarities of Self-Regulated Learning of the First-Year and Graduate Students», написаній спільно з І. Пасічником, Р. Каламаж та Ю. Плискою, дисертанту належить визначення мети та теоретичної основи дослідження, аналіз теоретико-методологічних підходів вивчення особливостей саморегульованого навчання першокурсників і випускників, розроблення програми емпіричних досліджень, статистичне опрацювання, аналіз та узагальнення емпіричних даних, формулювання висновків, переклад статті англійською мовою. У статті «Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension», опублікованій у співавторстві з І. Пасічником та Р. Каламаж, дисертантом було здійснено теоретичний аналіз проблематики самомоніторингу і саморегуляції у розумінні текстів, а також емпіричне дослідження його відповідних показників та переклад статті англійською мовою. У статті «Psychological Characteristics of Motivation of the University Students' Learning Activities», написаній спільно з І. Пасічником та Р. Каламаж, дисертанту належить визначення мети та теоретичної основи дослідження, аналіз теоретико-методологічних підходів вивчення мотивації саморегульованого навчання студентів, розроблення програми емпіричних досліджень, статистичне опрацювання, аналіз та узагальнення емпіричних даних, формулювання висновків, переклад статті англійською мовою. У статті «Psychological, Emotional and Social Wellbeing and Volunteering: A Study on Italian and Ukrainian University Students», написаній у співавторстві з І. Пасічником, Р. Каламаж, Т. Довгалюком та Е. Чіконьяні, дисертантом здійснено теоретичне обґрунтування проблеми психологічного, емоційного і соціального благополуччя українських та італійських студентів, їх взаємозв'язку з волонтерською діяльністю, емпіричне дослідження і знаходження статистичної кореляції між відповідними показниками, а також переклад статті англійською мовою. У статті «Psychological Peculiarities of Tolerance of Ukrainian and Polish Students: A Comparative Analysis», написаній у співавторстві з І. Пасічником, дисертанту належить визначення мети та теоретичної основи дослідження, аналіз теоретико-методологічних підходів вивчення психологічних особливостей толерантності українських і польських студентів, розроблення програми емпіричних досліджень, статистичне опрацювання, аналіз та узагальнення емпіричних даних, формулювання висновків, переклад статті англійською мовою. У статті «Psycholinguistic Aspects of Realisation of Acme Potential of Life Scripts of Ukrainian Writers-Emigrants», опублікованій спільно з У. Нікітчук та Г. Гандзілевською, дисертантом здійснено розроблення програми емпіричного дослідження, інтерпретацію отриманих емпіричних результатів та переклад англійською мовою. У статті «Роль сценарних установок у досягненні психологічного благополуччя науково-педагогічних працівників ЗВО у акмеперіоді», написаній у співавторстві з Г. Гандзілевською та А. Онипчук, дисертантом

здійснено емпіричне дослідження показників психологічного благополуччя науково-педагогічних працівників, аналіз та інтерпретацію отриманих результатів. У статті «Діагностика рефлексивних здібностей до саморегуляції та рефлексивних умінь студентів на когнітивному рівні», опублікованій у співавторстві з В. Каламаж, дисертанту належить визначення мети та теоретичної основи дослідження, аналіз теоретико-методологічних підходів діагностики рефлексивних здібностей до саморегуляції та рефлексивних умінь студентів на когнітивному рівні, розроблення програми емпіричних досліджень, статистичне опрацювання, аналіз та узагальнення емпіричних даних, формулювання висновків. У статті «Акмеологізація представників української інтелігенції у контексті самопрезентації та самомоніторингу», написаній у співавторстві з Г. Гандзілевською та О. Колесник, дисертантом здійснено аналіз теоретико-методологічних підходів до вивчення проблеми самомоніторингу, а також його емпіричне дослідження серед представників української інтелігенції. У статті «Психологічні особливості рефлексивної компетентності особистості студентів на особистісному рівні», опублікованій у співавторстві з В. Каламаж, дисертанту належить визначення мети та теоретичної основи дослідження, аналіз теоретико-методологічних підходів діагностики рефлексивних здібностей до саморегуляції та рефлексивних умінь студентів на особистісному рівні, розроблення програми емпіричних досліджень, статистичне опрацювання, аналіз та узагальнення емпіричних даних, формулювання висновків. У статті «Психологічні особливості рефлексивної компетентності особистості студентів на метакогнітивному рівні», опублікованій у співавторстві з В. Каламаж, дисертанту належить визначення мети та теоретичної основи дослідження, аналіз теоретико-методологічних підходів діагностики рефлексивних здібностей до саморегуляції та рефлексивних умінь студентів на метакогнітивному рівні, розроблення програми емпіричних досліджень, статистичне опрацювання, аналіз та узагальнення емпіричних даних, формулювання висновків. У статті «Діагностика рефлексивних умінь студентів на метакогнітивному рівні», опублікованій у співавторстві з В. Каламаж, дисертанту належить визначення мети та теоретичної основи дослідження, аналіз теоретико-методологічних підходів діагностики рефлексивних здібностей до саморегуляції та рефлексивних умінь студентів на метакогнітивному рівні, розроблення програми емпіричних досліджень, статистичне опрацювання, аналіз та узагальнення емпіричних даних, формулювання висновків. Усі результати дисертаційного дослідження є самостійним внеском автора у вирішення проблеми дослідження. Ідеї співавторів опублікованих праць у дисертації не використовуються.

**Апробація результатів дослідження.** Результати дослідження презентувалися на засіданнях кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія» (2017–2020 рр.), наукових і науково-прикладних зібраннях, зокрема: *міжнародних наукових та науково-практичних конференціях, семінарах*: I Міжнародній науково-практичній конференції «Психолого-педагогічні координати розвитку особистості» (м. Полтава, 2-3 червня 2020 р.); II Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми сучасної психології: шляхи становлення особистості – 2020» (м. Переяслав-Хмельницький, 14-16 травня

2020 р.), XII Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (м. Кам'янець-Подільський, 23 квітня 2020 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Соціально-психологічні проблеми суспільства» (м. Київ, 10 квітня 2020 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Психологічна наука та практика XXI століття» (м. Львів, 27-28 березня 2020 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Психологічні науки: проблеми та перспективи» (м. Запоріжжя, 20-21 березня 2020 р.), Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Розвиток критичного мислення в процесі освітньої діяльності: вітчизняний та європейський виміри» (м. Глухів, 13 лютого 2020 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія в контексті сучасних досліджень проблем розвитку особистості» (м. Запоріжжя, 13-14 грудня 2019 р.), III Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень» (м. Київ, 21 листопада 2019 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Науковий потенціал та перспективи розвитку психологічних наук» (м. Львів, 13-14 вересня 2019 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі» (м. Київ, 6-7 вересня 2019 р.), Международной научно-практической конференции «Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе» (м. Брест, 17 травня 2019 р.).

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

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

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

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

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

## ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У вступі обґрунтовано вибір теми дослідження, визначено мету, завдання, об'єкт і предмет дослідження, його теоретико-методологічні засади, перераховано використані наукові методи, розкрито наукову новизну, практичну значущість праці, подано відомості про апробацію та впровадження її результатів, структуру та обсяг дисертації.

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

Проблематика саморегуляції особистості представлена як у працях учених-класиків психологічної науки, так і в сучасних дослідженнях. Попри помітну строкатість дефініцій поняття саморегуляції, більшість дослідників розглядають її як усвідомлений, цілеспрямований процес досягнення суб'єктом мети, реалізації особистісно значущих цілей (К. Абульханова, Ф. Василюк, О. Конопкін, Д. Леонтьєв, С. Максименко, В. Моросанова, О. Осницький, О. Тихомирова та ін.).

Концепт саморегуляції сьогодні є однією з фундаментальних категорій вітчизняної та зарубіжної психологічної науки. Низка авторів (М. Боришевський, Н. Жигайло, Т. Кириченко, К. Лисенко-Гелемб'юк, Ю. Олександров, М. Орап, І. Пасічник, В. Ямницький, В. Юрченко, С. Яланська та ін.) відзначали, що саморегуляція особистості залежить від індивідуально-особистісних характеристик, творчості та мотивації, формується через поведінкову активність, утворює цілісну психічну систему, за допомогою якої особистість керує власною цілеспрямованою діяльністю.

Саморегуляцію досліджують як особистісну здатність (І. Галян, Т. Тітова, М. Тесленко, Н. Ю. Юдіна та ін.) і як процес (Л. Виготський, О. Конопкін, Ю. Миславський, В. Моросанова, Д. Райгер, С. Рубінштейн та ін.), що включає, зокрема, досягнення особистістю власних цілей через мотивацію їх постановки, побудову та управління власною діяльністю, оцінку й корекцію стратегій досягнення цілей.

Залежно від розуміння змісту поняття саморегуляції та цілей досліджень, увага науковців зосереджена навколо вивчення різних видів саморегульованої діяльності. Зокрема, сенсомоторна (П. Жоров, О. Конопкін, В. Чудновський), стильова (Л. Дикая, Р. Каламаж, О. Конопкін, Є. Коноз, В. Моросанова, Р. Сагієв та ін.), емоційна (І. Бринза, Л. Засекіна, Я. Рейковський, О. Саннікова, О. Чебикін, О. Чернікова, М. Шпак), вольова (В. Іванніков, Є. Ільїн, В. Калін, В. Котирло, Н. Рапохін, П. Рудик, В. Селіванов, Б. Смірнов та ін.), моральна (М. Боришевський, Б. Братусь, Н. Жигайло, Т. Кириченко, І. Климишин, Н. Савелюк, М. Савчин,

П. Якобсон), мотиваційна (О. Ксенофонтowa, В. Степанський, М. Томчук, А. Файзуллаєв, С. Яланська), особистісна (К. Абульханова-Славська, Р. Каламаж, Л. Орбан-Лембрик, І. Пасічник, І. Чеснокова), інтелектуальна (Ю. Кулоткін, В. Моляко, І. Семенова, С. Степанова, Н. Пов'якель, О. Тихомиров та ін.) та ціннісно-смілова саморегуляція (Л. Долинська, І. Кон, Д. Леонтєв, Р. Павелків, В. Ядов, С. Яланська, Н. Ярушкін).

Саморегуляцію досить активно вивчають в освітньому контексті. Зокрема, мотиваційно-смілова регуляція у професіоналізації психологів досліджена у працях Ж. Вірної, М. Томчука та С. Яланської; методи саморегуляції діяльності педагога вивчали А. Востриков, І. Зязюн, О. Чебикін, Т. Яценко; саморегуляцію як важливу професійну характеристику розглядала Н. Пов'якель; Т. Кириченко вивчала такі механізми саморегульованої поведінки підлітків і юнаків, як ціннісні орієнтації, мотивація, потреби досягти успіху та отримати схвальні відгуки, локус контролю; О. Савченко досліджувала рефлексивність як важливу характеристику саморегуляції та один із проявів метакогнітивних ресурсів студентів; В. Каламаж цікавило питання організації проєктної діяльності в саморегульованому навчанні студентів у процесі вивчення англійської мови; механізми саморегуляції студентів у іншомовному просторі досліджувала С. Тетерук; саморегуляцію педагогів розглядав В. Чернобровкін та інші.

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

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

У другому розділі – *«Теоретико-методологічні засади аналізу метакогнітивного моніторингу як передумови саморегульованого навчання»* – представлено розуміння поняття «метакогнітивний моніторинг», розглянуто теоретичні підходи до визначення його змісту й особливостей у процесі саморегульованого навчання студентів, проаналізовано концептуальні моделі метакогнітивного моніторингу під час саморегульованого навчання студентів. Виокремлено основні проблеми дослідження метакогнітивної сфери особистості під час навчання, охарактеризовано основні види метакогнітивних стратегій у саморегульованій навчальній діяльності.



Обґрунтовано і представлено авторську теоретико-концептуальну модель саморегульованої навчальної діяльності студентів.

Серед праць сучасних науковців потрібно виокремити дослідження вітчизняних авторів (М. Августюк, І. Аршава, В. Волошина, Т. Доцевич, Л. Засекіна, Р. Каламаж, А. Коваленко, С. Максименко, Е. Носенко, І. Пасічник, О. Савченко, М. Смульсон, О. Ткачук, Т. Хомуленко, Н. Чепелєва та ін.), та іноземних науковців (А. Бандура, А. Браун, Дж. Данлоскі, Р. Деннісон, Г. Еверсон, М. Кашапов, А. Карпов, А. Коріат, Дж. Меткалф, Д. Мошман, Л. Наренс, Т. Нельсон, Є. Савін, І. Скитяєва, С. Тобіас, М. Холодна, Дж. Флейвелл, Г. Шро та ін.), які досліджували метакогнітивний моніторинг у розрізі метапізнавальних процесів. Метакогніції та їхній зв'язок з інтелектом, теоретичні й практичні аспекти метакогнітивних стратегій розглядають у своїх роботах Н. Андерсон, С. Бертюа, А. Венден, І. Міщинська, Р. Оксфорд, Д. Сальгадо, Т. Тернових та ін.

Метакогнітивний моніторинг розглядають як усвідомлення студентами своєї когнітивної діяльності та її результатів під час виконання навчальних завдань, оцінку студентами рівня власних знань і умов застосування необхідних навчальних стратегій у процесі навчання, експліцитні судження, потрібні для застосування когнітивних процесів щодо знання про знання.

Проведений теоретичний аналіз дав змогу виокремити найважливіші метакогнітивні навички (контроль уваги, управління часом, постановлення метакогнітивних суджень, вибір стратегій навчання, пошук допомоги тощо), застосування яких актуалізується у процесі оцінки власних пізнавальних особливостей та усвідомлення труднощів на відповідних етапах саморегуляції. Водночас враховано відповідні механізми саморегуляції, ефективність яких можна покращити завдяки метакогнітивним знанням та навичкам.

На основі інтеграції особистісного-діяльнісного, суб'єктного та метакогнітивного підходів було здійснено психологічний аналіз сутності саморегуляції навчальної діяльності студентів у розрізі таких рівнів функціонування суб'єкта: інтегральний, особистісний, мотиваційно-вольовий, емоційно-поведінковий, комунікативний, когнітивний та метакогнітивний.

Побудовано теоретико-концептуальну модель саморегульованої навчальної діяльності студентів (Рис. 1).

На основі аналізу чинників ефективності саморегуляції навчальної діяльності (М. Августюк, А. Бандура, Р. Каламаж, Дж. Флейвелл, І. Пасічник, Є. Савін, Ф. Уїнн, Ю. Фомін та ін.) було визначено психологічні характеристики-індикатори, що відповідають визначеним рівням та відіграють важливу роль у формуванні студентів як суб'єктів власної навчальної активності. Зокрема, зміст *інтегрального рівня* розкривають відповідні показники задоволеності навчальною діяльністю (змістом навчального процесу, обраною професією, стосунками з однокурсниками, викладачами, адміністрацією, дозвіллям), академічна успішність як об'єктивний критерій продуктивності навчальної діяльності; *особистісний рівень* формують різнобічні характеристики ступеня розвитку особистісної рефлексії, рівень розвитку рефлексивних умінь особистісного рівня, а також самооцінка як здатність об'єктивно оцінювати себе і свої здібності; підґрунтям *мотиваційно-вольового* рівня

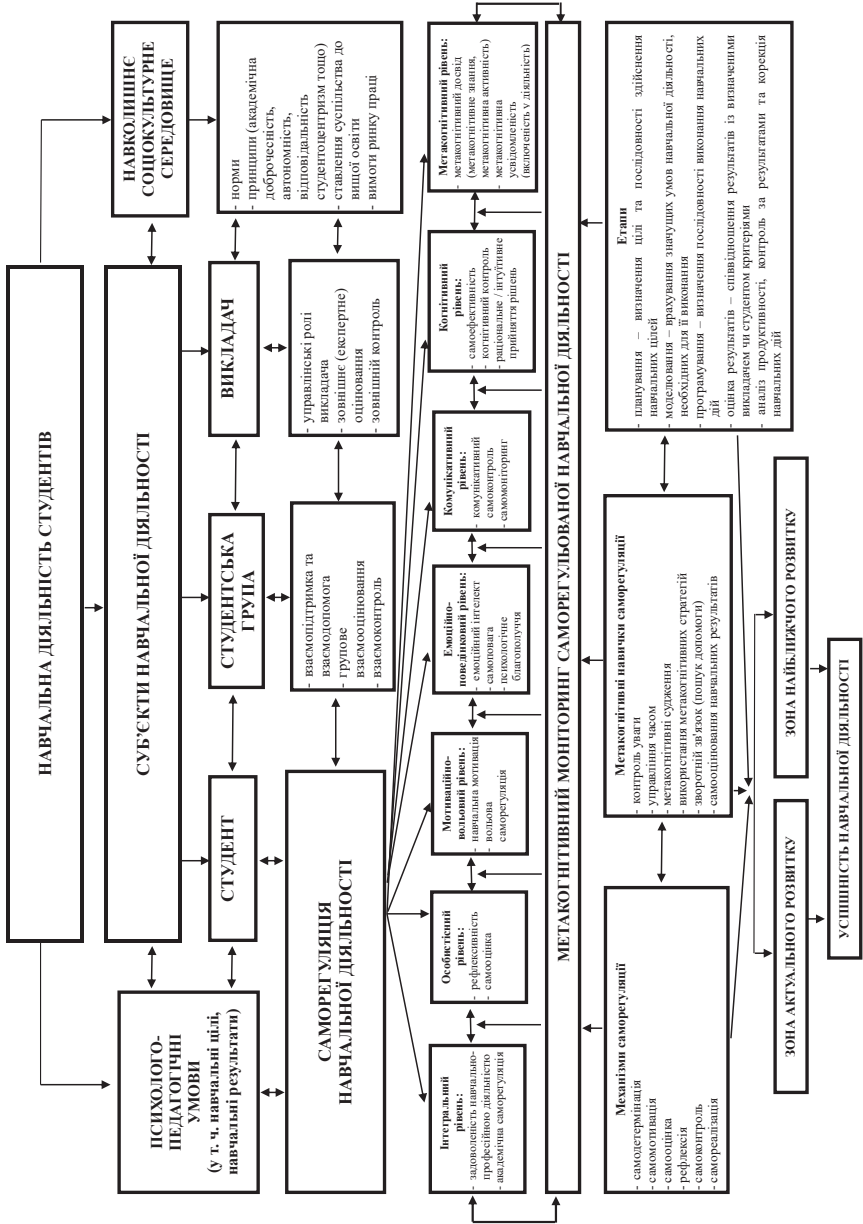


Рис. 1. Теоретико-концептуальна модель саморегульованої навчальної діяльності студентів



(тип навчальної мотивації та показники вольової саморегуляції) є особливості визначення суб'єктом проблемної ситуації, постановлення пізнавального завдання, що передбачає наявність безпосереднього інтересу до діяльності, сукупність стійких мотивів, які сприяють усвідомленню особистісної значущості навчальної діяльності, та прийняття рішення на основі визначення певних альтернатив; *емоційно-поведінковий рівень* формують показники емоційного інтелекту (внутрішньоособистісний та міжособистісний емоційний інтелект), самоповаги як особистісної здатності оцінювати свої здібності, психологічного благополуччя як комплексного індикатора ступеня реалізації суб'єктом своєї спрямованості, що відображається у відчутті задоволеності життям (наявність цілі в житті, позитивні стосунки з навколишніми, особистісний ріст, управління оточенням, автономія й самоприйняття); *комунікативний рівень* містить показники комунікативного самоконтролю та самомоніторингу як тенденції до регулювання власної поведінки, роботи над стратегіями поведінки з метою відповідати вимогам соціальної ситуації, що з позиції суб'єктного підходу ми розглядаємо як рівень рефлексії про ситуаційну адекватність поведінки (М. Снайдер, Н. Янова); *когнітивний рівень* включає рівень розвитку рефлексивних умінь когнітивного рівня, самоефективність як упевненість щодо потенційної здатності організувати та здійснити власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети на основі інтеграції когнітивних, соціальних та поведінкових компонентів задля обрання оптимальної стратегії в різноманітних ситуаціях (О. Кокун, О. Савченко та ін.), а також суб'єктивний контроль як схильність відчувати власну відповідальність за свої дії та те, як складається життя в цілому, здатність контролювати розвиток значущих подій у житті; раціональність/інтуїтивність прийняття рішень; *метакогнітивний рівень*, що відповідає за саморегуляцію інтелектуально-пізнавальної діяльності, визначають рівень розвитку рефлексивних умінь метакогнітивного рівня, особливості метакогнітивного досвіду та метакогнітивної включеності в діяльність (метакогнітивної усвідомленості).

У *третьому розділі* – «*Емпіричне дослідження особливостей розвитку інтегрального, особистісного, мотиваційно-вольового, емоційно-поведінкового та комунікативного рівнів саморегульованого навчання*» – узагальнено та обґрунтовано комплекс діагностичних методик для визначення відповідних індикаторів саморегуляції навчальної діяльності на інтегральному, особистісному, мотиваційно-вольовому, емоційно-поведінковому та комунікативному рівнях, проаналізовано результати констатувального етапу експерименту.

У ході констатувального етапу дослідження було встановлено такі особливості розвитку *інтегрального рівня* саморегуляції студентів: за допомогою опитувальника «Академічна саморегуляція» Р. М. Райана і Д. Р. Коннелла в адаптації М. Томчука та М. Яцюк визначено такі особливості академічної саморегуляції: для 76,0% студентів дуже важливим і важливим є рівень власного спонукання, для 69,3% – рівень ідентифікованого регулювання, для 49,3% студентів – рівень інтроєктованого регулювання та для 50,1% – рівень зовнішнього регулювання. Отже, серед досліджуваної групи студентів переважає внутрішня, інтринсивна саморегуляція, що характеризує їх як самоорганізованих і креативних, з притаманним відповідальним

ставленням до навчальної діяльності, ініціативністю й активністю у прийнятті важливих рішень. Водночас студенти чутливі до схвальних оцінок від референтних осіб, авторитетів, керуються у регуляції засвоєними зразками поведінки. Помітно, що стиль академічної саморегуляції в досліджуваних студентів чітко не виражений, оскільки для значної кількості студентів важливим і дуже важливим є також зовнішній та інтроєктований рівні академічної саморегуляції. Це свідчить про почасти формальне ставлення до навчання у виші, коли вища освіта вважається нормою, престижем, без чого буде складно знайти роботу.

**Особистісний рівень** саморегуляції студентів має такі особливості прояву: результати діагностики за методикою рефлексивності А. Карпова показали, що середній показник рівня розвитку рефлексії у студентів відповідає середньому рівню (136,5 б.). У часовому спектрі найбільше у студентів проявляється ретрофлексія, що пов'язана з аналізом вже виконаної діяльності, а найнижчий прояв має проспективна рефлексія, що дає можливість здійснювати прогноз, ставити мету та планувати її досягнення, визначати цілі на довготривалий термін, орієнтуватися на майбутнє.

Згідно з опитувальником «Диференціальний тип рефлексії» Д. Леонтьєва у студентів досліджуваної групи середній показник інтроспекції (24 б.) перебуває в межах нормативного значення за методикою, показник квазірефлексії (20 б.) не перевищує середніх значень за методикою, однак середньогруповий показник системної рефлексії (36 б.), що пов'язана з самодистанціюванням, поглядом на себе з боку, охоплення одночасно полюсу суб'єкта й об'єкта, перебуває на рівні, дещо нижчому, ніж середнє за методикою.

За методикою «Рівень вираженості та спрямованості рефлексії» М. Гранта у студентів середньогруповий показник саморефлексії (29 б.), що репрезентує схильність до самоаналізу змісту й функцій власної свідомості (цінності, інтереси, мотиви, відчуття, мислення, прийняття рішень, поведінкові зразки), а також середній показник соціорефлексії, пов'язаний з орієнтацією на аналіз мислення інших людей, їх дій, взаємодію з ними та групову взаємодію, розуміння емоційного клімату (35 б.), відповідають середньому рівню. Водночас найбільш «адаптованим» вважається середній рівень саморефлексії й високий або вище середнього рівень соціорефлексії.

Згідно з методикою О. Савченко, встановлено, що у досліджуваній групі переважає низький та середній рівень розвитку рефлексивних умінь особистісного рівня. Привертає увагу особливо низький рівень розвитку таких рефлексивних умінь студентів, як «експериментувати, випробовувати нові способи розв'язання складних ситуацій» ( $X_{сер}=2,63$  балів); «виокремлювати власні особливості, що заважають знайти засіб вирішення проблеми» ( $X_{сер}=2,75$  балів); «зберігати в пам'яті й використовувати інформацію про те, у яких випадках який спосіб вирішення проблеми виявився найефективнішим» ( $X_{сер}=2,79$  балів).

Емпіричні дані, отримані за методикою дослідження самооцінки особистості С. Будассі, показують, що у студентів переважає дещо завищена (40%) та адекватна (26%) самооцінка. Високий рівень самооцінки мають 17%. Водночас 15% студентів мають занижену та 2% – низьку самооцінку, що може бути

пов'язано з їхнім негативним і занадто критичним ставленням до себе, відчуттям своєї неповноцінності, особистісною незрілістю й невмінням адекватно оцінити результативність своєї діяльності.

**Мотиваційно-вольовий рівень** саморегуляції студентів має такі особливості прояву: згідно з опитувальником діагностики спрямованості навчальної мотивації Т. Дубовицької зовнішня мотивація переважає серед студентів третього курсу навчання (62,7%), водночас внутрішня мотивація притаманна для 74,6% досліджуваних студентів, що навчаються на п'ятому курсі.

Цілеспрямоване регулювання власної поведінки, яке виражається в здатності долати труднощі й перешкоди, діагностоване за методикою В. Моросанової, має такі особливості прояву: у досліджуваній групі переважає середній (приблизно 45%) та високий рівень (приблизно 30%) загальної саморегуляції, водночас орієнтовно 25% студентів мають низький рівень саморегуляції (табл. 1).

Таблиця 1

**Характеристика саморегуляції студентів за методикою В. Моросанової  
«Стиль саморегуляції поведінки», % (n=527)**

Регуляторна шкала	Рівень саморегуляції		
	Високий	Середній	Низький
<b>Планування</b>	26,3	45,3	28,4
<b>Моделювання</b>	28,4	58,4	13,2
<b>Програмування</b>	31,4	41,8	26,8
<b>Оцінка результатів</b>	24,8	55,3	19,9
<b>Гнучкість (оперативний стиль)</b>	<b>21,2</b>	<b>60,2</b>	<b>18,6</b>
<b>Самостійність (автономний стиль)</b>	<b>16,4</b>	<b>48,2</b>	<b>35,4</b>

Це означає, що у студентів досить розвинутий комплекс регуляції навчальної діяльності й компенсації функціонально слабких ланок, однак є потенціал до вдосконалення цієї діяльності й формування навичок усвідомленого планування та програмування своєї поведінки задля зменшення залежності від ситуації та думки навколишніх.

Переважаання середнього рівня оперативного стилю саморегуляції поведінки (понад 60%) характеризує студентів як таких, що легко включаються в навчальну діяльність, пристосовуються до вимог викладачів, знаходять правильну тактику виконання завдання, однак їх слабким боком є низька усвідомленість навчальних цілей, низька самоорганізація навчального процесу, труднощі в побудові програм навчальної діяльності та їхня недостатня деталізація.

Результати кореляційного аналізу (таблиця 2) взаємозв'язку між показниками за шкалами методики визначення вольової саморегуляції (А. Зверьков, Е. Ейдман) та середніми значеннями оцінок особистісних властивостей за опитувальником В. Іваннікова демонструють, що загальний рівень вольової саморегуляції (визначає ступінь контролю особистістю довільних емоційних станів, емоційну стійкість і добре володіння своєю поведінкою у різноманітних ситуаціях) позитивно корелює з такими суб'єктними характеристиками, як рішучість ( $r=0,35$ ), ініціативність ( $r=0,37$ ), дисциплінованість ( $r=0,34$ ), а також творчість ( $r=0,45$ ). Наполегливість, що характеризує ступінь прагнень студентів до завершення початої діяльності, позитивно

корелює з творчістю ( $r=0,36$ ). Самовладання корелює з такими особистісними показниками, як творчість ( $r=0,44$ ), терплячість ( $r=0,32$ ), самостійність ( $r=0,35$ ). Найбільше кореляційних зв'язків зі шкалами вольової саморегуляції особистості утворює творчість.

**Таблиця 2**  
**Коефіцієнти кореляцій показників шкал методики вольової організації особистості з оцінками особистісних властивостей студентів**

Особистісні властивості	Шкали методики визначення вольової саморегуляції		
	Наполегливість	Самовладання	Загальний рівень
Рациональність	-	0,26	-
Сміливість	0,28	0,25	0,28
Організованість	-	-	0,27
Творчість	<b>0,36*</b>	<b>0,44*</b>	<b>0,45*</b>
Рішучість	0,26	0,30	<b>0,35*</b>
Ініціативність	0,23	0,30	<b>0,37*</b>
Дисциплінованість	0,30	0,27	<b>0,34*</b>
Терплячість	-	<b>0,32*</b>	-
Самостійність	0,28	<b>0,35*</b>	-

*Примітка:* \* рівень значущості  $p < 0,05$

Нами було емпірично встановлено наявність кореляційних зв'язків між рівнями навчальної саморегуляції згідно з опитувальником «Академічна саморегуляція» Р. М. Райана і Д. Р. Коннелла в адаптації М. Томчука та М. Яцюк і спрямованістю навчальної мотивації за опитувальником діагностики спрямованості навчальної мотивації Т. Дубовицької (табл. 3).

**Таблиця 3**  
**Показники кореляційних зв'язків між показниками рівня навчальної саморегуляції та спрямованістю навчальної мотивації**

Спрямованість навчальної мотивації	Показники рівня навчальної саморегуляції			
	Зовнішнє регулювання	Інтроєктоване регулювання	Ідентифіковане регулювання	Внутрішнє спонукання
Внутрішня мотивація	0,19	0,19	0,22	<b>0,44*</b>
Зовнішня мотивація	<b>0,50**</b>	<b>0,47**</b>	<b>0,51**</b>	0,04

*Примітка:* \*  $p \leq 0,05$ , \*\*  $p \leq 0,01$

Встановлено, що студенти з внутрішньою навчальною мотивацією мають помірну позитивну кореляцію із внутрішнім спонуканням. Студенти із зовнішньою мотивацією навчальної діяльності мають позитивні кореляційні зв'язки із зовнішнім регулюванням, а також з інтроєктованим та ідентифікованим регулюванням. Щодо таких студентів визначено необхідність розвитку мотиваційного компонента саморегуляції навчання, що дозволить їм керуватися свідомими цілями, дотримуватися обумовлених правил діяльності, усвідомлювати результат, розрізняти труднощі, зіставляти їх із власними можливостями.

**Емоційно-поведінковий рівень** має такі особливості прояву: за результатами аналізу інтегрального показника емоційного інтелекту, визначеного за допомогою методики «ЕмІн» Д. Люсіна, понад 53% студентів мають середній рівень розвитку емоційного інтелекту, 10,1% опитаних – низький рівень, та 33,4% – високий рівень. У понад 86% студентів більшою мірою проявляються позитивні емоції, гарне самопочуття, позитивна спрямованість самооцінки, яка виражається в задоволенні своїми успіхами в навчанні та особистісними якостями, позитивне ставлення до себе, інших людей та навколишнього світу загалом, що відображається у їхній навчальній успішності. ЕІ корелює із розумінням своїх і чужих емоцій; управлінням своїми і чужими емоціями; міжособистісним та внутрішньоособистісним аспектом емоційного інтелекту; розпізнаванням емоцій інших, загальною емоційною спрямованістю. Встановлено, що серед респондентів переважає середній та високий рівень ЕІ, причому внутрішньоособистісний емоційний інтелект розвинутий краще, ніж міжособистісний, і це пов'язано з розвитком рефлексії у студентів, що забезпечує їх здатність до емоційного самоусвідомлення.

Відомо, що самоповага є одним з визначальних чинників успішного професійного та особистісного самовизначення, на яких базується впевненість у власних силах та готовність наполегливо працювати задля досягнення цілей. За результатами діагностики за методикою «Шкала самоповаги» М. Розенберга приблизно 48% студентів досліджуваної групи демонструють рівень самоповаги вище середнього, що характеризує їх як здатних оцінювати свої переваги й недоліки, зберігати самоповагу у випадку невдач й оперативно реагувати на них. Ще приблизно 20% студентів мають високий рівень самоповаги, що показує їх ставлення до себе як до професіонала і сформованої особистості, вони розвиваються духовно, вдосконалюються професійно та інтелектуально. Водночас звертає на себе увагу досить значна частка студентів (орієнтовно 30%) з низьким та середнім рівнем самоповаги, що пов'язані зі схильністю до самозвинувачення, а подекуди навіть балансування між самоповагою та самоприниженням, що не дозволяє їм швидко та ефективно відкоригувувати свою діяльність.

Серед показників психологічного благополуччя в досліджуваній групі студентів найвищі результати простежуються за шкалами «Особистісне зростання» і «Самоприйняття» (табл. 4).

Таблиця 4

**Результати діагностики досліджуваної групи студентів за методикою «Шкала психологічного благополуччя» К. Рифф, % (n=527)**

	Me	M	$\sigma$	Стени
Особистісне зростання	62,44	61,50	12,00	6
Цілі у житті	59,50	60,08	11,60	5
Самоприйняття	59,30	57,53	11,87	6
Позитивні взаємини	56,68	56,84	10,88	5
Управління середовищем	53,78	53,55	10,68	4
Автономія	53,30	53,12	10,88	5

*Примітка:* описова статистика (групова медіана – Me, середнє арифметичне – M, стандартне відхилення –  $\sigma$ )

Це означає, що досліджувані студенти досить відкриті до нового досвіду, мають відчуття реалізації свого потенціалу та безперервного розвитку, вони доволі позитивно до себе ставляться, приймають різні боки своєї особистості. Однак найнижчі показники за шкалою «Управління середовищем» указують на те, що респонденти недостатньо компетентні в управлінні оточенням, у контролі за своєю зовнішньою діяльністю, недостатньо ефективно використовують можливості, умови й обставини для досягнення цілей.

Очевидно, що є зона розвитку для показників автономії, позитивних взаємин, цілей у житті.

**Комунікативний рівень** саморегуляції студентів має такі особливості: високий рівень комунікативного самоконтролю (тест «Оцінка самоконтролю в спілкуванні» М. Снайдера) наявний у 6,5% вибірки, 40,3% респондентів характеризуються середнім рівнем комунікативного самоконтролю, а 53,2% респондентів мають низький рівень комунікативного самоконтролю. Результати кореляційного аналізу демонструють наявність позитивної кореляції між комунікативним самоконтролем та самостійністю (автономним стилем) ( $r=0,244$  при  $p \leq 0,05$ ).

Згідно з методикою «Шкала самомоніторингу» М. Снайдера, найбільша частка студентів (76,2%) має середній рівень самомоніторингу в навчальній діяльності. Їх можна охарактеризувати як ширих в усіх емоційних проявах. Проте для них важливим є враження, яке вони справляють на співрозмовників і навколишніх. 16,7% респондентів володіють низьким рівнем самомоніторингу. Це означає, що вони більш відкриті й безпосередні, здатні до саморозкриття у спілкуванні, а деколи навіть виявляють надмірну відвертість, менш гнучкі в демонстрації різних форм експресивної поведінки. Студенти з високим рівнем самомоніторингу (7,1%) особливо чутливі до самопрезентації та експресивних реакцій інших, добре враховують специфіку конкретної комунікативної ситуації й відповідно до неї контролюють свою самопрезентацію.

У четвертому розділі – «Емпіричне дослідження когнітивного і метакогнітивного рівнів саморегуляції навчання студентів» – проаналізовано теоретичні підходи до вивчення психологічних особливостей саморегульованої навчальної діяльності студентів на когнітивному та метакогнітивному рівнях й обґрунтовано відповідний діагностичний комплекс. Здійснено емпіричне дослідження таких індикаторів рівня саморегуляції студентів, як самоефективність, когнітивний контроль, раціональне/інтуїтивне прийняття рішень, метакогнітивний досвід (метакогнітивне знання, метакогнітивна активність), метакогнітивна усвідомленість (включеність у діяльність).

**Когнітивний рівень** саморегуляції має такі особливості: серед респондентів і на третьому, і на п'ятому курсах значно переважає середній рівень самоефективності (відповідно 59,4% та 78,1%) за тестом оцінки загальної самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема. З переходом на старші курси зменшується частка студентів з низьким рівнем загальної самоефективності (28,1% студентів третього курсу та 12,5% студентів п'ятого курсу), що свідчить про зменшення впродовж навчання частки студентів, не готових до професіоналізації.

Студенти досліджуваної групи переважно володіють високим (53,1%) та середнім (34,4%) рівнем когнітивного контролю («Рівень суб'єктивного контролю» (Є. Бажин та ін.) (табл. 5). Кореляційний аналіз демонструє: позитивний зв'язок між загальним рівнем когнітивного контролю та інтернальністю в навчальній діяльності і стосунках із викладачами (Індсв) ( $r=0,702$  при  $p\leq 0,05$ ), що свідчить про розуміння студентами важливості власної ролі, власних здібностей, компетентностей та знань в успішності навчальної діяльності та взаєминах із викладачами; позитивний зв'язок між загальним рівнем когнітивного контролю та їхньою інтернальністю у сфері спілкування (Іс) ( $r=0,524$  при  $p\leq 0,05$ ), що означає уявлення студентів про себе як суб'єктів, здатних активно формувати власне коло спілкування.

Таблиця 5

**Показники рівня когнітивного контролю студентів за методикою «Рівень суб'єктивного контролю» (Є. Бажин, Е. Галинкіна, А. Еткінд), % (n=527)**

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
<b>Ід</b>	59,4	31,3	9,4
<b>Ін</b>	62,5	25,0	12,5
<b>Індсв</b>	46,8	43,8	9,4
<b>Іс</b>	40,6	6,3	<b>53,1</b>
<b>Ісжмп</b>	6,2	34,4	<b>59,4</b>
<b>ЗІ</b>	53,1	34,4	12,5

Однак також є значна частка студентів (59,4%) з низьким рівнем інтернальності в галузі життєвої перспективи (Ісжмп), що свідчить про необхідність формування відповідального ставлення студентів до планування бажаного майбутнього, становлення і досягнення життєвих цілей.

Порівняння рівнів розвитку основних компонентів саморегуляції за В. Моросановою у студентів інтерналів та екстерналів засвідчило наявність статистично значущих відмінностей за показниками планування ( $t=1,73$ ), моделювання ( $t=1,42$ ), програмування ( $t=1,27$ ) та оцінки результатів ( $t=1,15$ ). Визначено, що в інтерналів більше розвинені планування, моделювання й оцінка результатів. Студенти-екстернали досить залежні від зовнішніх обставин й оцінок, проте наполегливі, цілеспрямовані, і в них більш розвинуте програмування. Вони краще орієнтуються на поради викладачів, супервайзерів тощо.

За допомогою методики діагностики рівня емпатії та емпатійних здібностей В. Бойка (шкали «Раціональний канал» та «Інтуїтивний канал») було зафіксовано статистично значущі відмінності середнього значення рівня раціональності у студентів третього та п'ятого курсів ( $r=0,425$  при  $p\leq 0,05$ ), а також обернені показники середнього значення рівня інтуїтивності у студентів третього та п'ятого курсів ( $r=-0,444$  при  $p\leq 0,01$ ). Це свідчить, що показник рівня раціональності у студентів зростає протягом навчання, а показник інтуїтивності незначно зменшується. Зафіксовано статистично значущі кореляційні зв'язки показника за шкалою «Раціональний канал» з показником «Оцінка результату» (за В.Моросановою) ( $r=0,33$  при  $p\leq 0,01$ ) та за шкалою «Інтуїтивний канал» з показником «Моделювання» (за В.Моросановою) ( $r=0,27$  при  $p\leq 0,05$ ).



Також за методикою діагностики рівня емпатії та емпатійних здібностей В. Бойка визначено, що студенти п'ятого курсу в навчальній діяльності характеризуються здебільшого раціональністю (73,1%), незалежністю від зовнішніх обставин (71,2%), прагматичністю (70,2%), цілеспрямованістю (69,3%), самостійністю у прийнятті рішень (67,9%), що є невід'ємною особливістю саморегуляції та успішного виконання навчально-професійної діяльності. Інтуїтивний канал використовується переважно молодшими студентами, у той час як старшокурсники більш схильні демонструвати раціональність у саморегуляції навчання, ніж спонтанність та використання метакогнітивного досвіду.

Згідно з методикою рефлексивності О. Савченко визначено, що студенти в середньому найнижче оцінюють свої рефлексивні вміння когнітивного рівня за шкалою «Уміння здійснювати оцінювання результатів за різними критеріями, формулювати оцінні судження» (21,1 б.). Загальний рівень розвитку рефлексивних умінь когнітивного рівня студентів – середній.

**Метакогнітивний рівень** саморегуляції навчальної діяльності має такі особливості: середній рівень розвитку метакогнітивного досвіду студентів прямо корелює з високим рівнем їхньої навчальної успішності ( $r=0,468$  при  $p\leq 0,05$ ); кореляційний зв'язок між низьким рівнем розвитку метакогнітивного досвіду і високим рівнем успішності є статистично значущим оберненим ( $r=-0,266$  при  $p\leq 0,05$ ); водночас кореляція між високим рівнем розвитку метакогнітивних процесів і високим рівнем навчальної успішності є також статистично значущою оберненою ( $r=-0,134$  при  $p\leq 0,01$ ). Останнє свідчить, що студенти, які приділяють надмірну увагу функціонуванню власних когнітивних процесів, менш успішні у здійсненні власної навчальної діяльності.

Аналіз емпіричних даних, отриманих за допомогою опитувальника «Метакогнітивна включеність у діяльність» (Г. Шро і Р. Деннісон), показав, що дуже низький і високий рівень метакогнітивної включеності в діяльність мають відповідно 2,1% респондентів, 17,5% – низький рівень, і найбільша частка (78,26%) опитуваних володіє середнім рівнем метакогнітивної включеності в діяльність.

Кореляційні зв'язки між рівнями метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) студентів та рівнями їхньої академічної саморегуляції наведені у табл. 6.

Таблиця 6

**Показники кореляції між рівнями метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) та рівнями академічної саморегуляції студентів**

Рівень метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність)	Рівень академічної саморегуляції			
	Зовнішня	Інтроєктована	Ідентифікована	Внутрішнє (автономне) спонукання
Високий	-	-	0,892*	0,915**
Середній	-	0,855**	0,902**	-
Низький	0,802*	0,815**	-	-

*Примітка:* \* Відмінності між групами достовірні на рівні статистичної значущості  $p\leq 0,01$ , \*\* Відмінності між групами достовірні на рівні статистичної значущості  $p\leq 0,05$



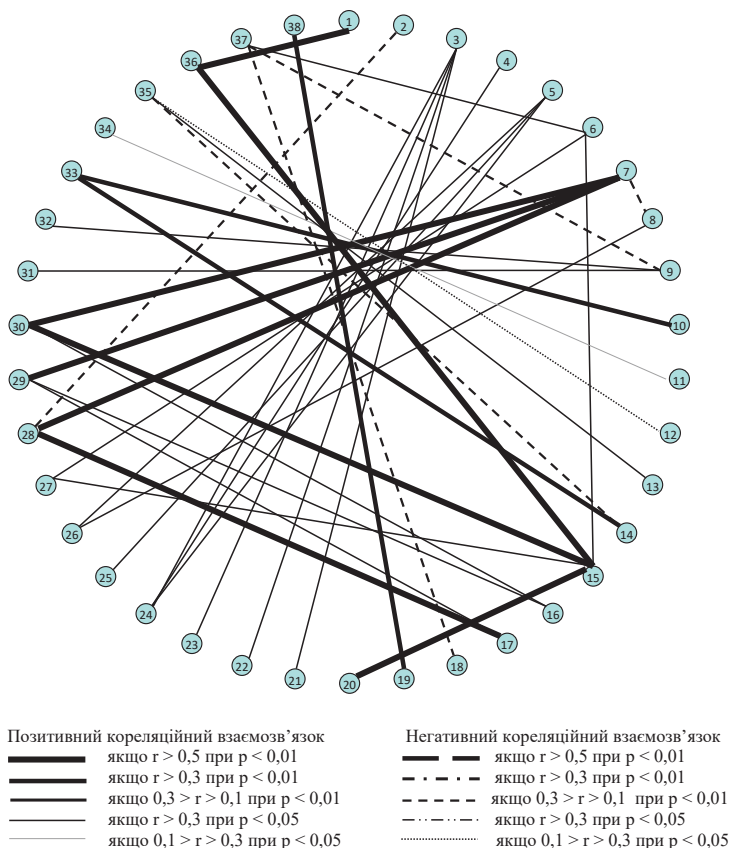
Помітно, що високий рівень метакогнітивної усвідомленості студентів має сильний зв'язок із внутрішнім (автономним) спонуканням та ідентифікованою саморегуляцією. Середній рівень корелює з ідентифікованою саморегуляцією і менше – з інтроєктованою. Кореляційний аналіз також демонструє тісну кореляцію між зовнішньою саморегуляцією навчальної поведінки студентів та низьким рівнем їхньої метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність).

За допомогою методики О. Савченко «Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)» визначено, що на метакогнітивному рівні студенти в середньому найнижче оцінюють свої рефлексивні вміння за шкалами «Уміння організувати процес вирішення проблеми, спрямовувати зусилля на досягнення поставленої мети» та «Уміння проводити моніторинг поточних форм розумової активності, регулювати значущість проблеми з урахуванням актуального стану» (23,01 б.), а найвище – за шкалами «Уміння створювати ймовірнісні моделі вирішення проблеми, здійснювати самоаналіз своїх дій, особливостей своєї поведінки» (28,35 б.) та «Уміння критично оцінювати свої інтелектуальні здібності, можливості та обмеження» (26,5 б.).

У *п'ятому розділі* – «**Розвиток компонентів саморегульованого навчання студентів**» – здійснено кореляційний аналіз взаємозв'язків між показниками саморегульованого навчання у розрізі метакогнітивного моніторингу, що характеризують рівні функціонування суб'єкта навчальної діяльності, та побудовано корелограму цих показників, обґрунтовано методологічні і змістові характеристики побудови тренінгової програми розвитку саморегульованого навчання студентів, проведено її апробацію, а також узагальнено основні результати. Розроблено і репрезентовано психолого-дидактичні рекомендації щодо формування компонентів саморегульованої навчальної діяльності студентів.

За допомогою кореляційного аналізу за критерієм Пірсона визначено такі кореляційні взаємозв'язки між показниками саморегульованого навчання та метакогнітивного моніторингу (Рис. 2):

- автономністю (шкала психологічного благополуччя) та метакогнітивною активністю ( $r=0,570$  при  $p\leq 0,01$ );
- між управлінням середовищем (психологічне благополуччя) та зовнішнім регулюванням (академічна саморегуляція) ( $r=-0,166$  при  $p\leq 0,01$ );
- між рефлексивністю (А. Карпов) і самоповагою ( $r=-0,118$  при  $p\leq 0,01$ );
- між рефлексивністю (А. Карпов) і когнітивним контролем ( $r=-0,204$  при  $p\leq 0,01$ );
- між внутрішньою навчальною мотивацією та внутрішнім спонуканням (академічна саморегуляція) ( $r=0,556$  при  $p\leq 0,05$ ), рефлексивністю (А. Карпов) ( $r=0,668$  при  $p\leq 0,05$ ), метакогнітивною усвідомленістю (включеністю у діяльність) ( $r=0,606$  при  $p\leq 0,05$ );
- між зовнішньою навчальною мотивацією та зовнішнім спонуканням (0,501 при  $p\leq 0,01$ ), інтроєктованим регулюванням (0,473 при  $p\leq 0,01$ ), ідентифікованим регулюванням (0,510 при  $p\leq 0,01$ ), комунікативним самоконтролем ( $r=-0,212$  при  $p\leq 0,01$ );



1 – автономність (шкала психологічного благополуччя); 2 – управління середовищем (шкала психологічного благополуччя); 3 – загальний рівень вольової саморегуляції; 4 – наполегливість; 5 – самовладання; 6 – внутрішня навчальна мотивація; 7 – зовнішня навчальна мотивація; 8 – комунікативний самоконтроль; 9 – когнітивний контроль; 10 – раціональний канал; 11 – інтуїтивний канал; 12 – низький рівень метакогнітивного досвіду; 13 – середній рівень метакогнітивного досвіду; 14 – високий рівень метакогнітивних процесів; 15 – високий рівень метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність); 16 – середній рівень метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність); 17 – низький рівень метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність); 18 – самоповага; 19 – академічна саморегуляція; 20 – самооцінка; 21 – рішучість; 22 – ініціативність; 23 – дисциплінованість; 24 – творчість; 25 – терплячість; 26 – самостійність (автономний стиль); 27 – внутрішнє спонукання; 28 – зовнішнє спонукання; 29 – інтроєктоване регулювання; 30 – ідентифіковане регулювання; 31 – інтернальність у навчальній діяльності і стосунках з викладачами; 32 – інтернальність у спілкуванні; 33 – оцінка результату; 34 – моделювання; 35 – високий рівень навчальної успішності; 36 – метакогнітивна активність; 37 – рефлексивність; 38 – емоційний інтелект

**Рис. 2. Корелограма взаємозв'язків між показниками саморегульованого навчання та метакогнітивного моніторингу**

– між загальним рівнем вольової саморегуляції (А. Зверьков, Е. Ейдман) та рішучістю ( $r=0,350$  при  $p\leq 0,05$ ), ініціативністю ( $r=0,370$  при  $p\leq 0,05$ ), дисциплінованістю ( $r=0,340$  при  $p\leq 0,05$ ), творчістю ( $r=0,450$  при  $p\leq 0,05$ );

– між наполегливістю (А. Зверьков, Е. Ейдман) та творчістю ( $r=0,360$  при  $p\leq 0,05$ ); між самовладанням та творчістю ( $r=0,440$  при  $p\leq 0,05$ ), терплячістю ( $r=0,320$  при  $p\leq 0,05$ ), самостійністю ( $r=0,350$  при  $p\leq 0,05$ );

– між самостійністю (автономний стиль за В. Моросановою) та комунікативним самоконтролем ( $r=0,244$  при  $p\leq 0,05$ );

– між оцінкою результату (В. Моросанова) та раціональним каналом (В. Бойко ( $r=0,330$  при  $p\leq 0,01$ ), високим рівнем метакогнітивних процесів ( $r=0,382$  при  $p\leq 0,01$ );

– між моделюванням (В. Моросанова) та інтуїтивним каналом (В. Бойко ( $r=0,270$  при  $p\leq 0,05$ );

– між академічною саморегуляцією та емоційним інтелектом (Д. Люсін) ( $r=0,380$  при  $p\leq 0,01$ ).

Встановлено, що високий рівень метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність) утворює систему кореляційних зв'язків із самооцінкою ( $r=0,522$  при  $p\leq 0,01$ ) та метакогнітивною активністю ( $r=0,532$  при  $p\leq 0,01$ ). Примітно, що для студентів із високим рівнем метакогнітивної усвідомленості притаманна ідентифікована саморегуляція ( $r=0,892$  при  $p\leq 0,01$ ) та внутрішнє (автономне) спонукання ( $r=0,915$  при  $p\leq 0,05$ ); для студентів із середнім рівнем метакогнітивної усвідомленості притаманні інтроєктована ( $r=0,855$  при  $p\leq 0,05$ ) та ідентифікована ( $r=0,902$  при  $p\leq 0,05$ ) саморегуляція, для студентів із низьким рівнем метакогнітивної усвідомленості притаманні зовнішня ( $0,802$  при  $p\leq 0,01$ ) та інтроєктивна саморегуляція ( $r=0,815$  при  $p\leq 0,05$ ).

Показники метакогнітивного рівня саморегуляції виявилися взаємопов'язаними між собою (метакогнітивна активність та високий рівень метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність) ( $r=0,892$  при  $p\leq 0,01$ ); з показниками академічної саморегуляції (високий рівень метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) з внутрішнім спонуканням ( $r=0,915$  при  $p\leq 0,05$ ) та ідентифікованим регулюванням ( $r=0,892$  при  $p\leq 0,01$ ); середній рівень метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) з інтроєктованим регулюванням ( $r=0,855$  при  $p\leq 0,05$ ) та ідентифікованим регулюванням ( $r=0,902$  при  $p\leq 0,05$ ); низький рівень метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) з зовнішнім спонуканням ( $r=0,802$  при  $p\leq 0,01$ ) та інтроєктованим регулюванням ( $r=0,815$  при  $p\leq 0,05$ ); з показниками стилю саморегуляції (високий рівень метакогнітивних процесів з оцінювання результату) ( $r=0,382$  при  $p\leq 0,01$ ), з мотивацією (внутрішня навчальна мотивація і метакогнітивна усвідомленість (включеність у діяльність) ( $r=0,606$  при  $p\leq 0,05$ )), автономністю (психологічне благополуччя) (автономність з метакогнітивною активністю ( $r=0,570$  при  $p\leq 0,01$ ), високим рівнем навчальної успішності ( $r=-0,134$  при  $p\leq 0,01$ ), однак виявилися відносно незалежними від показників вольової саморегуляції).

На основі результатів визначено, що важливу роль у процесі формування саморегульованої навчальної діяльності відіграють інтегральні, особистісні,

мотиваційно-вольові, емоційно-поведінкові, комунікативні, когнітивні та метакогнітивні характеристики студентів, адже ці процеси у навчальній діяльності потрібно розглядати в контексті їхньої включеності в цілісну навчальну активність студента та співвіднесення з цими характеристиками. Визначено необхідність розроблення комплексної тренінгової програми, яка б сприяла формуванню ефективного метакогнітивного моніторингу студентів у структурі успішного саморегульованого навчання.

Завдання тренінгової програми спрямовані на розвиток рефлексії, внутрішньої навчальної мотивації, метакогнітивних навичок студентів, донесення до студентів знань про особливості метакогнітивного моніторингу та метакогнітивного контролю навчальної діяльності; усвідомлення ними характерних особливостей власних процесів розуміння, оцінювання та відтворення інформації; формування навичок осмислення та аналізу завдань, розуміння специфіки виконуваних завдань. З метою забезпечення ефективності програми було визначено також додаткове завдання, що полягало в розвитку таких процесів саморегуляції навчання, як постановка цілей і планування, моделювання і самомотивація, програмування навчальних дій, контроль й оцінка результатів, гнучке використання стратегій навчання, аналіз продуктивності та корекція навчальної діяльності тощо.

Реалізація *початкового* блоку була спрямована на створення комфортних умов проведення тренінгу та групової взаємодії, з'ясування очікувань учасників тренінгу, визначення правил роботи в групі, визначення стану учасників тренінгу, їхньої готовності до активної роботи. Під час реалізації другого блоку тренінгової програми – *мотиваційно-комунікативного* – планувалося поліпшення мотиваційно-вольового й комунікативного рівнів саморегульованої навчальної діяльності студентів. Метою цього блоку було забезпечення позитивної мотивації до участі у програмі та актуалізація мотивації саморегульованого навчання і вольової саморегуляції. Третій *функційний* блок був присвячений актуалізації компонентів інтегрального, особистісного та емоційно-поведінкового рівнів. *Операційний* блок спрямований на усвідомлення самоефективності та самооцінки як когнітивних компонентів системи мотивації, їхньої важливості для виконання складної діяльності, розвиток інтелектуальних здібностей. *Рефлексивний* блок передбачав формування в студентів метакогнітивних навичок, розвиток уміння користуватися метакогнітивними стратегіями саморегульованого навчання. Метою *підсумкового* блоку було усвідомлення результатів участі в розвивальній програмі та актуалізація настанови до їхнього активного застосування в саморегульованому навчанні.

Апробація тренінгової програми розвитку саморегульованого навчання студентів та перевірка її ефективності проводилась у три етапи: 1) констатувальний (визначення достовірності метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання до проведення тренінгу); 2) формувальний (проведення тренінгової програми); 3) контрольний (встановлення відмінностей у достовірності метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання до та після проведення тренінгової програми).

У таблиці 7 наводимо результати порівняльного аналізу показників

саморегульованої навчальної діяльності на інтегральному, особистісному та емоційно-поведінковому рівнях до і після формувального експерименту із використанням t-критерію Стьюдента, за допомогою яких констатуємо відсутність статистично значущих відмінностей у контрольній групі (КГ) та наявність статистично значущих відмінностей в експериментальній групі (ЕГ) до і після експерименту.

Констатуємо значне зростання показників загальної рефлексивності, самооцінки, емоційного інтелекту та самоповаги студентів експериментальної групи після проведення формувального впливу. Результати свідчать про ефективність і підтверджують дієвість розробленої тренінгової програми на інтегральному, особистісному та емоційно-поведінковому рівнях.

Таблиця 7

**Показники саморегульованого навчання студентів на інтегральному, особистісному та емоційно-поведінковому рівнях до і після формувального експерименту**

	Контрольна група			Експериментальна група		
	До експ. (М)	Після експ. (М)	t (p)	До експ. (М)	Після експ. (М)	t (p)
<b>Задоволеність навчально-професійною діяльністю</b>	0,17	0,18	0,68*	0,23	0,27	2,15**
<b>Академічна саморегуляція</b>	0,21	0,22	0,82	0,20	0,28	2,25**
<b>Загальна рефлексивність (А.Карпов)</b>	0,18	0,20	0,72*	0,19	0,28	2,08**
<b>Самооцінка</b>	0,20	0,20	0,22**	0,19	0,24	2,10*
<b>Емоційний інтелект</b>	0,19	0,21	0,76	0,18	0,25	2,18*
<b>Автономність (шкала психологічного благополуччя)</b>	0,18	0,19	0,42*	0,17	0,22	3,44*
<b>Самоповага</b>	0,19	0,22	0,18*	0,20	0,28	3,38**

*Примітка:* \* – значущість на рівні  $p \leq 0,01$ , \*\* – значущість на рівні  $p \leq 0,05$ .

Порівняння досліджуваних характеристик у студентів експериментальної та контрольної груп на мотиваційно-вольовому і комунікативному рівнях до початку експерименту дозволяє говорити про відсутність значущих відмінностей між ними. У таблиці 8 наводимо результати порівняльного аналізу показників саморегульованої навчальної діяльності на мотиваційно-вольовому і комунікативному рівнях до і після формувального експерименту.

Очевидно, що до проведення формувального експерименту в студентів контрольної та експериментальної груп майже не відрізнялися показники саморегульованого навчання.

Тренінгова програма дозволила значно покращити показники комунікативного самоконтролю та навчальної мотивації саморегульованого навчання студентів на мотиваційно-вольовому рівні. Аналіз за допомогою використання t-критерію Стьюдента показав відсутність відмінностей у досліджуваних показниках у контрольній групі після проведення тренінгу, що дає підстави для висновку про дієвість розробленої тренінгової програми.

Таблиця 8

Показники саморегульованого навчання студентів на мотиваційно-вольовому і комунікативному рівнях до і після формувального експерименту

	Контрольна група			Експериментальна група		
	До експ. (М)	Після експ. (М)	t (p)	До експ. (М)	Після експ. (М)	t (p)
Навчальна мотивація	0,17	0,19	0,80	0,18	0,28	2,12*
Вольова саморегуляція	0,22	0,24	0,74	0,21	0,24	2,1**
Комунікативний самоконтроль	0,19	0,20	0,22**	0,18	0,27	1,48*
Самомоніторинг	0,16	0,17	0,26	0,18	0,20	1,26**

Примітка: \* – значущість на рівні  $p \leq 0,01$ , \*\* – значущість на рівні  $p \leq 0,05$ .

У таблиці 9 наводимо результати порівняльного аналізу показників саморегульованої навчальної діяльності на когнітивному рівні до і після формувального експерименту.

Таблиця 9

Показники саморегульованого навчання студентів на когнітивному рівні до і після формувального експерименту, %

Показник	Рівень вираженості, %	Рівень вираженості			
		КГ, N=26		ЕГ, N=26	
		До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Самоефективність	низький	42,3	34,6	31,2	7,7
	середній	46,2	50,0	53,4	69,2
	високий	11,5	15,4	15,4	23,1
Когнітивний контроль	низький	61,5	53,8	57,9	53,8
	середній	30,8	38,5	34,6	30,8
	високий	7,7	7,7	11,5	15,4
Раціональний канал прийняття рішень	низький	15,4	11,5	19,2	11,5
	середній	42,3	42,3	42,3	46,2
	високий	42,3	46,2	38,5	42,3

Порівняння характеристик самоефективності у студентів експериментальної та контрольної груп до початку експерименту дозволяє говорити про відсутність значущих відмінностей між ними. Значущість відмінностей у вираженні рівня показників до та після проведення тренінгової програми перевірялася за допомогою t-критерію Стюдента.

Відзначимо, що не дуже зменшився показник низького рівня самоефективності і незначно збільшилися показники середнього та високого рівнів у експериментальній групі. У контрольній групі показники рівнів самоефективності суттєво не змінилися. У результаті формувального впливу показники когнітивного контролю частково знизилися у КГ та ЕГ. Відзначаємо зростання показника середнього рівня раціональності/інтуїтивності прийняття рішень у студентів ЕГ, що означає дієвість формувального впливу тренінгової програми щодо збільшення відповідальності студентів за свою навчальну діяльність, розуміння важливості своєї власної

навчальної діяльності для досягнення успішних результатів, підвищення рівня екстернальності мотивації навчання.

У таблиці 10 наводимо результати порівняльного аналізу показників, які характеризують суб'єкта саморегульованого навчання на метакогнітивному рівні за попередньо визначеними критеріями до і після формуального експерименту. Можна побачити, що показники низького і високого рівнів метакогнітивного досвіду студентів майже не відрізнялися у КГ та ЕГ перед початком формуального експерименту.

Порівняння результатів за цим критерієм дозволяє стверджувати про переважання високого та середнього рівнів в обох групах із незначним зростанням показників високого рівня. За показником рівня метакогнітивного досвіду студентів в ЕГ зміни статистично значущі за критерієм Фішера ( $\varphi=4,04$ ;  $p\leq 0,05$ ), у КГ зміни не досягли статистично значущого рівня.

Таблиця 10

**Показники, які характеризують суб'єкта саморегульованого навчання на метакогнітивному рівні до і після формуального експерименту**

Показник саморегульованої навчальної діяльності	Рівень вираженості, %	Рівень вираженості			
		КГ, N=26		ЕГ, N=26	
		До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Метакогнітивний досвід	низький	7,7	3,8	11,5	7,7
	середній	61,5	57,7	53,8	50,0
	високий	31,8	38,5	34,7	42,3
Метакогнітивна усвідомленість (включеність у діяльність)	низький	53,9	46,2	61,5	27,0
	середній	42,3	46,2	34,7	57,7
	високий	3,8	7,8	3,8	15,3

Аналіз показників метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) у КГ та ЕГ до проведення формуального експерименту значуще не відрізняються. Після проведення експерименту констатуємо про значне зниження низького рівня (на 33,5%), значне зростання середнього рівня (на 23,0%) та високого рівня (на 11,5%) у ЕГ, що доводить дієвість нашого формуального експерименту. Порівняння результатів за показником рівня метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) студентів до та після експерименту в ЕГ та КГ (за точним критерієм Фішера) показало, що в ЕГ ці зміни статистично значущі ( $\varphi=6,46$ ;  $p\leq 0,042$ ), у КГ зміни статистично не значущі ( $\varphi=0,175$ ;  $p=1$ ).

На основі отриманих результатів було розроблено психолого-дидактичні рекомендації, спрямовані на підвищення рівня об'єктивності та ефективності саморегульованого навчання студентів. Розроблено систему рекомендацій і поділено їх за такими напрямками, як врахування інтегральних, особистісних, мотиваційно-вольових, емоційно-поведінкових, комунікативних, когнітивних і метакогнітивних характеристик студентів, формування у студентів знання про ефективне саморегульоване навчання, навичок ефективного метакогнітивного моніторингу в саморегульованому навчанні. Узагальнено, що вимоги до формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання студентів



закладів вищої освіти повинні бути враховані педагогами і спрямовані, передусім, на стимулювання навчальної мотивації студентів, формування у них адекватної самооцінки, розвиток рефлексії, метакогнітивної активності й моніторингу, усвідомленості (включеності в діяльність), що сприятиме зростанню навчальної успішності та психологічного благополуччя студентів.

## ВИСНОВКИ

Проведене теоретико-експериментальне дослідження феномену метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання студентів дає підстави зробити висновки, які є науково обґрунтованими відповідями на поставлені в роботі завдання.

1. Розкрито психологічний зміст саморегульованого навчання студентів у конкретних психолого-педагогічних умовах, що формувалися з урахуванням вимог навколишнього соціокультурного середовища, у контексті автономного та відповідального досягнення визначених особистісно-професійних цілей у взаємодії його основних суб'єктів (студент, студентська група, викладач). Центральним компонентом цієї системи є процес саморегуляції навчальної діяльності студентів, ефективність якого забезпечує взаємодія інтегрального, особистісного, мотиваційно-вольового, емоційно-поведінкового, комунікативного, когнітивного та метакогнітивного рівнів суб'єкта навчальної діяльності.

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

2. На основі психологічного аналізу нами вичленено структуру саморегульованого навчання та побудовано теоретико-концептуальну модель саморегульованої навчальної діяльності студентів, яка в контексті сучасних теорій представлена інтегральним (задоволеність навчально-професійною діяльністю, академічна саморегуляція) особистісним (рефлексивність (особистісний рівень), самооцінка), мотиваційно-вольовим (навчальна мотивація, академічна саморегуляція), емоційно-поведінковим (емоційний інтелект, самоповага, психологічне благополуччя), комунікативним (комунікативний самоконтроль, самомоніторинг), когнітивним (самоефективність, когнітивний контроль, раціональне/інтуїтивне прийняття рішень, рефлексивність (когнітивний рівень)) та метакогнітивним (метакогнітивний досвід, самомоніторинг, метакогнітивна усвідомленість (включеність у діяльність), рефлексивність (метакогнітивний рівень) рівнями.

3. Визначено, що метакогнітивний моніторинг, як необхідний компонент саморегульованого навчання та регулятивний чинник метапізнання детермінує ступінь ефективності навчальної діяльності, оскільки уможливує не лише отримання знань студентами, але й оцінку та регуляцію ними самого процесу пізнавальної діяльності. Доведено, що якісний *метакогнітивний моніторинг* – це



*складна система, що включає: метакогнітивні знання, метакогнітивну активність, метакогнітивну включеність у діяльність (усвідомленість), оцінку поточного стану когнітивної активності та здатність оперативно вирішити поставлену навчальну проблему суб'єктом саморегульованої навчальної діяльності.*

4. Апробовано відповідний психодіагностичний інструментарій для визначення показників саморегульованого навчання на інтегральному, особистісному, мотиваційно-вольовому, емоційно-поведінковому, комунікативному, когнітивному та метакогнітивному рівнях, зокрема, задоволеності навчально-професійною діяльністю, академічної саморегуляції, рефлексивності (особистісний, когнітивний, метакогнітивний рівні), самооцінки, навчальної мотивації, вольової саморегуляції, емоційного інтелекту, самоповаги, психологічного благополуччя, комунікативного самоконтролю, самомоніторингу, самоефективності, когнітивного контролю, раціонального/інтуїтивного прийняття рішень, метакогнітивного досвіду, метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність).

5. У результаті проведеного констатуючого експерименту емпірично визначено умови та чинники взаємозалежності саморегульованого навчання і метакогнітивного моніторингу. Виявлено, що у студентів переважає інтроєктоване та зовнішнє регулювання, тобто їхня навчальна поведінка регулюється відчуттям власного вибору і власними бажаннями, установленими правилами та нормами навчання. Серед студентів прослідковується тенденція домінування середнього рівня загальної самоефективності.

Констатуючий експеримент засвідчив: переважання високого (екстернального) рівня когнітивного контролю серед студентів, що сприяє усвідомленню ними своїх стратегій вирішення поставлених завдань, формуванню навичок ефективного спілкування, формуванню міжособистісних стосунків з колегами по навчанню та викладачами тощо; в середньому студенти найнижче оцінюють свої рефлексивні вміння на метакогнітивному рівні; загальний рівень розвитку рефлексивних умінь студентів на когнітивному рівні – середній. Діагностика рефлексивних умінь студентів на особистісному рівні показує, що в досліджуваній групі переважає низький та середній рівень розвитку цих умінь. Діагностика загальної рефлексії довела, що показник системної рефлексії студентів відповідає середньому рівню розвитку. Показники інтроспекції та квазірефлексії не перевищують допустимої норми. Рівень саморефлексії у студентів є середнім, і рівень розвитку соціорефлексії відповідає нормальному.

Середній рівень розвитку метакогнітивних процесів студентів прямо корелює з високим рівнем їхньої успішності. Кореляційний зв'язок між низьким рівнем розвитку метакогнітивних процесів студентів і низьким рівнем успішності є статистично значущим оберненим. Кореляція між високим рівнем розвитку метакогнітивних процесів і високим рівнем навчальної успішності є також статистично значущою.

Результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження самомоніторингу в навчальній діяльності виявили значне переважання середнього його рівня у студентів. Серед них значно переважає група із середнім рівнем та з рівнем вище

середнього показника метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність). Студенти з низьким рівнем метакогнітивної усвідомленості мають високий рівень зовнішньої регуляції, середній рівень інтроєктованої регуляції, середній рівень ідентифікованої регуляції та низький рівень внутрішнього спонукання. Студенти зі середнім рівнем метакогнітивної усвідомленості мають середній рівень зовнішньої регуляції, середній рівень інтроєктованої регуляції, середній рівень ідентифікованої регуляції та середній рівень внутрішнього спонукання. Студенти з високим рівнем метакогнітивної усвідомленості мають середній рівень зовнішньої регуляції, середній рівень інтроєктованої регуляції, високий рівень ідентифікованої регуляції та середній рівень внутрішнього спонукання.

На основі узагальнення результатів констатуючого експерименту стверджується, що в навчальній поведінці сучасної студентської молоді переважають залежні типи саморегульованого навчання. Визначено систему взаємозв'язків між психологічними індикаторами саморегульованого навчання на відповідних рівнях та відзначено важливу роль у цій системі метапізнання як засобу суб'єктивної оцінки саморегуляції навчальної діяльності студентів.

6. На основі побудованої нами корелограми взаємозв'язків між показниками саморегульованого навчання і метакогнітивного моніторингу з метою формування знання про завдання та зовнішні стимули, впливу на інтегральні, особистісні, мотиваційно-вольові, емоційно-поведінкові, комунікативні, когнітивні та метакогнітивні характеристики студентів, які пов'язані з ефективністю метакогнітивного моніторингу та тренуванням його навичок, розроблена тренінгова програма з підвищення ефективності саморегульованого навчання за відповідними рівнями. Здійснено апробацію тренінгової програми розвитку саморегульованого навчання студентів і перевірку її ефективності, що відбувалось у три етапи: 1) констатувальний (визначення достовірності метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання до проведення тренінгу); 2) формувальний (проведення тренінгової програми); 3) контрольний (встановлення відмінностей у достовірності показників до та після проведення тренінгової програми).

Апробація тренінгової програми розвитку саморегульованого навчання студентів та перевірка її ефективності дозволили визначити такі напрями формувального впливу: формування знання про завдання та зовнішні стимули, вплив на інтегральні, особистісні, мотиваційно-вольові, емоційно-поведінкові, комунікативні, когнітивні та метакогнітивні характеристики студентів, що пов'язані з достовірністю метакогнітивного моніторингу, та тренування навичок метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання.

Результати формувального експерименту дали підстави стверджувати, що підвищення рівня ефективності саморегульованого навчання студентів залежить від створення відповідних психолого-педагогічних умов навчального процесу, забезпечення розвитку відповідних індикаторів на інтегральному, особистісному, мотиваційно-вольовому, емоційно-поведінковому, комунікативному, когнітивному і метакогнітивному рівнях. Упровадження спеціальної тренінгової програми підвищення ефективності саморегульованого навчання студентів засвідчило істотні

зміни в експериментальній групі відповідно до всіх виділених нами критеріїв, що підтвердило гіпотезу дослідження.

7. Розроблено психолого-дидактичні рекомендації, спрямовані на підвищення рівня ефективності саморегульованого навчання студентів. Система рекомендацій поділена за такими напрямками, як врахування інтегративних, особистісних, мотиваційно-вольових, емоційно-поведінкових, комунікативних, когнітивних і метакогнітивних характеристик саморегульованого навчання студентів, формування у студентів знання про ефективне саморегульоване навчання, формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу в саморегульованому навчанні. Вимоги до формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання студентів закладів вищої освіти повинні бути враховані педагогами і спрямовані, передусім, на стимулювання навчальної мотивації студентів, формування в них адекватної самооцінки, автономності, здатності до рефлексивності в навчальній діяльності, метакогнітивної усвідомленості, що сприятиме зростанню навчальної успішності й психологічного благополуччя.

**Перспективи подальшого дослідження** вбачаємо у дослідженні психологічного змісту метакогнітивних компонентів саморегульованого навчання студентів та особливостей врахування детермінант розвитку метакогнітивної компетентності з метою підвищення його ефективності.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### *1. Монографія:*

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

### *2. Статті в наукових виданнях,*

*включених до переліку наукових фахових видань України:*

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

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

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

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

6. Балашов Е. М., Каламаж В. О. Психологічні особливості рефлексивної компетентності особистості студентів на особистісному рівні. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН*

України. Том XIV: *Методологія і теорія психології*. Київ–Ніжин. Видавець «ПП Лисенко М.М.». 2020. Випуск 3. С. 12–26.

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

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

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

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

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

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

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

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

15. Балашов Е. М. Теоретичні моделі й концепції саморегульованого навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острог: Вид-во НаУОА. 2020. № 10. С. 50–58.

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

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

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

19. Балашов Е. М. Діагностика рефлексивності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН*

України. Том XIV: *Методологія і теорія психології*. 2019. Випуск 2. Київ– Ніжин: Видавець «ПП Лисенко М.М.». С. 35–43.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Статті в інших наукових виданнях  
та матеріалах науково-практичних конференцій:

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

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

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

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

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

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

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

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

41. Балашов Е. М. Психологічні особливості саморегуляції навчальної діяльності студентів як одного з компонентів самосвідомості. *Психологія свідомості: теорія*



*і практика наукових досліджень – 2019*: Тези III міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 21 листопада 2019 року / Відп. ред. О. В. Дробот. Київ: Національний авіаційний університет. 2019. С. 125–130.

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

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

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

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

## АНОТАЦІЇ

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

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

Дисертаційне дослідження присвячено проблемі метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання студентів. Результати комплексного дослідження саморегульованого навчання студентів репрезентуються кризь призму інтегрального, особистісного, мотиваційно-вольового, емоційно-поведінкового комунікативного, когнітивного та метакогнітивного рівнів. Особливу увагу приділено вивченню чинників процесу саморегуляції навчання студентів закладів вищої освіти.

Розкрито психологічний зміст саморегульованого навчання студентів у конкретних психолого-педагогічних умовах, що формувалися з урахуванням вимог навколишнього соціокультурного середовища, у контексті автономного та відповідального досягнення визначених особистісно-професійних цілей у взаємодії його основних суб'єктів (студент, студентська група, викладач).

Саморегуляцію навчальної діяльності студентів ми розглядаємо як метакогнітивний рівень ініціювання, мотивування, моніторингу, оцінювання та

контролю автономним суб'єктом навчальної діяльності всіх видів і форм власної зовнішньої і внутрішньої активності, які спрямовані на досягнення визначених цілей навчальної діяльності, особистісний і професійний саморозвиток і самореалізацію.

Розроблено та апробовано тренінгову програму з підвищення ефективності саморегульованого навчання за відповідними рівнями. На основі результатів апробації розроблено психолого-методичні рекомендації, спрямовані на підвищення рівня ефективності саморегульованого навчання студентів та пов'язані з ефективністю метакогнітивного моніторингу за такими напрямками, як врахування інтегральних, особистісних, мотиваційно-вольових, емоційно-поведінкових, комунікативних, когнітивних і метакогнітивних характеристик студентів, формування у студентів знання про ефективне саморегульоване навчання, формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу в саморегульованому навчанні.

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

**Балашов Э.М. Метакогнитивный мониторинг саморегулируемого обучения студентов.** – На правах рукописи.

Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология». – Национальный университет «Острожская академия», Острог, 2020.

Диссертационное исследование посвящено проблеме метакогнитивного мониторинга саморегулируемого обучения студентов. Результаты комплексного изучения саморегулируемого обучения студентов репрезентуются сквозь призму интегрального, личностного, мотивационно-волевого, эмоционально-поведенческого, коммуникативного, когнитивного и метакогнитивного уровней. Особенное внимание было уделено изучению факторов процесса саморегуляции обучения студентов ВУЗов.

Раскрыто психологический смысл саморегулируемого обучения студентов в конкретных психолого-педагогических условиях, которые формировались с учетом требований окружающей среды, в контексте автономного и ответственного достижения определенных личностных и профессиональных целей при взаимодействии его основных субъектов (студент, студенческая группа, преподаватель).

Саморегуляцию учебной деятельности студентов рассматриваем как метакогнитивный уровень инициирования, мотивации, планирования, моделирования, программирования, мониторинга, оценивания и контроля субъектом учебной деятельности всех видов и форм собственной внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение определенных целей учебной деятельности, личностное и профессиональное саморазвитие и самореализацию.

Разработана и апробирована тренинговая программа по повышению эффективности саморегулируемого обучения за соответствующими уровнями. На



основе результатов апробации разработаны психолого-методические рекомендации, направленные на повышение уровня эффективности саморегулируемого обучения студентов, связанных с эффективностью метакогнитивного мониторинга по таким направлениям, как учет интегральных, личностных, мотивационно-волевых, эмоционально-поведенческих, коммуникативных, когнитивных и метакогнитивных характеристик студентов, формирование у студентов знаний о эффективном саморегулируемом обучении, формирование навыков эффективного метакогнитивного мониторинга в саморегулируемом обучении.

**Ключевые слова:** саморегулируемое обучение, метакогнитивный мониторинг, интегральный уровень, личностный уровень, мотивационно-волевой уровень, эмоционально-поведенческий уровень, коммуникативный уровень, когнитивный уровень, метакогнитивный уровень, студенты.

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

Thesis for a doctor's degree in psychology, specialty 19.00.07 «Pedagogical and Age Psychology». – National University of Ostroh Academy. Ostroh, 2020.

The dissertation has been devoted to the issue of metacognitive monitoring of self-regulated learning of students. The results of the complex research of student self-regulated learning have been presented through a prism of integral, personal, motivational-volitional, emotional-behavioral, communicative, cognitive and metacognitive levels. Particular attention has been paid to studying the factors of the process of self-regulated learning of HEI students.

The author substantiates and presents his original theoretical and conceptual model of self-regulated student learning activity. Based on the integration of personal-activity and subjective-metacognitive approaches, a psychological analysis of the essence of student learning activity self-regulation has been performed in terms of the following levels of subject functioning: integral, personal, motivational-volitional, emotional-behavioral, communicative, cognitive and metacognitive.

The psychological content of the student self-regulated learning has been revealed by consideration of the interaction of its main subjects (student, student group and instructor) in specific psychological and pedagogical conditions, which have been formed with consideration of the requirements of the surrounding socio-cultural environment for achieving the determined educational results and forming the appropriate personal and professional competencies.

Student self-regulated learning has been considered as a metacognitive monitoring of initiating, motivating, planning, modelling, programming, monitoring, evaluating and controlling by the subjects of educational activity all kinds and forms of external and internal activity directed at reaching the determined goals of educational activity, personal and professional self-development and self-realization.

Based on our original correlogram of interrelations between indicators of self-regulated learning and metacognitive monitoring, in order to form knowledge on tasks and external incentives, influence on integral, personal, motivational-volitional, emotional-behavioral,

communicative, cognitive and metacognitive characteristics of students, related to the efficiency of metacognitive monitoring and training of its skills, the training program on improvement of the efficiency level of self-regulated learning at the appropriate levels has been developed. Approbation of the training program on the development of self-regulated student learning and verification of its efficiency have been performed in three stages: 1) ascertaining (determining the reliability of metacognitive monitoring of self-regulated learning before training); 2) formative (conducting the training program); and 3) control (determining differences in the reliability of indicators before and after the training program). Based on the approbation results, psychological and methodological recommendations, aimed at increasing the level of objectivity and efficiency of student self-regulated learning and connected with efficiency of metacognitive monitoring in such directions as consideration of integral, personal, motivational-volitional, emotional-behavioral, communicative, cognitive and metacognitive qualities of students, have been developed. The process of formation of the students' knowledge and skills about the effectiveness in metacognitive monitoring in self-regulated learning have been described.

The results of the formative experiment gave grounds to claim that increase of efficiency level of self-regulated student learning depends on creating appropriate psychological and pedagogical conditions of the educational process, and ensuring the development of appropriate indicators at integral, personal, motivational-volitional, emotional-behavioral, communicative, cognitive and metacognitive levels. The introduction of the special training program on improvement of the efficiency of self-regulated student learning showed significant changes in the experimental group in accordance with all criteria we selected, which confirmed the hypothesis of the study.

The psychological and didactic recommendations aimed at increasing the level of efficiency of self-regulated student learning have been developed. The system of recommendations is divided into such areas as taking into account integrative, personal, motivational-volitional, emotional-behavioral, communicative, cognitive and metacognitive characteristics of self-regulated learning of students, formation of student knowledge on effective self-regulated learning, formation of effective metacognitive monitoring skills. The requirements for the formation of skills of effective metacognitive monitoring of self-regulated learning of higher education institution students should be taken into account by lecturers and aimed primarily at stimulating student learning motivation, formation of adequate self-esteem, autonomy, ability to execute reflection in learning, metacognitive awareness, which helps to increase academic performance level and psychological well-being.

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

Підписано до друку 30 липня 2020.  
Формат 42x30/4. Ум. друк. арк. 1,9. Наклад 100 пр. Зам. № 44–20.  
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «TimesNewRoman».

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 видавець Свиначук Р. В.  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
РВ № 27 від 29 липня 2004 року.  
Тел. (+38068) 68 35 800, e-mail: 35800@ukr.net.