

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД  
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К.Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ВАТАН ЮЛІЯ ПАВЛІВНА**

УДК:159.923 (043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АКТУАЛІЗАЦІЇ  
МЕТАКОГНІТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ**

053 Психологія

05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

\_\_\_\_\_ Ю.П. Ватан

**Науковий керівник:** Казанжи Марія Йосипівна, доктор психологічних  
наук, професор

Одеса – 2023

## АНОТАЦІЯ

Ватан Ю. П. Психологічні особливості актуалізації метакогнітивного потенціалу особистості. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю – 053 Психологія. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Одеса, 2023.

Дисертацію присвячено розгляду метакогнітивної активності як форми прояву метакогнітивного потенціалу особистості, яка розуміється як довільна цілеспрямована психічна діяльність, сутність якої полягає у управлінні процесами сприймання, збереження, обробки та відтворення інформації.

За результатами теоретико-методологічного аналізу наукових праць встановлено, що відмітною рисою метакогнітивних явищ є спрямованість на суб'єктивну внутрішню реальність особистості. Сукупність здібностей, що розвиваються в онтогенезі та навичок, що набуваються під час навчання, які актуалізуються за певних умов у формі метакогнітивної активності та забезпечують людині здатність здійснювати регулювання власними пізнавальними процесами, є проявом метакогнітивного потенціалу особистості.

Метакогнітивна активність є властивістю особистості, структурні компоненти якої належать до різних класів психічних явищ: мотиваційно-емоційний, рефлексивно-оцінний, вольовий, операційний та інформаційний. Мотиваційно-емоційний компонент поєднує сукупність мотивів, потреб, інтересів індивіда, які можуть ініціювати його метакогнітивну активність, впливати на її тривалість та стійкість. Рефлексивно-оцінний має своїм змістом процеси спостереження індивідом за власною когнітивною діяльністю та надання оцінок її ходу, які можуть бути як раціональними, так і будуватися на емоційних ставленнях. Вольовий компонент метакогнітивної активності являє собою сукупність процесів, що забезпечують здійснення індивідом свідомого управління сприйняттям, збереженням, обробкою та

відтворенням інформації. Операційний – виявляється у конкретних діях, за допомогою яких здійснюються регулятивні функції (розподіл часу, пошук помилок, вибір стратегій, заміна стратегії у випадку, коли вона виявляється непродуктивною тощо). Інформаційний компонент містить знання людини про особливості власних пізнавальних процесів, когнітивні стратегії, а також інформацію про завдання, що перед нею стоїть, умови, в яких здійснюється діяльність, наявні можливості.

Актуалізація метакогнітивного потенціалу, тобто здійснення метакогнітивної активності, може відбуватися під впливом як об'єктивних зовнішніх причин (складність пізнавального завдання, його суб'єктивна значущість для людини, виникнення помилок у перебігу пізнавальної активності), так і в результаті самореалізації та саморозвитку, що залежать від низки чинників: здатності особи до самозмінювання, життєстійкості, самоствалення тощо. Суттєву роль у розкритті метакогнітивного потенціалу можуть відігравати суб'єктні характеристики (активність, опосередкованість, креативність та творчі здібності, автономність тощо) та вольові риси (особливості прийняття рішень, рішимість, гнучкість, раціональність), рефлексивні здібності, особливості мотивації, а також когнітивно-стильові властивості.

Проаналізовано сучасний стан проблеми вивчення метакогнітивних явищ, обґрунтовано вибірку, виявлено на основі теоретичного аналізу психологічні особливості, що можуть бути пов'язаними з актуалізацією метакогнітивного потенціалу. Для встановлення співвідношення метакогнітивної активності з психологічними особливостями, що її супроводжують, був дібраний комплекс психодіагностичних методик, до якого увійшли: «Багатофакторний особистісний опитувальник 16PF» (Р.Кеттел), «Академічна саморегуляція» (Е.Десі та Д.Коннел), «Рівень розвитку суб'єктності особистості» (М.О.Щукіна), «Диференціальний тип рефлексії» (Д.О.Леонт'єв), опитувальник «ТСОВ-4» (В.В.Селіванов), «Шкала аналітичності–холістичності» (І.Чой).

В результаті огляду існуючого інструментарію діагностики метакогнітивних особливостей особистості, було встановлено відсутність методики, за допомогою якої можна було б дослідити метакогнітивну активність. Це зумовило потребу у розробці власної методики діагностики метакогнітивної активності як форми прояву метакогнітивного потенціалу згідно розробленого теоретичного конструкту. «Методика діагностики метакогнітивної активності» пройшла перевірку на надійність та валідність і рекомендована як для дослідницької роботи, так і для використання з практичною метою.

За результатами емпіричного дослідження за допомогою кореляційного аналізу встановлено співвідношення метакогнітивної активності та певних психологічних особливостей особистості, як-от: адекватна самооцінка, емоційна стабільність, висока нормативність поведінки, радикалізм, соціальна сміливість, домінантність, м'якість, упевненість у собі, розслабленість.

Виявлено статистично значущі зв'язки метакогнітивної активності із суб'єктністю як здатністю здійснювати самоуправління в різних контекстах свого буття. Високий рівень метакогнітивної активності пов'язаний з автономністю, цілісністю, опосередкованістю, креативністю, активністю та самоцінністю. Визначено тісні зв'язки метакогнітивної активності з усіма типами навчальної мотивації (регулюванням): зовнішнім регулюванням, інтроектованим, ідентифікованим, власним спонуканням, загальним індексом автономії. Найтісніші зв'язки вона має з ідентифікованим регулюванням та власним спонуканням, які в континуумі зовнішніх мотивів є найбільш наближеними до полюсу автономності.

Визначено, що такий тип рефлексії, як системна, додатно корелює з метакогнітивною активністю, в той час як інтроспекція та квазірефлексія – від'ємно. Системна рефлексія є найбільш адаптивним типом та дозволяє людині бачити одночасно полюс суб'єкта та об'єкта, на основі чого вона може здійснювати ефективну саморегуляцію, зокрема й пізнавальної

діяльності. Інтроспекція визначається як процес, за якого фокус уваги знаходиться на власних внутрішніх переживаннях та станах. Квазірефлексія спрямовується на об'єкт, не пов'язаний із актуальною ситуацією, є зануренням у сторонні міркування.

За результатами кількісного (кластерного) аналізу було встановлено значущість особистісних особливостей в актуалізації метакогнітивного потенціалу – саме тому параметри метакогнітивної активності та фактори особистості згрупувались в один кластер як найбільш близькі характеристики. Це підтверджує висунуте припущення про те, що метакогнітивна активність може належати до властивостей особистості і має схожі риси з цим класом психічних явищ. До цієї групи змінних увійшли також показники когнітивного стилю «полезалежність–полenezалежність», що вказують на прояви цього стилю в певних сферах, таких як: ставлення до нового, ставлення до матеріальних предметів, професійна діяльність, ідеологія та політичні відносини, психологічний захист, стереотипи та соціальні настановлення, соціальне оточення, проте загальний показник полезалежності до цієї групи на першому етапі не увійшов. Загальний показник метакогнітивної активності увійшов до кластера, що об'єднав у собі всі типи мотивації (зовнішнє регулювання, ідентифіковане, інтроектоване, власне спонукання), рефлексію, компоненти суб'єктності та деякі параметри когнітивного стилю «аналітичність-холістичність». Отже, метакогнітивна активність тісно зв'язана з рефлексивними процесами, мотивацією та суб'єктними властивостями. Показники (шкали) метакогнітивного потенціалу групуються на першому кроці в один кластер, проте його загальний показник доєднується до кластеру на останньому етапі аналізу, що може свідчити про справді високу інтегративну складність цього феномену, як на це і вказує автор використаної методики.

За допомогою якісного аналізу було визначено індивідуально-психологічні та індивідуально-типові особливості осіб з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності. Досліджувані з високим рівнем

метакогнітивної характеризуються адекватною самооцінкою, вищою емоційною стабільністю, порівняно з другою групою, вищою нормативністю поведінки та радикалізмом. В них відзначається вищий рівень прояву домінантності та сміливості. Вони мають більш високий рівень розвитку суб'єктності, що виявляється у їх здатності виступати суб'єктом власної діяльності, самостійно ставити цілі, нести відповідальність за свої вчинки. В них більшою мірою виявляються автономність, цілісність, опосередкованість, активність, креативність та самоцінність, що інтерпретується в контексті вищої життєстійкості особистості. Ця група досліджуваних має більш високі показники за такими мотивами навчальної діяльності, як інтроєктовані та ідентифіковані мотиви, що може свідчити про їх більшу схильність до самодетермінації. Також в них відмічається вищий рівень розвитку системної рефлексії.

Групі досліджуваних з низьким рівнем метакогнітивної активності властиві: менша адекватність самооцінки, нижчий рівень емоційної стабільності та більший консерватизм. Вони мають вищий рівень тривожності та експресивності. Меншого прояву порівняно з першою групою набули в цих досліджуваних такі риси характеру, як: нормативність поведінки та м'якість (чутливість). Усі компоненти суб'єктності в них знаходяться на рівні розвитку нижче середнього, а, відтак, їм можуть бути властиві реактивність, залежність, неінтегрованість, безпосередність, репродуктивність та малоцінність. Серед мотивів навчальної діяльності в них переважає зовнішнє регулювання, тобто їх поведінка є керованою такими чинниками, як прагнення отримати певні винагороди чи уникнути покарання. Інтроєктовані, ідентифіковані та інтегровані мотиви в них виявляються на значно нижчому рівні, ніж в групі досліджуваних з високим рівнем метакогнітивної активності. В них було також виявлено нижчий рівень розвитку системної рефлексії та вищий рівень розвитку інтроспекції та квазірефлексії.

В результаті проведення множинного регресійного аналізу було встановлено, що предикторами метакогнітивної активності можуть виступати: опосередкованість, активність, системна рефлексія, полезалежність, зовнішнє регулювання, власне спонукання, радикалізм та висока нормативність поведінки. Предикторами зниження метакогнітивної активності є інтроспекція та квазірефлексія.

**Ключові слова:** метакогнітивна активність, метакогнітивний потенціал, структурні компоненти, прийняття рішення, регуляція, мотивація, суб'єктність, особистість, фактори особистості, кількісний та якісний аналіз, саморозвиток та самореалізація, творчі здібності та креативність, життєстійкість, індивідуально-психологічні властивості.

Vatan Yu. P. Psychological features of the actualization of the metacognitive potential of the individual. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in specialty – 053 Psychology. – State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushinsky», Odesa, 2023.

The dissertation is devoted to consideration of metacognitive activity as a form of manifestation of the metacognitive potential of an individual, which is understood as a voluntary purposeful mental activity, the essence of which is to manage the processes of perception, storage, processing and reproduction of information.

According to the results of the theoretical and methodological analysis of scientific works, it was established that a distinctive feature of metacognitive phenomena is the focus on the subjective inner reality of the individual. The set of abilities developed during ontogenesis and skills acquired during training, which are actualized under certain conditions in the form of metacognitive activity and provide a person with the ability to regulate their own cognitive processes, is a manifestation of the metacognitive potential of an individual.

Metacognitive activity is a property of the individual, the structural components of which belong to different classes of mental phenomena: motivational-emotional, reflective-evaluative, volitional, operational and informational. The motivational-emotional component combines a set of motives, needs, and interests of an individual that can initiate his metacognitive activity, influence its duration and sustainability. Reflective-evaluative has as its content the processes of observation by an individual of his own cognitive activity and providing evaluations of its progress, which can be both rational and based on emotional attitudes. The volitional component of metacognitive activity is a set of processes that ensure an individual's conscious management of perception, storage, processing, and reproduction of information. Operational – manifests itself in specific actions, with the help of which regulatory functions are carried out (time allocation, finding errors, choosing strategies, replacing the strategy when it turns out to be unproductive, etc.). The informational component contains a person's knowledge about the peculiarities of his own cognitive processes, cognitive strategies, as well as information about the task, the conditions in which the activity is carried out, and the available opportunities.

The actualization of metacognitive potential, that is, the implementation of metacognitive activity, can occur under the influence of both objective external reasons (the difficulty of the cognitive task, its subjective significance for a person, the occurrence of errors in cognitive activity), and as a result of self-realization and self-development, which depend on a number of factors: a person's ability to self-change, vitality, self-attitude, etc. Subject characteristics (activity, mediation, creativity and creative abilities, autonomy, etc.) and volitional traits (particularities of decision-making, determination, flexibility, rationality), reflective abilities, peculiarities of motivation, as well as cognitive- stylistic properties.

The current state of the problem of studying metacognitive phenomena has been analyzed, the sample has been substantiated, psychological features that may be related to the actualization of metacognitive potential have been identified on



the basis of theoretical analysis. To establish the relationship between metacognitive activity and the psychological features that accompany it, a set of psychodiagnostic techniques was selected, which included: «Multifactorial personality questionnaire 16PF» (R. Cattell), «Academic self-regulation» (E. Deci and D. Connell), «Level of development of sub personality traits» (M.O. Shukina), «Differential type of reflection» (D.O. Leontiev), «TSOV-4» (V.V. Selivanov), «Analytic-holistic scale» (I. Choi).

As a result of the review of the existing methods for the diagnosis of metacognitive features of the personality, it was established that there is no such a method that could be used to investigate metacognitive activity. This led to the need to develop an own method of diagnosing metacognitive activity as a form of manifestation of metacognitive potential according to the developed theoretical construct. «Methodology for the diagnosis of metacognitive activity» has been tested for reliability and validity and is recommended both for research work and for use with practical purposes.

According to the results of empirical research, correlation analysis was used to determine the relationship between metacognitive activity and certain psychological characteristics of the individual, such as: adequate self-esteem, emotional stability, high normative behavior, radicalism, social courage, dominance, softness, self-confidence, relaxation.

Statistically significant connections of metacognitive activity with subjectivity as the ability to exercise self-management in various contexts of one's life were revealed. A high level of metacognitive activity is associated with autonomy, integrity, agency, creativity, activity, and self-worth. Close connections of metacognitive activity with all types of educational motivation (regulation) were determined: external regulation, introjected, identified, integrated, general index of autonomy. It has the closest connections with identified regulation and self-motivation, which in the continuum of external motives are closest to the pole of autonomy.

It was determined that this type of reflection, such as systemic, is positively correlated with metacognitive activity, while introspection and quasi-reflection are negatively correlated. Systemic reflection is the most adaptive type and allows a person to see the pole of the subject and the object at the same time, on the basis of which he can carry out effective self-regulation, including cognitive activity. Introspection is defined as a process in which the focus of attention is on one's own inner experiences and states. Quasi-reflection is directed at an object unrelated to the current situation, it is an immersion in extraneous considerations.

According to the results of the quantitative (cluster) analysis, the importance of personal characteristics in the actualization of metacognitive potential was established - that is why the parameters of metacognitive activity and personality factors were grouped into one cluster as the closest characteristics. This confirms the proposed assumption that metacognitive activity can belong to personality properties and has similar features to this class of mental phenomena. This group of variables also includes indicators of the cognitive style «field dependence–independence», which indicate the manifestations of this style in certain areas, such as: attitude to the new, attitude to material objects, professional activity, ideology and political relations, psychological protection, stereotypes and social attitudes, social environment, however, the general indicator of field dependence was not included in this group at the first stage. The general indicator of metacognitive activity was included in the cluster that combined all types of motivation (external regulation, identified, introjected, own motivation), reflection, components of subjectivity and some parameters of the cognitive style «analytic-holistic». Therefore, metacognitive activity is closely related to reflective processes, motivation and subject properties. Indicators (scales) of metacognitive potential are grouped into one cluster at the first step, but its general indicator is added to the cluster at the last stage of the analysis, which may indicate a really high integrative complexity of this phenomenon, as indicated by the author of the used methodology.

With the help of qualitative analysis, individual-psychological and individual-typical features of persons with a high and low level of metacognitive activity were determined. Subjects with a high level of metacognition are characterized by adequate self-esteem, higher emotional stability, compared to the second group, higher normative behavior and radicalism. They have a higher level of manifestation of dominance and courage. They have a higher level of development of subjectivity, which is manifested in their ability to act as the subject of their own activity, independently set goals, to be responsible for their actions. They reveal autonomy, integrity, mediation, activity, creativity and self-worth are more evident in them, which is interpreted in the context of higher vitality of the individual. This group of subjects has higher indicators for such motives of educational activity as introjected and identified motives, which may indicate their greater tendency to self-determination. They also have a higher level of development of systemic reflection.

The group of subjects with a low level of metacognitive activity is characterized by: lower adequacy of self-assessment, lower level of emotional stability and greater conservatism. They have a higher level of anxiety and expressiveness. Compared to the first group, these subjects acquired such character traits as: normative behavior and softness (sensitivity). All components of subjectivity in them are at a below-average level of development, and, therefore, they can be characterized by reactivity, dependence, non-integration, immediacy, reproduction and low value. Among the motives of educational activity, external regulation prevails in them, that is, their behavior is guided by such factors as the desire to receive certain rewards or avoid punishment. Introjected, identified and integrated motives in them are found at a much lower level than in the group of subjects with a high level of metacognitive activity. They also found a lower level of development of systemic reflection and a higher level of development of introspection and quasi-reflection.

As a result of multiple regression analysis, it was established that predictors of metacognitive activity can be: indirectness, activity, systemic reflection, field

dependence, external regulation, self-motivation, radicalism, and high normative behavior. Predictors of a decrease in metacognitive activity are introspection and quasi-reflection.

**Key words:** metacognitive activity, metacognitive potential, structural components, decision-making, regulation, motivation, subjectivity, personality, personality factors, quantitative and qualitative analysis, self-development and self-realization, creative abilities and creativity, vitality, individual psychological properties.

## Список публікацій здобувача за темою дисертації:

### *Статті у наукових фахових виданнях України:*

1. Ватан Ю.П. Історія розвитку уявлень про метапізнання в психологічній науці. *Науковий журнал «Габітус»*. 2021. № 21. С. 57–61. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.21.9>
2. Ватан Ю.П. Структура та сутність метакогнітивної активності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія. 2021. № 3. С. 10–14. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.3.2>
3. Ватан Ю.П. Метакогнітивна активність у суб'єктному вимірі. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом*. Психологія. 2022. №1(54). С. 12–18. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.1.2>
4. Ватан Ю.П. Психологічні особливості здобувачів вищої освіти з різним рівнем метакогнітивної активності. *Науковий журнал «Габітус»*. 2022. № 44. С. 58–62. DOI: <https://doi.org/10.51647/kelm.2022.6.15>

### *Публікації в інших наукових виданнях:*

5. Ватан Ю.П. Метакогнітивна активність як прояв метакогнітивного потенціалу. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2022. № 6 (50). С. 92–96. DOI <https://doi.org/10.51647/kelm.2022.6.15>

### *Тези доповідей, круглих столів, методичних семінарів:*

6. Ватан Ю.П. Метакогнітивні переживання як компонент метапізнання. Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 30 квітня – 1 травня 2021 року). Київ, 2021. С. 122–125.
7. Ватан Ю.П. Онтогенетичний розвиток метапізнання. Орликіана-2021: Проблеми та перспективи сучасної освіти: матеріали наук.-практ. симп. (м. Миколаїв, 13 жовтня 2021 року). С. 153–155.
8. Ватан Ю.П. Метапізнання: основні концепції. Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки: збірник наукових робіт учасників Міжнар. науково-практ. конф. (19-20 листопада 2021 року, м. Одеса). С. 17–20.
9. Ватан Ю.П. Методи та методики дослідження метакогнітивних особливостей особистості. Наукові дослідження та інновації в галузі соціально-

гуманітарних наук: матеріали I Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конференції (м. Мелітополь, 24 листопада 2021 року). С. 161–164.

10. Ватан Ю.П. Метакогнітивна активність та навчальна діяльність: мотиваційний аспект. Особистість та суспільство в цифрову еру: психологічний вимір: матеріали III Міжнарод. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 24 червня 2022 року). С. 41–44.

*Свідоцтва про реєстрацію авторського права*

11. Ватан Ю.П. Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір «Методика діагностики метакогнітивної активності» №113853. 18 липня 2022р.

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ .....</b>	<b>17</b>
<b>ВСТУП .....</b>	<b>20</b>
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАКОГНІТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ.....</b>	<b>26</b>
1.1. Метакогнітивні явища в структурі психіки людини .....	26
1.1.1. Підходи до розуміння метакогнітивних явищ .....	26
1.1.2. Метакогнітивні явища серед інших регулятивних процесів .....	38
1.2. Метакогнітивний потенціал особистості .....	52
1.2.1. Структура та розвиток метакогнітивного потенціалу .....	52
1.2.2. Метакогнітивна активність як форма прояву метакогнітивного потенціалу.....	66
1.3. Теоретичний аналіз психологічних особливостей актуалізації метакогнітивного потенціалу .....	73
1.3.1. Особистісні якості та суб'єктні властивості .....	78
1.3.2. Мотиваційні особливості .....	84
1.3.3. Пізнавальні характеристики .....	90
Висновки до першого розділу .....	101
<b>РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АКТУАЛІЗАЦІЇ МЕТАКОГНІТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ .....</b>	<b>104</b>
2.1. Зміст та етапи емпіричного дослідження.....	104
2.2. Огляд методик діагностики метакогніцій особистості.....	107
2.3. Розробка психодіагностичного інструментарію.....	116
2.4. Обґрунтування вибору методик дослідження .....	124
Висновки до другого розділу.....	132
<b>РОЗДІЛ III. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АКТУАЛІЗАЦІЇ МЕТАКОГНІТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ .....</b>	<b>134</b>

3.1. Аналіз взаємозв'язків між метакогнітивною активністю та визначеними психологічними особливостями .....	134
3.1.1. Кореляційний аналіз параметрів метакогнітивного потенціалу та метакогнітивної активності особистості .....	134
3.1.2. Співвідношення метакогнітивної активності з широким спектром рис особистості та суб'єктністю .....	137
3.1.3. Співвідношення метакогнітивної активності та особливостей мотивації .....	147
3.1.4. Зв'язок метакогнітивної активності з рефлексією та когнітивно-стильовими характеристиками .....	152
3.2. Психологічні профілі осіб з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності .....	158
3.2.1. Аналіз прояву особистісних та суб'єктних рис у осіб з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності .....	158
3.2.2. Особливості мотивації в осіб з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності .....	167
3.2.3. Специфіка прояву рефлексії та когнітивно-стильових властивостей у осіб з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності.....	171
3.3. Класифікація виявлених показників методом кластерного аналізу .....	180
3.4. Визначення предикторів метакогнітивної активності .....	183
Висновки до третього розділу .....	188
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>191</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>195</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>223</b>



**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

№ з/п	Умовні позначення	Назви показників
<b>Комплексний опитувальник метакогнітивного потенціалу особистості (А.В. Карпов)</b>		
1	МКоґ	Метакогнітивна підсистема
2	МРег	Метарегулятивна підсистема
3	МКом	Метакомунікативна підсистема
4	МЕм	Метаемоційна підсистема
5	Пр	Процедуральна підсистема
6	Мон	Моніторингова підсистема
7	Інг	Інгібіторна підсистема
8	Інт	Інтеракційна підсистема
9	МкП	Загальний показний метакогнітивного потенціалу
<b>Методика діагностики метакогнітивної активності</b>		
10	М	Мотиваційний компонент
11	Р	Рефлексивний компонент
12	І	Інформаційний компонент
13	О	Операційний компонент
14	В	Вольовий компонент
15	ЗМкАкт	Загальний показник метакогнітивної активності
<b>Метакогнітивна включеність у діяльність (Р. Деннісон та Г. Шроу)</b>		
16	МкЗн	Шкала «Метакогнітивні знання»
17	МкРег	Шкала «Метакогнітивне регулювання»
18	ЗМкВД	Метакогнітивна включеність у діяльність
<b>Методика самооцінки метакогнітивних знань і метакогнітивної обізнаності (Ю.В. Скворцова, М.М. Кашапов)</b>		
19	МкЗ	Шкала «метакогнітивні знання»
20	МкАк	Шкала «Метакогнітивна активність»

<b>Багатофакторний особистісний опитувальник 16 PF (Р.Б. Кеттел)</b>		
21	A	A+ товариськість – А- замкнутість
22	B	Інтелект
23	C	C+ емоційна стабільність – С- емоційна нестабільність
24	E	E+ домінантність – Е- покірність
25	F	F+ експресивність – F- стриманість
26	G	G+ висока нормативність поведінки – G- схильність до почуттів
27	H	H+ сміливість – Н- боязкість
28	I	I+ чутливість – І- жорсткість
29	L	L+ довірливість – L- підозрілість
30	M	M+ розвинена увага – М- практичність
31	N	N+ дипломатичність – N- прямолінійність
32	O	O+ тривожність – О- впевненість у собі
33	Q1	Q1+ радикалізм – Q1- онсерватизм
34	Q2	Q2+ нонконформізм – Q2- конформізм
35	Q3	Q3+ високий самоконтроль – Q3- низький самоконтроль
36	Q4	Q4+ напруженість – Q4- розслабленість
37	F1	F1+ висока тривожність – F1- низька тривожність
38	F2	F2+ екстраверсія – F2- інтроверсія
39	F3	F3+ реактивна рівноваженість – F3- сензитивність
40	F4	F4+ незалежність – F4- конформність
41	MD	Адекватність самооцінки
<b>Рівень розвитку суб'єктності особистості (PPCO) (М.О. Щукіна)</b>		
42	Ак	Активність
43	Ав	Автономність

44	Ціл	Цілісність
45	Оп	Опосередкованість
46	Кр	Креативність
47	СЦ	Самоцінність
48	ЗС	Загальний показник суб'єктності
<b>Академічна саморегуляція (Р.М. Райан та Д.Р. Коннелл)</b>		
49	ЗовР	Зовнішнє регулювання
50	Інтр	Інтроектоване регулювання
51	Ідр	Ідентифіковане регулювання
52	ВлСп	Власне спонукання
53	ІнАв	Індекс автономії
<b>Диференціальний тест рефлексії (Д.О. Леонт'єв)</b>		
54	СР	Системна рефлексія
55	Інтр	Інтроекція
56	КВР	Квазірефлексія
<b>Опитувальник ТСОВ-4 (В.В. Селіванов)</b>		
57	СімВ	Сімейні відносини
58	СтН	Ставлення до нового
59	ПсЗ	Психологічний захист
60	СтСН	Стереотипи та соціальні настановлення
61	ІПВ	Ідеологія та політичні відносини
62	СО	Соціальне оточення
63	ПНез	Поленезалежність
<b>Шкала аналітичності-холістичності (І. Чой)</b>		
64	КаузАт	Каузальна атрибуція
65	ТолПр	Толерантність до протиріч
66	СпрЗм	Сприймання змін

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** В умовах сучасного світу, коли інформаційний потік є занадто стрімким, а знання швидко втрачають свою новизну, для людини вкрай важливим є набуття таких вмінь та навичок, які забезпечували б їй змогу швидко та ефективно працювати з інформацією, самостійно обирати та використовувати прийоми навчання, вибудовувати зв'язки між своїми знаннями та організувати їх у систему. В цих процесах суттєву роль відіграє метапізнання. Під ним розуміють осягнення людиною процесу власного мисленнєвого відображення дійсності, що полягає не лише у рефлексуванні як спогляданні суб'єктом своєї внутрішньопсихічної реальності, а і у спроможності керувати своїми когнітивними процесами: свідомо ставити мету пізнання, аналізувати умови задачі, що потребує розв'язання, підбирати відповідно до цих умов стратегії її вирішення, а також оцінювати успішність виконаної роботи. Великий інтерес вчених до цієї проблеми викликаний тим, що результати її дослідження мають високу практичну значущість. З'ясування взаємозв'язку когнітивних та метакогнітивних процесів, умов формування метакогнітивних умінь є важливим не лише у контексті питання про підвищення академічної успішності учнів та студентів, а й у контексті аналізу проблеми здатності до навчання загалом.

Метакогнітивні процеси постають предметом широкого кола досліджень передусім у педагогічній (А.Браун, П.Пінтріч, Б.Циммерман, В.Шнайдер, Л.Редер, Д.Кун, Д.Хакер, А.Ефклідес, Д.Шанк) та когнітивній психології (Дж.Харт, Т.Нельсон, Л.Наренс, Дж. Меткалф, А.Коріат, Л.Сон, Б.Шварц).

Наразі розкрито роль метакогнітивної активності як чинника ефективного функціонування пізнавальних процесів (М.М.Августюк, Е.М.Балашов, А.Браун, Л.Бейкер, Дж.Данлоскі, А.Коріат, Л.Редер, Н.Шварц); запропоновано моделі метапізнання (Г.Еверсон, Л.Наренс, Т.Нельсон, З.Тобіас, Д.Хакер, Г.Шроу); обґрунтовано метакогнітивні процеси як одну з

передумов високоорганізованого навчання (Дж.Борковскі, М.Букертс, П.Вінне, С.Періс, П.Пінтріч, Д.Хакер, Е.Хедвін, Г.Шроу); всесторонньо досліджено метакогнітивний моніторинг як один із ключових аспектів метакогнітивної активності (М.М.Августюк, Е.М.Балашов, Дж.Барнет, Е.деГрут, Дж.Джейкобс, І.Д.Пасічник, Р.Сперлінг).

Попри достатню розробленість проблематики метакогнітивних явищ, залишається низка питань, на які надаються лише часткові відповіді. Із зміщенням акценту з побудови теоретичних моделей метапізнання у площину їх прикладної реалізації, дослідження почали центруватися довкола локальних аспектів метапізнання, окремих метакогнітивних процесів та їх впливу на навчальну та професійну діяльність без урахування специфіки їх зв'язку з іншими психічними явищами. При такому ракурсі питання про місце метакогнітивної активності серед інших регулятивних процесів і тим більше про її зумовленість індивідуально-психологічними, особистісними, пізнавальними особливостями суб'єкта, залишається поза межами вивчення.

Отже, актуальність проблеми та невирішеність зазначених питань зумовили вибір теми дослідження: «Психологічні особливості актуалізації метакогнітивного потенціалу особистості».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконане відповідно до наукової теми кафедри загальної та диференціальної психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»: «Індивідуально-психологічні особливості професійного самоздійснення особистості» (номер держреєстрації 0119U002018). Тема дисертації затверджена на засіданні вченої ради Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (протокол № 3 від 31 жовтня 2019 року).

**Мета роботи** полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних особливостей актуалізації метакогнітивного потенціалу особистості.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. Узагальнити підходи до вивчення метакогнітивних явищ, визначити їх місце серед інших регулятивних процесів; проаналізувати поняття метакогнітивного потенціалу особистості.

2. Розкрити сутність метакогнітивної активності як прояву метакогнітивного потенціалу, окреслити її ознаки та описати структуру.

3. На основі теоретичного аналізу регулятивного потенціалу особистості обґрунтувати спектр особистісних, мотиваційних та когнітивних особливостей, що можуть бути пов'язаними із метакогнітивною активністю.

4. Розробити та апробувати психодіагностичний інструментарій для дослідження метакогнітивної активності.

5. Визначити специфіку зв'язків між метакогнітивною активністю та зазначеними особливостями.

6. Побудувати психологічні профілі осіб з різним рівнем метакогнітивної активності.

**Об'єкт дослідження** – метакогнітивний потенціал особистості.

**Предмет** – психологічні особливості метакогнітивної активності як форми прояву метакогнітивного потенціалу.

**Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження** виступили: основні положення концепцій метапізнання (А.Браун, Д.Крос, Л.Наренс, Т.Нельсон, С.Періс, П.Пінтріч, Дж.Флейвел, Д.Хакер) та принципи метакогнітивного підходу в загальній та педагогічній психології (М.М.Августюк, Е.М.Балашов, Л.Бейкер, А.Браун, Т.І.Доцевич, І.Д.Пасічник, Л.Редер, Дж.Флейвел, Г.Шроу); принципи суб'єктного підходу (З.С.Карпенко, О.Б.Старовойтенко, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко); уявлення про потенціал особистості, його розвиток, збагачення та розкриття (А.М.Большакова, Я.М.Бугерко, М.Й.Казанжи, В.Р.Міляєва, В.І.Подшивалкіна); ідея про зв'язок метакогніцій із особистісними рисами (С.В.Бикова, Т.І.Доцевич, О.О.Зайцева, В.Шнайдер); уявлення про детермінанти саморегуляції (М.Й.Боришевський, О.І.Санніков, Р.Райан,

Е.Десі); положення про саморозвиток та самореалізацію особистості (І.Д.Бех, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, Н.І.Меленчук); уявлення про креативність та творчі здібності (В.В.Клименко, В.О.Моляко, С.М.Симоненко).

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети та вирішення завдань дослідження було застосовано три групи методів:

*загальнотеоретичні:* аналіз та систематизація наукових джерел, порівняння та узагальнення інформації, інтерпретація даних;

*емпіричні (психодіагностичний комплекс методик):* «Комплексний опитувальник метакогнітивного потенціалу особистості» (А.В.Карпов), авторський опитувальник «Методика діагностики метакогнітивної активності», «Багатофакторний особистісний опитувальник 16 PF» (Р.Б.Кеттелл), опитувальник «Рівень розвитку суб'єктності особистості (PPCO)» (М.О.Щукіна), опитувальник «Академічна саморегуляція» (Р.М.Райан та Д.Р.Коннелл), «Диференціальний тест рефлексії» (Д.О.Леонтьєв), опитувальник «ТСОВ-4» (В.В.Селіванов), «Опитувальник аналітичності-холістичності» (І.Чой);

*методи математико-статичної обробки даних:* кореляційний аналіз, критерій Ст'юдента, кластерний аналіз, множинний регресійний аналіз, методи якісного аналізу емпіричних даних (типологізація). Статистична обробка отриманих даних здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми SPSS 16.0 та Microsoft Excel.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідження проводилось протягом 2020-2022 років на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», Міжнародного гуманітарного університету та Одеського національного економічного університету. Всього на різних етапах було залучено 398 досліджуваних.

**Наукова новизна результатів:**

*вперше:* розкрито психологічний зміст та розглянуто структуру метакогнітивної активності як прояву метакогнітивного потенціалу;

емпірично виявлено психологічні особливості актуалізації метакогнітивного потенціалу, встановлено особистісні, мотиваційні та когнітивно-стильові властивості, пов'язані з проявами метакогнітивної активності; надано психологічну характеристику особам з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності; визначено предиктори метакогнітивної активності, до яких належать: опосередкованість, активність, системна рефлексія, полезалежність, зовнішнє регулювання, власне спонукання, радикалізм та висока нормативність поведінки; підтверджено наближеність метакогнітивної активності до особистісних властивостей; розроблено методика, спрямовану на дослідження метакогнітивної активності у відповідності до її структури, визначеної на основі теоретичного аналізу;

*уточнено і конкретизовано* структурні компоненти метакогнітивної активності та її ознаки;

*розширено та поглиблено* зміст наукових уявлень про місце метакогнітивної активності серед інших регулятивних процесів психіки.

**Практичне значення отриманих результатів** дослідження полягає у можливості послугування ними при розробці програм, спрямованих на актуалізацію метакогнітивного потенціалу, розвиток метакогнітивної активності особистості. Зміст теоретичної та практичної частин роботи може бути використаний в процесі підготовки майбутніх психологів при викладанні таких дисциплін: «Загальна психологія», «Психологія особистості», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія». Запропонована авторська методика діагностики метакогнітивної активності є надійним та валідним психодіагностичним інструментом, придатним для застосування як при проведенні емпіричних досліджень, так і з практичною метою.

Основні результати дослідження **впроваджено** у освітній процес Вінницького-соціально економічного інституту університету «Україна» (довідка від 19.05.2022), Одеської ЗОШ № 27 I-III ступенів (довідка № 01-28/529 від 05.12.2022), Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (акт



впровадження № 2213/27.1 від 31.12.2022), Академії Державної пенітенціарної служби (акт впровадження від 02.01.2023), Міжнародного гуманітарного університету (довідка № 7 від 03.01.2023).

**Апробація результатів дисертації.** Основні положення і результати дисертаційного дослідження обговорювалися на: міжнародній науково-практичній конференції «Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення» (Київ, 2021 р.), науково-практичному симпозиумі «Орликіана-2021: Проблеми та перспективи сучасної освіти» (Миколаїв, 2021 р.), міжнародній науково-практичній конференції «Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки» (Одеса, 2021 р.), I Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Наукові дослідження та інновації в галузі соціально-гуманітарних наук» (Мелітополь, 2021 р.), III міжнародній науково-практичній конференції «Особистість та суспільство в цифрову еру: психологічний вимір» (Одеса, 2022 р.).

**Публікації.** Основні результати дослідження відображені в 11 публікаціях, серед яких: 4 статті у фахових наукових виданнях, 1 стаття у зарубіжному науковому журналі, 5 статей у збірниках тез доповідей та матеріалів конференцій, 1 свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір (№ 113853).

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг дисертації становить 234 сторінки, із них 175 сторінок основного тексту. Робота містить 13 таблиць, 7 рисунків та 1 додаток. Список використаних джерел налічує 278 найменувань.

## РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАКОГНІТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

### 1.1. Метакогнітивні явища в структурі психіки людини

#### 1.1.1. Підходи до розуміння метакогнітивних явищ

XX ст. у психології знаменується зародженням безлічі психологічних напрямків та шкіл, що виникали як наслідок зміни попередніх уявлень про психічну реальність. Так, всередині XX ст. під впливом широкого розповсюдження кібернетичних ідей та інформаційних теорій, з однієї сторони, і як реакція на біхевіористичі тенденції нівелювання психічного та суб'єктивного в інтерпретації поведінки людини, з іншої, виникла когнітивна психологія. «Суб'єктивне» або «психічне» в цьому напрямку не просто знову стає предметом інтересу психологів, а займає центральне місце в дослідженнях, проте вивчається воно крізь призму «комп'ютерної метафори» [82]. Предметом когнітивної психології є вивчення пізнання через інформаційні моделі як сукупності процесів сприймання, оброблення і зберігання інформації. Саме в межах цього напрямку з'являються перші згадки про явища, які належать до метакогнітивних. Так, при дослідженні пам'яті у 1965 р. [182] та у 1966 р. [208] були поставлені питання, відповіді на які мали б містити вказівку на метакогнітивні явища: як людина може знати, що відповідь знаходиться «на кінчику язика» або як вона може бути впевненою, що потрібне слово ось-ось спаде на думку. Ці явища отримали назву метакогнітивних суджень або відчуттів, проте сталося це дещо пізніше – після введення в науковий обіг терміну «метапізнання», поява якого ознаменувала започаткування нової області досліджень на стику декількох галузей психології.

Засновником сучасного метакогнітивізму вважається американський дослідник в галузі психології розвитку Дж.Флейвел. При вивченні процесів

запам'ятовування в дітей різних вікових категорій (дошкільники та молодші школярі) він помічає, що старші за віком діти можуть виносити деякі судження стосовно обсягу власної пам'яті, а також здатні визначити, коли кількість повторень матеріалу є достатньою для того, щоб його можна було безпомилково відтворити. Так він доходить висновку, що таке неоднорідне явище як пам'ять містить в собі, окрім процесів розпізнавання та репрезентації, збереження та вилучення, свідомого використання стратегій запам'ятовування, також і знання та усвідомлення людиною цих процесів та усього, що належить до її пам'яті. Останнє було назване ним метапам'яттю за аналогією з метамовою. Метапам'ять, на думку вченого, забезпечує людині здатність визначати ступінь легкості або важкості запам'ятовування певного матеріалу, встановлювати, що одна інформація знаходиться на межі пригадування, тоді як відтворення іншої є неможливим тощо [199; 200; 201].

У 1976 р. Дж.Флейвел вводить поняття метапізнання для позначення сукупності знань людини про власні пізнавальні процеси. «До метапізнання належать знання про власні когнітивні процеси і продукти, або про все, що з ними пов'язано», – пише він у статті «Метакогнітивні аспекти розв'язання проблем» [201]. Важливо наголосити, що в його перших працях цим поняттям позначалися саме знання людини про особливості власної когнітивної сфери та знання про способи управління когнітивними процесами (на відміну від наступних концепцій, де під метапізнанням розуміють і знання, і регуляцію), а власне процеси регуляції охоплюються іншим запропонованим ним терміном – «когнітивний моніторинг». Розроблена вченим модель когнітивного моніторингу складається із чотирьох компонентів (знання, переживання, цілі (або завдання) та дії (або стратегії)), діяльність та взаємодія між якими забезпечують її функціонування. Метакогнітивні знання – це сукупність уявлень індивіда про себе як про суб'єкта пізнання: знання про власні когнітивні здібності (декларативне), знання про цілі та задачі (умовне) та знання про стратегії (стратегіальне). Вони пов'язані та в певній мірі навіть перетинаються з іншим

компонентом – метакогнітивними переживаннями, які являють собою будь-які відчуття та думки, що виникають в процесі моніторингу пізнавальної діяльності та є маркерами її успішності або неуспішності. Дж.Флейвел усі метакогнітивні переживання поділяє на когнітивні (судження) та афективні (почуття). Наступним компонентом когнітивного моніторингу є цілі або завдання, які ставить суб'єкт перед початком пізнавальної діяльності, або в її процесі в тих ситуаціях, коли потрібний перегляд цілей. Четвертий компонент – дії або стратегії – поведінка, спрямована на отримання знань [202].

Отже, майже одночасно метакогнітивні явища почали вивчатися в межах двох галузей: когнітивної психології та психології розвитку. Незважаючи на те, що загальні механізми функціонування метакогнітивних процесів трактуються ними без суттєвих розбіжностей, існує низка притаманних кожній царині відмінностей, що полягають першочергово у векторі досліджень та визначаються сферою застосування наукових здобутків.

Зарубіжна когнітивна психологія, що вивчає пізнання як процес обробки інформації, в дослідженні метапізнання робить акцент на метакогнітивних процесах (а не знаннях), розглядаючи їх як процеси другого рівня щодо первинних (когнітивних) [217; 260]. Однією із найвідоміших концепцій метапізнання, розроблених у руслі когнітивного підходу, є концепція Т.Нельсона та Л.Наренса. Вчені розглядають процес пізнання як такий, що здійснюється на декількох рівнях. Найбільш простим його варіантом є дворівнева модель: 1) рівень об'єкта, на якому відбувається сприйняття та обробка інформації, що надходить; 2) мета-рівень, на якому надається модель об'єктного рівня, тобто у свідомості людини відзеркалюється те, як проходить процес пізнання. Між цими двома рівнями відбувається процес обміну інформацією і реалізуються головні функції метапізнання – моніторинг та контроль. Контроль полягає в певній модифікації об'єктного рівня, що здійснюється шляхом наступних операцій:

1) ініціація дії; 2) продовження дії (можливо, і при зміні обставин); 3) припинення дії. Контроль так само не надає інформації, тому виникає потреба у моніторингу, в результаті якого на мета-рівні формується модель об'єктного рівня. Моніторинг може бути ретроспективним та перспективним. Ретроспективний моніторинг виражається у судженнях про успішність або неуспішність попередньої діяльності. Перспективний моніторинг реалізується шляхом суджень про легкість або важкість виконання певного пізнавального завдання, прогнозування результатів, відчуття знання та ін. [233; 234]. Отже, концепція метапізнання Т.Нельсона і Л.Наренса, розроблення якої зумовлювалося гострою потребою поєднати широкий спектр «ізолюваних» відкриттів задля організації та упорядкування накопичених емпіричних даних, стала базовою в когнітивній психології, і її вихідні положення використовуються як теоретичне підґрунтя в подальших дослідженнях метакогнітивних процесів.

Представники сучасної когнітивної психології, які займаються вивченням метапізнання (Дж.Меткалф, Л.Сон, Р.Коріат, Дж.Данлоскі, Н.Шварц), присвячують свої праці переважно проблемі метакогнітивного моніторингу, визначаючи його як сукупність пізнавальних актів, що містять різні способи відстеження людиною процесу та результатів власної пізнавальної діяльності [2; 3; 12; 154; 231]. Ці спостереження знаходять свій вияв у формі метакогнітивних суджень або відчуттів – свідомих переживань, що супроводжують пізнавальну діяльність і відзеркалюють характер її перебігу [149]. Їх природа й досі залишається невизначеною, проте існує декілька поглядів щодо джерела їх виникнення. Так, Л.Станков і Дж.Лі наполягають на тому, що судження про власне пізнання, зокрема судження впевненості у правильності виконання завдання (або переоцінка власних знань), утворюються під впливом впевненості у собі як риси характеру людини або диспозиції – систематичної готовності діяти певним способом [263]. Психологічним механізмом формування метакогнітивних суджень в такому разі виступає феномен самообману – людина підтримує високу

оцінку власних здібностей, навіть всупереч об'єктивним даним, що свідчать про протилежне [232].

Альтернативний погляд, більш властивий представникам когнітивізму, полягає в тому, що метакогнітивні судження можуть будуватися або на основі здатності відтворювати цільову інформацію в пам'яті, або на основі евристик – ментальних стратегій або прийомів, що спрощують процес сприймання інформації та прийняття рішень (знайомість, прив'язка, доступність), але також можуть призводити і до помилок. В першому випадку припускається, що людина може мати безпосередній доступ до змісту своєї пам'яті, тобто може хоча б частково відтворити потрібну їй інформацію і на основі цього «сліду» в пам'яті в неї виникає метакогнітивне «відчуття знання» або відчуття «на кінчику язика». Підтвердженням того, що відчуття знання якоїсь інформації, яка не відображається в свідомості індивіда в певний момент, базується на тому, що він все ж має доступ до певних її фрагментів, виступає достатньо висока точність цього відчуття. Якщо людина не може пригадати якийсь матеріал, але впевнена в тому, що вона його знає, через певний час вона дійсно може його відтворити [208; 232].

Прихильники ідеї про те, що метакогнітивні судження висувуються на основі евристик, наполягають на тому, оцінка людиною перебігу пізнавальних процесів робиться на основі непрямих ознак ситуації, а не на основі цільового доступу до матеріалу. В процесі усвідомлення цих ознак суб'єкт робить висновки про перебіг когнітивної діяльності, тобто не просто сприймає її або спостерігає за нею, а розмірковує, виходить за межі тієї інформації, яку він отримує завдяки непрямим ознакам. Предметом евристичної оцінки (непрямі ознаки) виступають відчуття знайомості змісту питання, на яке потрібно дати відповідь, відчуття легкості завдання та можливості швидко з ним впоратися, уявлення про успішність виконання схожих завдань у минулому [154].

Варто зауважити, що ці погляди не обов'язково суперечать один одному, і не є взаємовиключними, вони можуть пояснювати різні співіснуючі способи утворення метакогнітивних суджень, на користь чого говорить класифікація, запропонована одним із відомих дослідників у цій галузі А.Коріатом. На його думку, існує два типи метакогнітивних оцінок: ті, що засновані на знаннях та ті, що базуються на досвіді. Перші виникають завдяки свідомому зусиллю та відображають аналітичну оцінку людиною поточної пізнавальної діяльності на основі сформованих уявлень про особливості власної когнітивної сфери. Другі, хоча і є також свідомими, з'являються внаслідок роботи неусвідомлюваних механізмів, тобто неаналітичних евристик [218].

Отже, дослідженням метакогнітивних явищ у когнітивній психології властиві такі риси, як локальність проблематики, аспектний характер та емпіризм. Варто зазначити, однак, що наукові надбання, отримані у цій галузі знаходять своє відображення у працях представників інших сфер, зокрема психології розвитку та педагогічної психології. Дослідниця в галузі педагогічної психології Д.Кун вбачає перспективу метапізнання у можливості стати тим мостом, що з'єднає когнітивну психологію та практику освіти [224]. На нашу думку, перші кроки у побудові цього «мосту» вже зроблено, оскільки моделі метапізнання, що розробляються в межах психології розвитку та педагогічної психології, багато в чому спираються на ідеї когнітивного підходу.

Так, у працях дослідника в галузі педагогічної психології Д.Хакера набула подальшого розвитку модель Т.Нельсона та Л.Наренса, яку він деталізував для можливості застосування стосовно специфічної діяльності – читання та розуміння тексту. Вчений описав взаємодію між об'єктивним або когнітивним рівнем, на якому відбувається розуміння внутрішньої основи тексту за допомогою встановлення певних критеріїв, використання стратегій роботи з текстом та його зв'язком з предметним знанням, та метакогнітивним рівнем, на якому формується модель розуміння тексту, містяться уявлення

про цілі читання, про шляхи зв'язку нового знання із отриманим раніше. Моніторинг розуміння тексту полягає у встановленні відповідності цього процесу обраним критеріям, знаходженні помилок, а контроль, у свою чергу, – у їх виправленні шляхом застосування певних стратегій [207].

На думку Дж.Борковські, запорукою високих академічних досягнень студентів є якісна обробка інформації в процесі навчання, яка значно залежить від оволодіння навчальними стратегіями та їх генералізації, правильного їх вибору в залежності від мети й обставин та загалом активного застосування. Ефективність управління навчальними та когнітивними стратегіями забезпечується успішною інтеграцією основних компонентів метакогнітивної системи – когнітивних, емоційних, мотиваційних, особистісних. Ці компоненти формуються та входять до загальної структури метапізнання поступово в процесі онтогенезу. Спершу дитина опановує якусь одну стратегію. Далі вона вивчає ще декілька, і в неї виникає потреба визначати, за яких умов застосовується та чи інша стратегія, що призводить до формування здібності стратегіального вибору. На цьому етапі з'являється також моніторинг пізнавальної діяльності, який слугує меті заповнення прогалів у метакогнітивних знаннях. Так розпочинають формуватися виконавчі процеси, роль яких на початку пізнавальної діяльності полягає в аналізі умов задачі та підборі відповідної стратегії, а далі – у моніторингу та перегляді, за необхідності, пізнавального процесу. Вдосконалення метакогніцій призводить до підвищення ефективності пізнавальної діяльності, а розуміння дитиною ролі використання стратегій – до виникнення мотивації подальшого їх застосування. Емоційна оцінка, що виникає у вигляді задоволення в результаті правильно вирішеного пізнавального завдання, виступає зворотнім зв'язком і звичайно тісно пов'язана із подальшою мотивацією [179].

З.Тобіас та Г.Еверсон, зосереджують свої наукові пошукування навколо проблеми одного з аспектів метапізнання – когнітивного моніторингу навчання, який вони вважають необхідною умовою всіх інших



метакогнітивних процесів. Головною його функцією є відмежування відомого від невідомого в процесі засвоєння матеріалу. Точний моніторинг, згідно з поглядами вчених, уможливує здійснення ефективного контролю та вибору найбільш придатних стратегій для досягнення поставленої мети. Модель метапізнання, запропоновану вченими, часто називають ієрархічною, оскільки в ній підкреслюється підпорядкованість і залежність таких процесів, як оцінювання навчання, вибір стратегій та планування, від моніторингу [266].

Варто зазначити, що між дослідженнями метапізнання в психології розвитку та педагогічній психології можна провести досить умовну межу, оскільки ними вивчаються одні й ті ж самі феномени у схожих умовах. З огляду на те, що метакогнітивні процеси починають формуватися у старшому дошкільному віці та є достатньо сформованими у юнацькому, основною категорією досліджуваних стають школярі та студенти, проте, психологію розвитку цікавить віковий аспект метакогнітивних процесів, педагогічну психологію – їх вплив на навчальну діяльність. Ще одна відмінність може полягати в тому, що психологією розвитку вивчаються внутрішні механізми власне регуляції когнітивних процесів, педагогічна ж психологія при описанні метакогнітивних процесів, розглядає не лише ці внутрішні механізми, а й охоплює також практичні навички, спрямовані не стільки на управління когнітивними процесами, скільки на регуляцію практичних дій та поведінки під час засвоєння навчального матеріалу, що у вітчизняній психології є ближчим до регуляції навчально-пізнавальної діяльності.

В контексті навчальної діяльності досліджуються метакогнітивні процеси, зокрема моніторинг, в роботах також і вітчизняних вчених, що зумовлюється багато в чому потребою сприяти майбутній професіоналізації, розвивати професійну свідомість, діалогічну компетентність та адекватну професійну самооцінку [268]. Так, Е.М.Балашовим, М.М.Августюк, Т.І.Доцевич, І.Д.Пасічником метакогнітивний моніторинг розглядається як

здатність оцінювати перебіг когнітивної діяльності та відстежувати правильність розв'язання завдання, а також визначати рівень розуміння опрацьованого матеріалу. Його вивчають як один із чинників успішності навчальної діяльності [2; 10; 51; 119].

В педагогічній психології також поширеними є вузько спрямовані дослідження метакогнітивних процесів у різних галузях знань або діяльності, які ґрунтуються на припущенні, що метакогнітивні процеси та стратегії є не загальними за своєю природою, а відрізняються в залежності від пізнавального завдання [130]. Багато робіт присвячені вивченню метакогнітивних процесів у читанні та роботі з текстом, розв'язанні математичних задач, письмі, природничих та економічних науках. Серед таких досліджень найбільшої популярності набуло вивчення метакогніцій в опрацюванні тексту та розв'язанні задач.

Для вивчення того, як людина оцінює та регулює розуміння тексту застосовуються переважно «самозвіти»: роздуми вголос під час опрацювання інформації, письмові коментарі, заповнення чек-списків, аналіз використаних стратегій після завершення роботи. Встановлено, що ті, кого можна вважати «досвіченими читачами», застосовують різноманітні стратегії, як-от: постановка цілей, оцінка тексту на предмет наявності в ньому вже відомої інформації та визначення того, що є новим, активація наявних знань, інтегрування нових знань до системи вже існуючих, моніторинг пізнавальної активності. Такі стратегії як відмежування важливої інформації від другорядної та постановка питань слугують меті як моніторингу розуміння, так і його покращення. Окремо можна зазначити стратегії, що використовуються для подолання труднощів у розумінні тексту: 1) перефразування – використання більш простих термінів для пояснення; 2) повернення назад – переглядання попереднього тексту; 3) визначення інформації, що має бути надана або роз'яснена в подальшому тексті та встановлення «маркерів», що допоможуть її відслідкувати; 4) формулювання проблем – визначення наявних труднощів, що мають бути вирішеними [173].

Багатьма дослідниками підтверджується позитивний вплив застосування метакогнітивних стратегій під час вирішення математичних завдань. Серед необхідних компонентів успішного розв'язання проблем, до яких належать математичні знання та досвід, навички створення відповідного інструменту для розв'язання завдання, відмежування важливої інформації від другорядної та здатність застосовувати евристики, два останніх забезпечуються саме метакогнітивною активністю.

Зазначають, що метапізнання має суттєве значення на першому етапі розв'язання задачі при побудові репрезентації проблеми, а також на останньому – коли здійснюється перевірка та оцінка отриманих розрахунків. Першочергово до метакогнітивних проявів під час розв'язання математичних завдань відносять знання алгоритмів та евристик, проте стратегіями, які можуть використовуватися в цьому процесі також виступають наступні: стратегії, що допомагають визначити розуміння проблеми, організація даних, перегляд способів розв'язання та планування діяльності, перевірка результатів [253].

Отже, порівнюючи описані метакогнітивні особливості, що проявляються в таких діяльностях як опрацювання тексту та вирішення математичних завдань, наявні як спільні стратегії, так і специфічні. Досі вважається, що питання про загальність чи специфічність метакогнітивних навичок залишається відкритим: існують емпіричні підтвердження того, що моніторинг та певні метакогнітивні навички є загальними, але також можна віднайти і свідчення про те, що різні пізнавальні завдання потребують використання специфічних метакогнітивних стратегій [271]. На нашу думку, базові компоненти метапізнання (планування, моніторинг, оцінювання) проявляються однаково в усіх видах діяльності і незалежно від галузі знань, проте певні стратегії, або операції (допоміжні дії, за допомогою яких ці процеси реалізуються), можуть бути специфічними.

Розглядаючи метапізнання з позицій педагогічної психології, варто згадати ще один напрямок досліджень – вивчення його в контексті

саморегульованого навчання. В концепціях саморегульованого навчання метакогнітивним явищам відводиться різне місце: в одних випадках вони стають в один ряд із сукупністю інших процесів, спрямованих на регуляцію навчальної діяльності, займаючи з ними рівне положення [177; 244; 278], в інших – виступають центральним компонентом або фундаментом всіх інших процесів [195; 276].

П.Вінне та А.Хедвін розглядають саморегульоване навчання як процес, що складається з чотирьох етапів: 1) визначення завдання; 2) постановка цілей та планування; 3) застосування тактик та стратегій для досягнення поставлених цілей; 4) метакогнітивна адаптація навчання – коригування мотивації, переконань та стратегій на майбутнє з урахування отриманого досвіду. На кожному з цих етапів здійснюється моніторинг навчальної діяльності і винесення оцінок з метою встановлення відповідності перебігу навчальної діяльності встановленим заздалегідь критеріям [276]. Отже, в запропонованій моделі помітний явний метакогнітивний базис.

А.Ефклідес презентує метакогнітивно-афективну модель саморегульованого навчання (MASRL), що містить два рівні: рівень Особистості та рівень Завдання×Особистості. Особистісний рівень, що також називається макрорівнем, представлений індивідуальними характеристиками пізнання, мотивації, Я-концепції, емоцій, волі, метакогнітивних знань та навичок учня, які визначають загалом його ставлення до навчальних завдань та характеризують можливості саморегуляції. Вони впливають на те, яким чином здійснюватиметься когнітивна обробка та які зусилля докладатимуться індивідом для досягнення поставленої мети. На рівні Завдання×Особистості, або мікрорівні, описуються процеси регуляції з точки зору конкретних локальних завдань, взаємодія характеристик завдання та індивідуальних психологічних особливостей учня. На цьому рівні вирішальну роль відіграють власне метакогнітивні процеси, оскільки фокус уваги учня в такому разі зосереджується на моніторингу виконання певного

завдання. Емоційні реакції та подальша мотивація тоді залежать від того, які зворотні зв'язки отримує індивід – успішно виконується завдання чи ні [195].

На думку П.Пінтріча, в регуляції навчальної діяльності задіяні такі аспекти метапізнання, як моніторинг пізнавальної діяльності, метакогнітивна обізнаність, вибір та застосування когнітивних стратегій. Саморегульоване навчання передбачає здійснення процесів планування, моніторингу, контролю та рефлексії відносно пізнавальної діяльності та умов, у яких вона здійснюється, мотиваційно-емоційної сфери та поведінки. Метакогнітивні компоненти, отже, є тими механізмами, які здійснюють регуляцію процесу пізнання [243; 244].

В циклічній моделі Б. Циммермана, яку він називає соціо-когнітивною, в процесі саморегульованого навчання виокремлюються три етапи: 1) етап підготовки, на якому здійснюється аналіз завдання та самомотивація; 2) етап виконання завдання, що передбачає самоконтроль та самостереження; 3) етап саморефлексії, який полягає в оцінюванні успішності своєї діяльності. Метакогнітивні явища відіграють ключову роль на другому етапі, який передбачає окрім застосування різних стратегій контролю навчальної діяльності, також і активізацію метакогнітивного моніторингу. Велике значення надається Б.Циммерманом поясненню зв'язку метакогнітивних та мотиваційних процесів: учень є вмотивованим до використання метакогнітивних стратегій коли він розуміє, що саме їх застосування призводить до успішних результатів [278].

Отже, метапізнання, вчення про яке зароджувалось одразу в межах декількох теоретичних напрямків, сьогодні є не просто терміном, що позначає сукупність знань людини про власні когнітивні процеси та регуляцію пізнання, а, скоріше, набуває статусу категорії, що поєднує безліч метакогнітивних явищ: моніторинг, обізнаність, стратегії, навички, судження, компетентність, виконавчі функції, метапам'ять тощо. Навряд чи можна віднайти теорію, яка узгоджувала би всі ці поняття і пояснювала зв'язок між ними. Пов'язано це з різними теоретичними засадами, що

визначають і особливості використання термінології, або ж із бурхливим розвитком, якого набули дослідження метапізнання, і, відповідно, їх великого різноманіття, що породжує використання все нових термінів, достеменно відповісти важко. При наявності великої кількості емпіричних даних, отримання яких зумовлювалося актуальними запитами практики, на сьогодні бракує фундаментальних досліджень метапізнання, яке самими дослідниками в цій області вважається «нечітким терміном із безліччю значень». Для розуміння поняття метапізнання, на нашу думку, потрібним є не лише уточнення його змісту, але також і чітка вказівка його меж, визначення класу психічних явищ, до якого воно належить, а також його зв'язку з іншими психічними особливостями.

### **1.1.2. Метакогнітивні явища серед інших регулятивних процесів**

Наближаючись до розуміння сутності метакогнітивних явищ, розглянувши історію їх вивчення та основні напрямки досліджень, нам тепер потрібно перейти до аналізу визначень поняття «метапізнання», яке уособлює і поєднує ці явища, та визначити їх місце у структурі психіки індивіда. Отже, одним із завдань, які ми ставимо перед собою є визначення місця метакогнітивних явищ серед інших процесів психічної регуляції. Віднесення досліджуваного явища до певного виду або класу розширює наші уявлення про характеристики, якими воно може володіти, будучи представником цього «класу».

Частіше за все в літературі можна зустріти дефініції метапізнання, які розкривають його сутність через опис структурних компонентів. Так, на думку А.Браун, під цим терміном поєднується обізнаність людини про власну пізнавальну діяльність, тобто метакогнітивні знання, та виконавчі процеси, спрямовані на управління власною когнітивною діяльністю під час навчання та розв'язання проблем. До виконавчих процесів вона відносить наступні: 1) прогнозування, що є попередньою оцінкою власної діяльності,

уявленням когнітивних процесів, які будуть здійснюватися (оцінка складності завдання, передбачення результатів використання тієї чи іншої стратегії тощо); 2) планування – прості форми та складні моделі стратегіальної діяльності, пов'язаної з постановкою цілей та завдань, а також розподілом часу; 3) моніторинг – спостереження за власною пізнавальною діяльністю; 4) контроль – пошук та виправлення помилок, вибір та заміна стратегій [180; 181].

Р.Клюве вважає, що до метапізнання належать знання людини про власне мислення та мислення інших людей, а також здатність до моніторингу та регуляції його перебігу, які він позначає терміном «виконавчі процеси». Моніторинг передбачає усвідомлення пізнавального завдання, спостереження за ходом діяльності, оцінку власного прогресу та передбачення результату. Регулювання полягає в розподілі власних ресурсів, визначенні послідовності кроків для виконання завдання, інтенсивності, або швидкості, з якою потрібно працювати [216].

С.Паріс поняття метапізнання розкриває через два основні компоненти: самооцінку та самоуправління у пізнавальній сфері. Самооцінка стосується власних знань та здібностей, а самоуправління полягає в плануванні вирішення пізнавальної задачі, здійсненні коригувань у процесі та виправленні помилок після розв'язання [240].

Р.Вайт говорить про те, що термін «метапізнання» може використовуватися для позначення одного з таких аспектів: 1) знання про метапізнавальні процеси; 2) усвідомлення власного мислення; 3) здатність регулювати своє мислення та 4) готовність застосовувати цю здатність [277].

Г.Шроу визначає метапізнання як конструкт, що складається із двох взаємопов'язаних компонентів: знання про пізнавальні процеси та їх регуляція. Метакогнітивні знання можуть бути декларативними (про себе як про суб'єкта пізнання), процедурними (про стратегії та евристики, які можна застосовувати в пізнавальній діяльності) та умовними (про те, коли і як можна використовувати два попередні типи знань). Серед регулятивних

процесів основними є наступні: планування, моніторинг та оцінювання власної пізнавальної діяльності [256].

Двохкомпонентна структура метапізнання надається також у працях Л.Бейкер, М.Вінман, Л.Редер, які вбачають у ньому усвідомлення особистістю пізнавальної діяльності та процеси її регуляції [173; 271; 245].

В роботах інших авторів метапізнання трактується як усвідомлення свого мислення та уявлень, що здійснюється за допомогою активного моніторингу, регулювання власних пізнавальних процесів і використання евристик як способу організації методів розв'язання задач [210]; саморефлексивне знання, на основі якого відбувається контроль над своїми когнітивними процесами [231]; форма виконавчого контролю, що здійснюється шляхом моніторингу та саморегуляції [230; 255]; знання про власне мислення і здатність на їх основі спостерігати, реалізовувати та коригувати пізнавальну діяльність [77]; моніторинг та контроль мислення [228], обізнаність та управління власним мисленням [224] тощо.

Деякими авторами метапізнання визначається через категорію мислення. На думку Р.Азеведо та П.Вінне, воно являє собою мислення про зміст та процеси власної інтелектуальної діяльності. Вони наголошують на тому, що метапізнання відіграє важливу роль у при розв'язанні будь-яких когнітивних завдань: як повсякденних, так і тих, що виконуються в межах навчальної діяльності. Незважаючи на те, що дослідниками метапізнання першочергово визначається як мисленнєвий процес, вони наголошують також і на значній ролі, яку відіграють в ньому метакогнітивні знання [275].

Як ми бачимо, кожне з наведених визначень в тією чи іншою мірою позначає процеси, що належать до регулятивних. Розглядаючи метакогнітивні процеси як регулятивні, ми вважаємо, що, незважаючи на те, що вони здійснюються за допомогою пізнавальних психічних процесів, загалом відпадає потреба акцентувати окрему увагу на розмежуванні цих двох класів процесів, оскільки вони виконують принципово різні функції, але



з огляду на те, що це питання досить гостро ставиться в зарубіжній науковій літературі, вважаємо за потрібне коротко висвітлити його суть.

Труднощі у відмежуванні понять, на які вказують автори, полягає в тому, що вони спираються одне на одного, взаємовпливають та здійснюються за допомогою одних і тих самих механізмів [171]. Наприклад, такий процес як планування пізнавальної діяльності, який вважається метакогнітивним, здійснюється шляхом мислення. Отже, якщо метакогнітивні процеси виступають регуляторами когнітивних, то когнітивні, в свою чергу, – їх засобами. Метапізнання в такому разі, управляючи когнітивною сферою, є одночасно її частиною [276]. Не заперечуючи цієї точки зору, вчені вказують на ті відмінності, які можуть розглядатися як межі між пізнанням та метапізнанням. Ф.Вайнерт говорить про те, що метапізнання є пізнанням другого порядку, оскільки воно уявляє собою мислення про мислення, знання про знання та рефлексію дій [274]. За Дж.Флейвелом, когнітивні стратегії полегшують навчання та розв'язання задач, а метакогнітивні – контролюють ці процеси [201]. На думку К.Фідлера, Р.Акерман та К.Скарампі, метапізнання не відокремлюється від пізнання, а є невід'ємною частиною всіх пізнавальних активностей вищого порядку, таких як свідоме навчання, прийняття рішень, розв'язання задач тощо [198]. Отже, і в цих спробах провести межу між метапізнанням та пізнанням чітко відбивається регулятивна спрямованість першого, тому, на нашу думку, більшої актуальності набуває його розгляд в контексті саморегуляції суб'єкта, а також встановлення його специфічних рис.

Для досягнення метакогнітивних процесів як особливого виду психічної регуляції, нам необхідно спершу збагнути сутність психічної регуляції загалом та з'ясувати, які її ознаки можуть бути притаманними і для досліджуваного нами явища. Поняття регуляції або регулювання застосовується в різних сферах наукового знання: в біології під регуляцією розуміють нормалізацію функцій організму; в юриспруденції цим терміном позначають упорядкування суспільних відносин за допомогою правових

норм; в соціології регулювання трактується як упорядкування соціальних відносин, що здійснюється громадянським суспільством шляхом застосування моральних, релігійних, звичаєвих та ін. норм; у кібернетиці – як процес управління, в ході якого утримуються близькі до заданих значень показники або характеристики певного об'єкту. Початок набуття цим терміном психологічних рис ми можемо пов'язати, з одного боку, із втіленням деяких кібернетичних ідей у концепціях П.К.Анохіна та М.О.Бернштейна, з іншого боку, із розкриттям регулюючої ролі психічного відображення у працях таких вчених як Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн.

Теорія функціональних систем П.К.Анохіна та теорія побудови рухів М.О.Бернштейна, важливим компонентом яких є принцип зворотного зв'язку, слугують базою і для багатьох сьгоднішніх суто психологічних концепцій психічної регуляції. Саморегуляція у функціональних системах, які являють собою динамічні системи організму, що тимчасово об'єднують певні функції для досягнення потрібного результату і забезпечують як організацію окремих дій або рухів, так і поведінки в цілому, здійснюється за допомогою ключових компонентів цих систем: аферентного синтезу (домінуюча мотивація, обстановочна аферентація, пускова аферентація та пам'ять), прийняття рішення та акцептора результату дії. Суть процесу саморегуляції полягає у здійсненні коригувань при отриманні розбіжностей між метою та очікуваним результатом, інформація про які надходить завдяки зворотному зв'язку [6; 13].

Регулятивні процеси можуть бути представлені у свідомості індивіда в різній мірі і це є основою для виокремлення трьох рівнів психічної регуляції: 1) мимовільний; 2) довільний; 3) вольовий. Мимовільна регуляція відбувається автоматично за таких умов, які не висувають перед суб'єктом вимоги до свідомого керування своєю діяльністю. Довільна ж регуляція потребує навмисного контролювання діяльності в цілому або хоча б її окремих етапів, і здійснюється на рівні соціального суб'єкта. Вольова

регуляція є не просто іншим рівнем, а різновидом довільної регуляції, тому що вона має усі ознаки першої, але також і володіє специфічною характеристикою – вона здійснюється на особистісному рівні. Проявляючись у ситуаціях необхідності подолання внутрішніх або зовнішніх перешкод, воля пов'язана із прийняттям рішень, зміною сенсу певної дії, мотивацією діяльності, і саме тому в ці процеси залучаються особистісні якості [60].

Поняття довільності є центральним для діяльнісного та структурно-функціонального підходів до психічної регуляції. В межах діяльнісного підходу ідеї та погляди Л.С.Виготського про плануючу та регулюючу функції психіки розкриваються та знаходять своє продовження в працях О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна, О.В.Запорожця, О.Р.Лурії та інших вчених. С.Л.Рубінштейн, розглядаючи регуляцію діяльності, як одну із основних функцій психіки, підкреслює її невідривність від відображувальної функції, на основі якої власне і здійснюється регуляція, яка може бути виконавчою та спонукальною. У реалізації виконавчої регуляції приймають участь переважно пізнавальні психічні процеси, а спонукальної – афективні [129]. О.М.Леонтьєв відводить ключову роль у регуляції діяльності особистісним смислам – глибинним утворенням особистості, що відображує її власні життєві відносини [89].

Значна увага приділялася вивченню психічної регуляції в площині побудови довільних рухів. О.В.Запорожець провідну роль у цьому процесі відводить мовленню, що є інструментом, за допомогою якого відбувається контроль, та образу обставин та дій, які необхідно виконати, що співпадає із етапом «планування» в роботах інших авторів. Він також підкреслює залежність довільних процесів від мотивів (фактично роблячи їх компонентом регуляції), задач та способів діяльності [58]. Схожі погляди ми знаходимо у П.Я.Гальперіна, автора конструкту «орієнтованої основи дії», що за своїми ознаками відповідає регуляції. Орієнтована основа дії являє собою сукупність репрезентацій суб'єкта про основні складники виконуваної дії – мету, умови, засоби. Основними її функціями є моделювання умов,

побудова програми виконавчих дій, контроль за ходом виконання прийнятого рішення [42]. О.Р.Лурія в пошуках джерел довільних форм регуляції у людини, доходить висновку, що провідну роль у регуляції відіграє мовлення [95].

Довільна психічна регуляція є предметом дослідження представників структурно-функціонального підходу, до якого належать такі вчені як О.О.Конопкін, В.І.Моросанова, О.К.Осницький та ін. В межах даного підходу психічна регуляція діяльності розглядається як «багаторівнева та вкрай динамічна система психічних процесів з ініціації, тривалої підтримки і контролю активності, спрямованої на досягнення суб'єктом потрібного результату» [108, с. 12]. О.О.Конопкін у загальній здатності до саморегуляції виділяє два аспекти: структурно-функціональний та змістовний. Структурно-функціональний аспект стосується механізмів, за допомогою яких здійснюється управління. В них на основі виконуваних функцій виокремлюються такі компоненти: постановка мети; визначення умов діяльності; побудова програми дій; визначення критеріїв успішності результату; здійснення контролю та оцінка результатів; визначення потреби корекції. Змістовний аспект загальної здібності до саморегуляції полягає у детермінованості регулятивних процесів якостями суб'єкта діяльності. Усі психічні явища та весь досвід особистості (когнітивний, емоційний та вольовий) відіграють роль у процесах регуляції. При цьому орієнтиром виступає прийняття цілі, яке впорядковує усі психічні процеси та стани, організовує, вводить в певні рамки [83]. Вирішальну роль в ефективності саморегуляції, за О.К.Осницьким, відіграє регулятивний досвід, який являє собою структуровану систему, знань, умінь та навичок, що забезпечують успішність діяльності людини. Її зміст становлять прийнятні цілі та завдання, навички саморегуляції, конкретні стратегії, критерії оцінки успіху та помилок [114].

Для представників суб'єктно-діяльнісного підходу саморегуляція поряд із самовизначенням, саморозвитком і самодетермінацією є критерієм

взагалі суб'єкта. У функціонально-рівневій концепції регуляції прийняття рішень Т.В.Корнілової психологічна регуляція прийняття рішень представлена у єдності та взаємодії таких її форм як свідомі та неусвідомлені, особистісно-мотиваційна та мисленнєва [84]. К.О.Абульханова-Славська визначає саморегуляцію як спрямовану активізацію психічних процесів, підтримку їх певного характеру та інтенсивності, що забезпечує безперервність психічної активності протягом особистісно значущої діяльності [1]. У своїй діяльнісно-смісловій концепції суб'єкта К.В.Карпинський пов'язує саморегуляцію із однією з форм його активності. Суб'єктність, будучи проявом особистості, реалізовується у різних активностях, серед яких слід диференціювати довільну та суб'єктну. Довільна активність являє собою опосередковану, осмислену та усвідомлену активність людини, спрямовану на досягнення певної мети (реалізується ставлення до навколишнього світу), а суб'єктна – проектування, організацію, координацію, перетворення довільної активності, тобто всі ті процеси, які є компонентами саморегуляції (реалізується ставлення до власної діяльності) [70]. О.О.Сергієнко, вказуючи на те, що термін «регуляція» є занадто широким, а «саморегуляція» належить більше до свідомого, довільного керування власною поведінкою, пропонує використовувати поняття контролю поведінки, яке може містити як свідомі, так і неусвідомлені механізми. Контроль поведінки спрямований на забезпечення співвідношення внутрішніх можливостей людини і зовнішніх цілей та відображає у собі єдність усіх видів психічних процесів, проявляючись у формах когнітивного, афективного та вольового контролю [139].

Отже, з позицій суб'єктно-діялісного підходу саморегуляція розглядається як базова функція суб'єкта, основна форма його активності, що забезпечує як адаптацію до навколишнього середовища, так і його зміну.

Наявність декількох підходів до вивчення саморегуляції, на нашу думку, не є перешкодою на шляху до розуміння цього процесу, а, навпаки, дозволяє досягнути його з різних сторін. В цілому ж саморегуляцію можна

визначити як керування поведінкою, діяльністю, їх планування, вибір засобів досягнення поставлених цілей, контроль над їх перебігом, що не суперечить жодному із описаних підходів. Об'єктом регуляції виступають, як ми бачили із різних визначень, загалом поведінка та діяльність, під якою в переважній кількості випадків мається на увазі саме практична. Проте багатьма дослідниками вивчаються окремо різні прояви саморегуляції в залежності від того, що виступає її об'єктом: практична діяльність, емоції, психічні стани. Ми не будемо окремо зупинятися на аналізі регуляції практичної діяльності, оскільки положення всіх розглянутих вище концепцій можна екстраполювати на неї, а розглянемо ще не описані види.

Чільне місце серед досліджень психічної регуляції суб'єкта посідають ті, що спрямовані на вивчення регуляції функціональних станів у різних видах професійної діяльності. Під функціональним станом розуміють стан, що визначає рівень життєдіяльності організму, відповідь на фізичне навантаження та характеризує рівень адаптованості людини до ситуації та до тих завдань, що стоять перед нею. Психічна регуляція функціональних станів являє собою специфічну психічну діяльність, спрямовану на збереження певного стану або його перетворення на потрібний, що забезпечується шляхом розвитку адаптивних якостей особистості та призводить до підвищення ефективності діяльності, надійності та працездатності. Становлення психічної саморегуляції функціональних станів відбувається через перехід неусвідомлених автоматичних процесів у стан усвідомлених з їх подальшою вторинною автоматизацією.

На основі критеріїв довільності, усвідомленості та цілеспрямованості визначаються чотири рівні психічної регуляції станів: 1) мимовільний, неусвідомлюваний; 2) довільний, неусвідомлюваний; 3) довільний, усвідомлюваний; 4) усвідомлюваний та цілеспрямований. На першому рівні регуляція здійснюється у формі мимовільної реакції, що активується без участі свідомості людини та являє собою неконтрольоване підлаштування під вимоги ситуації. На другому рівні домінує активаційно-емоційний

компонент, що втілюється в автоматичних діях суб'єкта в некомфортних умовах, спрямованих на підтримання стану бадьорості, уважності та готовності діяти. Третій рівень передбачає усвідомлення людиною свого стану та прийняття рішення про необхідність його перетворення. Невідповідність між наявним станом та потрібним підштовхує людину до використання таких методів як вольові зусилля, самоконтроль, аутогенне тренування тощо. Останній – четвертий – рівень регуляції психічних станів характерний для ситуацій, коли людина усвідомлює неможливість виконання певної діяльності в тому стані, в якому вона перебуває. В такому разі вона вдається до зміни установок та мотивів, використовуючи самонавіювання, самонаказ, самопереконавання та самопрограмування [50].

Загалом методи саморегуляції функціональних станів спрямовуються на «формування адекватних внутрішніх засобів, які дозволяють здійснювати спеціальну діяльність щодо зміни свого стану» [161, с. 48]. Довільна психічна регуляція функціональних станів дозволяє нормалізувати рівень емоційної збудженості, мобілізувати ресурси організму, долати фізичні та психічні навантаження та знижувати психічну напругу. Прийоми, що застосовуються з цією метою можна розподілити на три групи: 1) вольова саморегуляція (зокрема, аутотренінг); 2) вербальний самовплив (самонаказ, самопереконавання); 3) невербальний самовплив (застосування уяви, ідеомоторика, емоційна репродукція) [161].

Об'єктом саморегуляції також виступає емоційна сфера людини. Саморегуляцію емоцій визначають як сукупність стратегій та механізмів, що дозволяють людині ефективно виконувати діяльність за умов емоційного перенавантаження, контролювати емоції та підтримувати оптимальний рівень емоційного збудження [121]. Під нею також розуміють систему потреб та цінностей, які спрямовують активність особистості в тому напрямі, що є найбільш значущим для людини шляхом аналізу наявного внутрішнього конфлікту та докладання вольових зусиль. За рівнями вона може бути неусвідомлюваною, усвідомлюваною вольовою та смисловою [40].

Одним із варіантів структурної моделі саморегуляції емоцій є наступний: мотиваційно-потребовий компонент (ієрархія потреб, мотивація досягнення успіху чи уникнення невдач); ціннісно-емоційний (система цінностей особистості та переважаючі емоції); когнітивний (рефлексування та аналіз емоцій); регулятивно-поведінковий (вольові процеси, що застосовуються для управління емоціями); особистісний (емоційні характеристики людини, що зумовлюють особливості саморегуляції). Отже емоційна саморегуляція виступає системою взаємопов'язаних компонентів, що доповнюють та підсилюють один одного та зберігають цілісність внутрішнього світу людини [85].

Систему емоційної саморегуляції визначають також через наступні компоненти: 1) когнітивний – оцінка значущості емоціогенних ситуацій та явищ; 2) експресивний – емоційні переживання; 3) організаційно-контролюючий – зміна наявного емоційного стан [69].

Саморегуляція навчальної діяльності постає предметом досліджень як в лоні педагогіки, так і психології. Вона є «багатогранним психолого-дидактичним утворенням, що розглядається як процес і результат навчальної діяльності, якій притаманна специфічна структура і технологія організації, що забезпечує оволодіння учнями процедурами цілісного процесу навчання» [46, с. 33]. Процес саморегуляції в навчальній діяльності можна представити наступними етапами: 1) постановка мети; 2) репрезентація моделі значущих умов; 3) формування програми дій; 4) контроль; 5) корекція та оцінка [46].

Модель емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності пропонується О.Я.Чебикіним. Згідно з поглядами науковця, емоції виконують різні регуляторні функції в залежності від фази учбової діяльності: орієнтувально-мотиваційної, виконавської та рефлексивно-оцінкової. У першій фазі емоції відображають співвідношення між зовнішнім мотивом та успішністю виконання дій, виконуваних заради отримання схвалення, уникнення негативних наслідків тощо. В такому разі емоційні компоненти, насамперед, виявляються у відчутті задоволення чи



незадоволення. Основна функція на цьому етапі полягає в емоційному закріпленні ефективних дій та спонуканні до мети. Друга фаза передбачає відображення емоціями співвідношення «внутрішній мотив–кінцевий результат». Діяльність оцінюється з точки зору успіху або неуспіху, а емоції, що при цьому виникають (впевненість або сумнів), сигналізують про «адекватність–неадекватність» проміжних результатів діяльності, виконують функцію «наведення». У третій фазі відбувається самостіне цілеутворення, формування новоутворень, що забезпечують зміну предметів діяльності відповідно до її розвитку. Емоції на цьому етапі виконують функцію сигналізації про процеси формування відповідних новоутворень, надають відчуттєву оцінку результатів праці [159].

Вище при розгляді окремих видів саморегуляції ми зазначили, що в деяких працях описуються її рівні. На нашу думку, варто більш детально зупинитися на питанні розгляду цих рівнів, який надається в роботах сучасних вітчизняних вчених. С.Д.Максименко описує три послідовні етапи становлення саморегуляції в процесі розвитку особистості: 1) базальна емоційна саморегуляція; 2) вольова саморегуляція; 3) смислова, ціннісна саморегуляція. Зауважимо, що в даному випадку під емоційною регуляцією мається на увазі не регуляція емоцій, а регуляція поведінки за допомогою емоцій, тобто вони виступають не об'єктом регулювання, а його засобами. Попередні ланки в процесі розвитку людини не зникають, а стають допоміжними та другорядними. Переважання певних механізмів розглядається як показник рівня розвитку інтегративних процесів особистості [96].

М.В.Гринців розглядає емоції як чинник, що зумовлює особливості саморегуляції людини. Їхня оцінно-регулююча функція розкривається через організацію та спрямованість зовнішніх дій, поведінкових реакцій, забезпечення вибірковості пізнавальних процесів, сприяння чіткості психомоторних та пізнавальних дій. Емоції, виступаючи суб'єктивною

формою вираження актуальних потреб людини, постають значущим чинником психічної регуляції різних видів та форм активності [44].

Вольова регуляція визначається М.А.Кузнецовим як окремий вид довільного управління людиною своєю поведінкою, що реалізується шляхом докладання вольових зусиль, спрямованих на подолання перешкод та труднощів. Об'єктами регуляції при цьому виступають: 1) дії; 2) фізіологічні та психічні стани; 3) психічні процеси. Відмінність вольових регуляторних процесів від емоційних вчений вбачає в наступному:

- вольова регуляція забезпечує більшу інтенсивність, раціональність та цілеспрямованість використання енергетичних ресурсів людини;

- вольова регуляція є опосередкованою мотивами та цілями діяльності, емоційна – залежить від актуальних потреб, ситуаційних чинників, неусвідомлених установок;

- вольова регуляція спрямовується суб'єктом на самого себе, емоційна – відбиває його ставлення до об'єкта.

Отже, специфікою вольової регуляції є те, що вона зумовлюється самим суб'єктом, який враховує обставини, в яких перебуває, свої можливості, альтернативні способи дій та їх наслідки, тобто ті фактори, що не часто не є безпосередньо даними при сприйманні поточних дій. В процесі здійснення такої регуляції реалізуються усі функції волі: спонукальна, гальмівна, тактична, стабілізаційна, системна, мобілізаційна, психорегулятивна [87].

У працях І.В.Полілуєвої та Ж.М.Новікової досліджується феномен емоційно-вольової регуляції, що вслід за М.В.Чумаковим визначають як скоординовану взаємодію емоційних та вольових процесів, що формується і реалізується в діяльності та взаємодії задля подолання перешкод і труднощів. В процесі емоційно-вольової регуляції відбувається усвідомлюване та опосередковане цілями і мотивами створення стану мобілізованості та концентрації активності в потрібному напрямку [124].

До компонентів емоційно-вольової регуляції відносять наступні: емоції, вольову регуляцію, досвід емоційно-вольової регуляції. Ж.М.Новікова вказує на те, що вона може здійснюватися на різних рівнях психіки за допомогою відповідних засобів: 1) на неусвідомленому рівні за регуляцію відповідають механізми психологічного захисту, що дозволяють зберігати цілісність особистості та тісно пов'язані з емоційними проявами; 2) на усвідомленому рівні процеси управління здійснюються за допомогою копінг-стратегій – усвідомлених, цілеспрямованих, контрольованих та соціально-зумовлених способів опанування складних ситуацій; 3) на особистісному рівні емоційно-вольова регуляція пов'язується із явищем життєстійкості [112], що в загальному вигляді можна визначити як здатність людини витримувати стресові ситуації, зберігати внутрішню збалансованість та ефективно виконувати діяльність навіть за існування труднощів та перешкод [101].

Виокремлення смислового або ціннісно-смислового рівня саморегуляції базується на ідеї про те, що при виконанні будь-яких завдань людина заломлює їх крізь призму власних сенсів, що вносить спефіку в її діяльність. При цьому регуляційну роль відіграють різні компоненти самосвідомості людини, зокрема смислові утворення. Цей якісно новий свідомий рівень регуляції характеризує вищий рівень розвитку особистості, постає в процесі збагачення ціннісно-смислового простору її життя [150]. Отже, смислова регуляція діяльності являє собою «систему психічної регуляції, яка здійснюється смисловою сферою особистості і спрямована на виокремлення, презентацію та структурування суб'єктом своїх відносин зі світом у індивідуальній свідомості, а також на практичне підпорядкування активності суб'єкта стійкій структурі цих відносин» [41, с.61].

На думку Ж.П.Вірної, найвищим рівнем прояву регуляційних процесів виступає мотиваційно-смислова регуляція. В межах саморегуляції життєдіяльності формуються відносно автономні динамічні смислові утворення, що складаються із взаємопов'язаних різнорідних мотиваційно-

смислових структур, які забезпечують управління певною сферою життєдіяльності або окремим актом діяльності [39]

Тепер, розглянувши регуляцію з позицій різних підходів, ми можемо визначити, які її характеристики наявні і в метакогнітивних процесах, а які особливості цих процесів є специфічними. По-перше, метакогнітивні процеси, як будь-які регулятивні, мають наступні ланки: цілепокладання, моделювання умов, вибір стратегій, моніторинг та контроль, оцінка результатів. По-друге, вони є інтегративними, що передбачає прийняття участі у їх здійсненні усього спектру проявів психіки людини: їх механізмами виступають когнітивні процеси, у цілепокладанні як системостворюючому факторі важливу роль відіграють мотиви, детермінантами індивідуально-стильових особливостей виступають темпераментальні та особистісні риси, маркерами успішності або неуспішності діяльності виступають емоції. По-третє, важливою їх характеристикою є довільність, що підтверджується фактом необхідності постановки мети перед початком регуляції і дає підстави розглядати їх за аналогією із довільною регуляцією поведінки. Специфічною ж рисою виступає те, що об'єкт, на який спрямована регуляція, знаходиться не поза суб'єктом, а власне у ньому, і когнітивні процеси, які стають об'єктом регуляції, одночасно є також її механізмами.

## **1.2. Метакогнітивний потенціал особистості**

### **1.2.1. Структура та розвиток метакогнітивного потенціалу**

Як було показано вище, метакогнітивні особливості, якими володіє людина, є регулятивними за своєю природою і характеризуються багатьма якостями, притаманними іншим видам психічної регуляції загалом. Так само, як і регуляція поведінки, практичної діяльності або емоційного стану, вони залежать від впливу особистісних якостей індивіда, наявних ресурсів та

мають різний ступінь прояву. Основні їх ланки – постановка мети, планування, моніторинг, контроль, спостереження – здійснюються за допомогою когнітивних процесів і тому фактично є «доступними» для кожної людини. Ці факти, а також свідчення того, що, незважаючи на природній розвиток цих психологічних особливостей, далеко не завжди вони актуалізуються [256], дозволяє нам зробити припущення, що кожна людина володіє певним метакогнітивним потенціалом.

Використання поняття потенціалу зумовлюється необхідністю наголосити на тому, що вказані здібності та навички можуть перебувати в неактуалізованому стані, становити приховані ресурси людини, резерви, які за певних умов переходять із потенційного стану в реалізований. Розкриття потенціалу особистості залежить як від чинників навколишнього середовища (соціального оточення), так і від ступеню активності людини у самотворенні та саморозвитку.

Перш ніж перейти до формулювання визначення метакогнітивного потенціалу, спробуємо збагнути сутність потенціалу особистості загалом, окремим виявом якого ми будемо вважати перший. Насамперед потрібно звернути увагу на те, що деякими вченими терміни «особистісний потенціал» та «потенціал особистості» сприймаються як нетотожні. Так, В.Р.Міляєва, Н.К.Лебідь, Ю.В.Бреус, розмежовуючи їх, вказують на те, що поняття особистісного потенціалу є вужчим і позначає ті здібності та можливості, що входять до структури потенціалу особистості, під яким вони розуміють «динамічне інтегративне утворення, що забезпечує успішність процесів індивідуалізації, соціалізації та професіоналізації» [106, с. 411]. В ньому вони виокремлюють три блоки у відповідності до структури особистості: мотиваційний (здатність до самовизначення та самодетермінації), стильовий (особистісні якості та риси, що впливають на процеси саморегуляції) та інструментальний (задатки та набутий досвід, що актуалізуються за потреби або тоді, коли набувають стану цінності). Всі три блоки виявляються у кожному із видів особистісного потенціалу, які вони визначають за критерієм

спрямованості реалізації – особистісному, соціальному та потенціалі діяльності [106].

У працях більшості дослідників у цій сфері поняття особистісного потенціалу та потенціалу особистості все ж використовуються як синонімічні. В.І.Подшивалкіна розуміє потенціал особистості як «динамічне інтегральне утворення, що визначає ресурсні можливості розвитку людини та її здатність до оволодіння і продуктивного здійснення різних видів діяльності» [123, с.128]. Уреальнення цих ресурсних можливостей здійснюється, зокрема, в процесі самореалізації особистості та має якісно різні типи тенденцій. Потенціал самореалізації являє собою систему, що спричинює вияв життєвої позиції людини, та може бути як пасивним, так і активним. При пасивному потенціалі людина постає об'єктом впливу зовнішніх чинників, при активному – виступає суб'єктом саморозвитку [123].

І.В.Мурашко розглядає потенціал особистості як джерело можливостей та засобів, які людина може використати для вирішення певного завдання або досягнення поставленої мети. В ньому оприявнюється фізична та духовна енергія індивіда, що спрямовується на творче самовираження та самореалізацію [109].

А.В.Якимчук поняття потенціалу людини розкриває через ресурси – внутрішні та зовнішні можливості, що забезпечують розвиток особистості, її самовизначення, здійснення діяльності тощо. Потенціал в такому разі являє собою сукупність певних можливостей, що за відповідних умов може бути перетвореною на психологічний ресурс [166].

О.В.Ткачишина визначає особистісний потенціал як структуровану цілісність, що відображає особливості системної організації особистості та забезпечує успішність соціально-психологічної її адаптації до нових умов, ефективно вирішення проблемних ситуацій та подолання життєвих труднощів [152].

Я.М.Бугерко розглядає потенціал в контексті психодуховної проблематики, вказуючи на багатовимірність та синтетичність цього поняття,

що у загальному вигляді позначає системну характеристику індивідуально-психологічних особливостей людини. З позицій циклічно-вчинкового підходу вона обґрунтовує п'ять рівнів у динаміці його розгортання: 1) потенціал як джерело – неусвідомлена енергія, що представлена іманентним ментальним досвідом суб'єкта; 2) потенціал як резерв неактуалізованих можливостей людини; 3) потенціал як ресурс психодуховного світу, що залежить від ціннісно-сислової структури індивідуальності; 4) потенціал як уреальнення прояву прихованих можливостей людини до продуктивного самотворення як особистості; 5) потенціал як невичерпне духовне начало, що пов'язується з віднаходженням свого призначення в світі, відкриттям смислу буття та сенсу життя. Особистісний потенціал (можливості самотворення, досягнення духовної зрілості) дослідницею усвідомлюється як один із модусів-складових потенціалу, до яких також належать: буттєвий (джерело потенційного людського способу життя), життєвий (можливість розгортання активності людини в екзистенційному просторі), суб'єктивний (ресурси, що забезпечують досягнення людиною своїх цілей, здатності до саморегуляції в процесі реалізації духовних інтенцій) та духовний (невиявлена трансцендентна сутність людини) [24].

І.В.Білозерська вбачає в потенціалі особистості «інтегральну якість людини, що утворюється в результаті включення її в діяльність і складається із взаємопов'язаних і взаємозумовлених функціональних утворень: особистісних здатностей, професійних знань, професійно-значущих властивостей» [17, с. 86]. Потенціал особистості вказує на рівень її зрілості, що виявляється у феномені самодетермінації.

У розумінні Т.О.Саврасової-В'юн особистісний потенціал являє собою гнучку сукупність ресурсів людини, що лягають в основу її здатності до ефективного розвитку та діяльності в умовах трансформації суспільства. На її думку, потенціал особистості визначається внутрішніми чинниками, до яких належать: фізичний стан людини, діяльнісна сфера (здатність до перетворення дійсності), інтелектуально-мотиваційна сфера (готовність до

певної активності, саморегуляції в процесі досягнення мети), емоційно-вольові здатності (особливості емоційних станів та вольових процесів під час свідомої саморегуляції), а також зовнішніми, до яких вона прираховує матеріальний стан, соціальні відносини, інформаційний простір та професійне середовище [131].

Отже, незважаючи на помітні розбіжності у визначеннях потенціалу особистості ми можемо віднайти те суттєве, що фіксується в кожному з них, а саме те, що в потенціалі людини зосереджуються неактуалізовані можливості, здібності, ресурси, що можуть бути застосовані людиною за потреби. Перелік таких можливостей та здібностей буде відрізнятися в залежності від поглядів, яких дотримуються автори, проте питання про структуру потенціалу все ж потребує відповіді.

М.Ф.Криштанович та Л.В.Брич на основі теоретичних та емпіричних досліджень виокремлюють у структурі потенціалу особистості наступні компоненти: 1) потенціал самовизначення; 2) потенціал реалізації та 3) потенціал збереження. Потенціал самовизначення пов'язується із тими здатностями, що забезпечують людині можливість самостійної постановки цілей на основі врахування своїх інтересів та цінностей, тобто здатність до самодетермінації. Потенціал реалізації – це ті ресурси, що забезпечують досягнення поставленої мети, дозволяють підтримувати цілеспрямовану діяльність та долати невизначеність. Потенціал збереження об'єднує сукупність ресурсів, що лягають в основу здатності людини протистояти несприятливим чинникам, збереження цілісності та стійкості особистості, забезпеченні її гнучкості при збереженні основних структур [22].

Я.В.Сухенко, розглядаючи особистісний потенціал як потенціал саморегуляції, що забезпечує психологічне благополуччя та ефективність діяльності, відносить до його компонентів наступні: оптимізм, автономію, самоефективність, копінг-стратегії, резильєнтність, толерантність до невизначеності та інші. Ці властивості дослідниця вважає найсуттєвішими в



структурі потенціалу та вказує на те, що вони утворюють певну цілісність із складним характером взаємозв'язків [147].

О.С.Штепа, аналізуючи результати емпіричних досліджень, доходить висновку, що основними компонентами особистісного потенціалу є психологічна ресурсність, самоприйняття, персональна ресурсність, підтримка та особистісно-екзистенційний ресурс віри в добро. В основу виокремлення таких компонентів лягає ідея про зв'язок психологічних ресурсів із напрямками самоактуалізації людини та відчуттям нею власної реалізованості [164].

Варто зазначити, що поняття потенціалу набуватиме різного визначення та змістовлення в залежності від того, який його прояв розглядається. Так, сучасними вітчизняними вченими досліджуються такі вияви потенціалу людини як творчий (В.О.Моляко, Н.А.Карпенко, В.О.Холоденко, А.В.Лукашовська), комунікативний (Р.В.Кириченко, І.В.Рябець, З.І.Єрмакова, І.В.Мартиненко), фасилітативний (М.Й.Казанжи), лідерський (А.В.Долгарєв, О.Г.Романовський, Н.Л.Руда, В.Р.Міляєва), регуляторний (Д.О.Леонтьєв, О.Г.Мирошник) тощо.

Творчий потенціал визначають як «ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної особи здійснювати творчі дії, творчу діяльність у цілому» [107, с. 7]. Структура творчого потенціалу містить основні форми прояву психіки індивіда: психічні стани, пізнавальні та емоційно-вольові процеси, якості [93]. В.О.Моляко відносить до них: здібності та нахили, інтереси, допитливість, швидкість засвоєння інформації, загальний інтелект [107] тощо. Зазначається, що найбільш пов'язаними структурними компонентами творчого потенціалу є наступні: мотиви обов'язку і відповідальності, мотиви самовизначення і самовдосконалення, самовираження і самоствердження, мотиви змісту навчання та вербальна і візуальна оригінальність, категоріальна гнучкість і продуктивність. Вирішальними факторами для розвитку творчого потенціалу особистості виступають: зміст творчої діяльності, творче середовище та наявність

формує вплив, спрямованих на розвиток творчої особистості [142], зокрема застосування різноманітних вправ та ігор, що дозволяють розвивати творчі здібності в межах ігрової взаємодії [153].

Під комунікативним потенціалом розуміють сукупність особистісних комунікативних якостей, що характеризують здатності індивіда до здійснення комунікативної діяльності та становлять актуальну та потенційну зони їх застосування [99]. Вони є внутрішнім резервом індивіда та можуть реалізуватися як свідомо, так і стихійно.

У лідерському потенціалі вбачають сукупність соціально-психологічних властивостей, від яких залежить успішне виконання людиною лідерських функцій. Окрім цього, до нього входять також потреби, можливості, цінності людини, що сприяють досягненню компетентності, відповідальності, активності та комунікабельності, що дозволяють людині здійснювати вплив на інших при вирішенні спільних завдань [68].

Фасилітативний потенціал є «інтегральною характеристикою особистості, що визначає специфіку розвивального впливу на інших і характеризується системною цілісністю, відносною функціональною та структурною самостійністю, ядром якої є цінносно-смісловий елемент» [61, с. 55]. Фасилітативність розглядається як складний та багатоаспектний феномен, що являє собою сукупність емоційних, когнітивних, поведінкових та вольових утворень, що забезпечують здатність допомагати іншій людині, сприяючи її розвитку [63]. Вона проявляється в наступних сферах: 1) навчання та виховання; 2) сімейний побут; 3) дружні відносини; 4) психотерапія і консультування; 5) професійні відносини; 6) загальнолюдські відносини [62].

В структурі фасилітативного потенціалу виокремлюються дві інтегральних складові: актуалізаційна та ресурсна. Актуалізаційна містить у собі цінносно-смісловий, потребово-мотиваційний та поведінковий компоненти, що забезпечують розгортання ресурсної (потенційної) складової. Ресурсна складова поєднує сукупність когнітивних, емоційних та

вольових якостей особистості, що уможлиблюють її вплив на інших людей [65].

Вищевикладене дозволяє нам зробити висновок, що метакогнітивний потенціал є проявом потенціалу особистості, що стає в один ряд із творчим, комунікативним, лідерським потенціалом тощо. Незалежно від того, який прояв особистісного потенціалу розглядається, визначальною його характеристикою постає те, що він вміщує в собі невикористані, неактуалізовані резерви, що можуть уреальнюватися за певних умов і забезпечувати успішність функціонування особистості в різних сферах її життя [18]. Отже, проаналізувавши визначення особистісного потенціалу та узагальнивши досвід науковців, що займаються цією проблематикою, під метакогнітивним потенціалом ми будемо розуміти сукупність здібностей, що розвиваються в онтогенезі, та навичок, що набуваються під час навчання, які актуалізуються за певних умов та забезпечують людині здатність здійснювати регулювання власними пізнавальними процесами. У цьому визначенні ми вказуємо два ймовірні шляхи формування метакогнітивного потенціалу: природній розвиток та спеціальне навчання.

У зарубіжній психології метакогнітивні знання та процеси частіше за все сприймаються як набуті, сформовані навички, підтвердженням чому слугує широке використання в літературі саме цього терміну. Метакогнітивні навички визначають як «індивідуальні здібності до регуляції та контролю навчальної діяльності» [271] або ж як «стратегії, що свідомо або автоматично застосовуються під час навчання та когнітивної діяльності» [201]. Варто зазначити, що поняття навички вказує на дію, яка володіє високим ступенем автоматизованості внаслідок її багаторазового повторення. Саме ця ознака і є вирішальною для розуміння того, як пояснюється формування метапізнання зарубіжними вченими – першочергово через цілеспрямоване навчання.

Г.Шроу вважає, що у формуванні здатності індивіда до регулювання власної пізнавальної діяльності ключову роль відіграють тривала практика та рефлексія. Він пропонує чотири основних способи, за допомогою яких

можна вдосконалити метапізнання в процесі навчання: 1) підвищення загальної обізнаності про метапізнання шляхом надання інформації про його роль у саморегульованому навчанні, а також моделювання вчителем застосування певних стратегій на власному прикладі; 2) розширення знань про когнітивну діяльність (стратегії та умови їх застосування); 3) вдосконалення регулятивних процесів, використання регулятивного контрольного списку та забезпечення учнів всеосяжною евристикою, яка допомагатиме керувати пізнанням; 4) створення сприятливого середовища. На останньому способі ми маємо загострити увагу, оскільки вченим саме середовище сприймається як той чинник, який впливає на ступінь метакогнітивної включеності індивіда в діяльність.

Засвоєння людиною метакогнітивних знань та оволодіння певними прийомами не завжди гарантує те, що вони будуть використовуватися. На заваді їх застосуванню можуть стати такі фактори: 1) учні не бачать зв'язку між використанням певної стратегії та успішністю виконання завдання, пояснюючи успіх іншими причинами, що перешкоджає формуванню потрібної мотивації; 2) здобувачі освіти вважають, що вирішальним для розв'язання будь-якого пізнавального завдання є рівень інтелектуальних здібностей, і додаткові зусилля у вигляді регулятивних дій є марними.

Розвиваючи ідею про мотиваційну зумовленість метакогнітивної активності, Г.Шроу звертається до поняття самоефективності, тобто віри в успішність власної діяльності, високий рівень якої сприяє підвищенню метакогнітивної активності, оскільки створює у людини відчуття того, що результат її діяльності залежить від чинників, які вона може контролювати, як-от ступінь докладених зусиль або використання правильних стратегій. Важливою особистісною рисою, яка, на думку вченого, також впливає на прояви метакогнітивних процесів під час навчальної діяльності є цілеспрямованість та орієнтація на вправність, а не на продуктивність, що зумовлює більшу наполегливість та використання широку арсеналу різноманітних стратегій [256].

М.Петеранець прираховує метакогнітивні процеси до таких, що розвиваються в онтогенезі та є частиною нормального когнітивного розвитку, проте підкреслює, що значну роль у їх формуванні відіграє також спеціальне навчання. Воно може бути явним, або навмисним, так і неявним. Неявне має місце тоді, коли вчитель в процесі розв'язання певного пізнавального завдання на власному прикладі моделює застосування метакогнітивних навичок, проте не пояснює додатково, як вони працюють і яку дають користь, а лише демонструє і спонукає учнів до переймання цього досвіду. Явне, або навмисне, формування метакогнітивних навичок здійснюється шляхом пояснення вчителем мети та умов їх застосування із обговоренням їх важливості та користі. Крім того, різниця між явним та неявним навчанням метапізнання полягає в тому, що при розгляді його як сукупності певних інструментів, неявне навчання нагадує учням, що їх можна використовувати, а явне – розширює їх арсенал [242].

Згідно з поглядами М.Вінмана основні метакогнітивні процеси, такі як постановка мети пізнавальної діяльності, планування, моніторинг, оцінювання, є проявами метакогнітивних навичок. Вони формуються частково під впливом досвіду, частково – в результаті вікових змін як певні психологічні новоутворення. Метакогнітивні навички М.Вінман визначає як набуту програму самонавчання, впорядковану систему правил про те, коли, як і які стратегії потрібно використовувати під час пізнавальної діяльності. Їх формування, на думку вченого, має здійснюватися з позиції синтезу, тобто в контексті розв'язання певного пізнавального завдання, оскільки формує в учнів краще розуміння того, як вони застосовуються на практиці. Учням потрібно також надавати інформацію про переваги застосування тієї чи іншої стратегії для підтримки наміру її використовувати. Застосування метакогнітивних навичок сприймається як додаткове навантаження, оскільки потребує докладання додаткових зусиль та витрат часу, і тому має бути обґрунтованим. Розуміння учнями того, що навички регуляції підвищують

ефективність пізнавальної діяльності, формує в них потрібну мотивацію. Для закріплення певної навички потрібен зазвичай деякий час [269].

Дж.Борковські та Н.Мутукрішна головну роль у формуванні метапізнання також відводять навчанню, яке представляють як процес послідовного оволодіння учнями певними стратегіями пізнавальної активності шляхом їхнього багаторазового використання. Велика увага вчених приділяється проблемі генералізації засвоєних навичок, тобто здатності використовувати отримані знання та засвоєні способи вирішення однієї задачі, для розв'язання іншої. На їхню думку, для здійснення генералізації навичок та використання метакогнітивних процесів на постійній основі в пізнавальній діяльності, навчання їм потрібно містити три ключові компоненти:

1) надання здобувачам освіти інформації про деякі стратегії, що можна використовувати для вирішення певних пізнавальних завдань;

2) демонстрація способів самоконтролю, які можна використовувати при розв'язанні завдань, тобто моделювання вчителем власних метакогнітивних процесів;

3) формування в учнів уявлень про те, яку роль відіграють докладені ними зусилля по управлінню пізнавальною діяльністю.

Вчені наголошують на тому, що тренування метакогнітивних навичок призводить до їх засвоєння, але не завжди тягне за собою їх використання в повсякденних умовах, що вони підтвердили емпірично. Тому важливою є зміна атрибутивних переконань учнів про свій власний внесок в ефективність пізнавальної діяльності. Для того, що це зробити, вони пропонують застосовувати дискусії про причини невдач та успіхів, а також повторне розв'язання учнями завдань, які до цього були вирішені неправильно, але наступного разу вже із застосуванням метакогнітивних прийомів.

Отже, за таких умов довготривалі зміни в стратегічній поведінці забезпечуються наявністю знань в учнів про певні метакогнітивні стратегії, вміннями їх використовувати, а також вірою в те, що саме ці стратегії та

контроль над своїми пізнавальними процесами забезпечують багато в чому успішність пізнавальної діяльності [179].

Б.Крамарські та З.Мевареч вважають, що для активизації метакогнітивної активності учням під час вирішення ними пізнавальних завдань має бути запропоновано відповіді на низку питань, що стосуються власного розуміння завдання, стратегій, які використовуються, зв'язку поточного завдання із вирішеними раніше. Перша категорія питань буде спрямованою на те, щоб спонукати до рефлексування і метакогнітивного моніторингу. Питання про стратегії дозволять акцентувати увагу на їх виборі та заміні. Третя група питань дозволяє встановити зв'язки між актуальним завданням та тими, що виконувались раніше, з метою активізації минулого досвіду. В такому разі учні матимуть можливість використати ті стратегії, які призвели до позитивного результату в минулому [220]. Варто зазначити, що такий спосіб активізації метакогнітивних процесів, хоч і призводить до певного результату в конкретних ситуаціях, проте не спрямовується на те, щоб сформувати власне метакогнітивні навички для самостійного їх застосування учнями.

Отже, розглянуті вище способи розвитку метакогнітивного потенціалу особистості залежать значною мірою від здійснення цілеспрямованих формувальних впливів. Однак, певні передумови для формування цих навичок виникають в процесі онтогенезу як результат нормального психічного розвитку людини, тому далі ми розглянемо вікові особливості формування метакогнітивних процесів.

Неоднорідність компонентів, що входять до складу метапізнання, обумовлює нерівномірність його розвитку в онтогенезі. Поява кожного компоненту відбувається в певний віковий період і детермінована розвитком психіки у цей період в цілому.

Здобуття індивідом метакогнітивних знань в онтогенезі передують розвитку в нього регулятивних процесів. Періодом появи перших таких знань є дошкільний вік. Він характеризується зростанням самосвідомості, появою

можливостей антиципації, становленням довільності поведінки, інтенсивним розвитком мовлення. В процесі взаємодії з оточенням у дитини відбувається накопичення уявлень про себе. Відповідно, стає можливим надбання нею знань про деякі якості та особливості власної пізнавальної сфери, що можна вважати першими елементами метакогнітивної обізнаності (декларативні знання).

У цей період виникає ставлення до стану власного знання, яке виражається використанням дієслів «знаю», «думаю», «розумію», тобто з'являється здатність відмежовувати відоме від невідомого [223; 252]. Інтенсивно розвивається теорія розуму, або теорія розуміння свідомості, – спроможність сприймати та розуміти переживання, хід думок інших людей, помилковість їх суджень [252]. Формуються деякі виконавчі функції, зокрема гальмівний контроль – процес, що полягає у пригніченні окремих імпульсів та звичних реакцій з метою вибору більш оптимальних для досягнення потрібної мети [184]. Варто зауважити, що більшою мірою на цьому віковому етапі він проявляється як компонент самоконтролю поведінки, а не пізнавальної діяльності.

Велике значення в період дошкільного дитинства для психічного розвитку загалом і для формування метапізнання має розвиток мовлення [251; 255]. У дошкільників воно набуває можливості виконувати не лише функцію передачі інформації, а і функцію планування, і в такому ракурсі постає передумовою для довільної пам'яті, або метапам'яті.

У молодшому шкільному віці зміни, що відбуваються у психосоціальному та когнітивному розвитку дитини, істотно обумовлюються новим типом провідної діяльності – навчальної, що потребує від дитини таких якостей як: організованість, дисциплінованість, наполегливість, самостійність. Довільність тепер є характерною рисою не лише поведінки, а й пізнавальних психічних процесів. Становлення внутрішнього плану дій сприяє розвитку деяких елементів метакогнітивної регуляції: здатності планувати свою пізнавальну діяльність, свідомо добирати засобів досягнення



мети [255]. Також для молодших школярів властивим стає розміркування про точність своїх знань, про фактори, що впливають на пізнавальну діяльність та про деякі когнітивні стратегії [258].

У підлітковому віці щораз вищий інтерес суб'єкта до власної особистості спонукає його до самоспостереження та самопізнання. Схильність до рефлексії призводить до накопичення уявлень про різні аспекти власної особистості. В цей період зростає здатність до абстрактного мислення, змінюється співвідношення між цим видом мислення та конкретно-образним. Формуються здатності до узагальнення, абстрагування та розгортання змістових понять у візуальних образах [140].

Як суб'єкт навчальної діяльності підліток розширює свої знання про когнітивні стратегії, усвідомлює важливість їх використання, оцінює їх ефективність, що сприяє добору найбільш оптимальних стратегій у розв'язання конкретних навчальних задач [252; 256]. Протягом підліткового віку істотно зростає точність моніторингу. Формуються певні навички з розподілу часу та уваги під час виконання навчально-пізнавальної діяльності [255].

Юнацький вік – період особистісного та професійного самовизначення, переходу до самостійності та зрілості, формування світогляду. Для метапізнання це період стабілізації. Усі його основні компоненти є сформованими і завдяки рефлексії як сполучній ланці знаходяться у взаємозв'язку і взаємодії [269; 271]. Показники по кожному компоненту залишаються відносно сталими протягом життя і зазнають лише незначних змін у похилому віці [238].

Варто зазначити, що описані загальні тенденції в розвитку метакогнітивних знань та регуляції, не унеможливають існування певних індивідуальних відмінностей у різних суб'єктів, які можуть бути обумовлені різноманітними чинниками: як ситуативними факторами, так і індивідуально-психологічними особливостями індивідів.

Отже, формування та збагачення метакогнітивного потенціалу в процесі онтогенезу характеризується певною асинхронністю. Актуальний психічний розвиток індивіда готує передумови для виникнення окремих процесів та якостей у певні вікові періоди. Суттєвими для розвитку метакогнітивного потенціалу є також оточення, зокрема навчальне середовище. Під впливом певних умов, які будуть розглянуті в наступних параграфах, потенційні метакогнітивні особливості можуть переходити актуальний стан і їх формовиявом, на нашу думку, є метакогнітивна активність.

### **1.2.2. Метакогнітивна активність як форма прояву метакогнітивного потенціалу**

Поняття метакогнітивної активності для психології є відносно новим і використовується у нечисленних роботах. О.О.Зайцева під ним розуміє «інтрапсихічний механізм регуляції когнітивних та метакогнітивних процесів через позитивні імпліцитні переконання особистості щодо власної когнітивної сфери та інтенсифікацію основних параметрів (цілеспрямованості, доцільності, швидкості, продуктивності, гнучкості, усвідомленості) когнітивної діяльності» [56, с. 205]. До компонентів цього явища вона відносить змістово-регулятивний, що містить знання людини про особливості власних пізнавальних процесів, засоби їх регуляції та вдосконалення, і функціонально-регулятивний, до якого належать метакогнітивна включеність в діяльність, прийняття цілей у навчанні та рефлексивність. М.М.Кашаповим та Ю.В.Скворцовою метакогнітивна активність трактується як свідоме управління суб'єктом своєю інтелектуальною поведінкою, відстеження своєї пізнавальної діяльності, її планування та контроль [77]. А.Є.Фомін під цим терміном розуміє сукупність процесів, спрямованих на регуляцію людиною власного пізнання, чільне

місце серед яких займає моніторинг, що ініціює усі інші процеси і виступає необхідною умовою їх здійснення [154].

Аналіз наявних визначень метакогнітивної активності дозволяє зробити висновок, що основна її функція полягає в регуляції пізнавальної діяльності за допомогою таких процесів як постановка мети, планування розумових дій для її досягнення та контроль за ходом її здійснення [160; 181; 202]. У такому розумінні ми можемо розглядати її як особливий вид саморегуляції, але також на неї можна поглянути як на складову частину ще декількох систем: як процесуальний компонент метапізнання [231; 256]; як особливий вид пізнавальної діяльності [228]; як компонент саморегульованого навчання [12]. Приналежність до кожної з цих систем наділяє її специфічними рисами, проте, розгляду потребують її суттєві ознаки, які допомагають осягнути її природу та виокремити її серед інших явищ, зокрема регуляції поведінки та діяльності, виконавчих функцій, пізнавальної активності тощо.

Однією з таких невід'ємних властивостей метакогнітивної активності є її спрямованість на специфічний об'єкт – власні психічні акти індивіда, тобто на реальність не об'єктивну, а суб'єктивну [76]. Проблема відмежування цього об'єкту потребує особливої уваги, оскільки велика поширеність досліджень метакогніцій у педагогічній науці і загалом те, що вони досліджуються переважно у навчанні, спричинює те, що термін метапізнання інколи застосовується для позначення не лише регуляції пізнавальних психічних процесів, а й деяких аспектів управління навчально-пізнавальною діяльністю. Внаслідок такого зміщення об'єкту, відбувається стирання межі між пізнанням та метапізнанням і до метакогнітивних відносять ті процеси та стратегії, котрі не можна вважати такими: графічне представлення інформації, виділення головних думок, опора на попередні знання тощо. Всі ці дії вчиняються відносно навчального матеріалу, а не відносно власних пізнавальних процесів і, скоріше, належать до регуляції практичної, а не психічної діяльності. Тому питання меж поняття є вкрай важливим, і дослідники наголошують на тому, що до метакогнітивної активності

належать ті явища, які стосуються власних когнітивних процесів, а її джерелом виступає не навколишня, а внутрішня реальність [171; 202; 207].

З огляду на те, що основною функцією, яку виконує ця активність відносно об'єкту, є його регуляція, потрібно встановити, яким може бути характер регулятивних процесів з точки зору ступеню участі свідомості у їх здійсненні. Питання щодо того, чи можуть метакогніції бути неусвідомленими, що неодноразово піднімалося у науковій психологічній літературі, чіткої відповіді їй досі не має. Більш того, навіть між науковцями, що допускають можливість реалізації метакогнітивних процесів за мінімальної участі свідомості, одностайності не існує, і можна виокремити декілька точок зору: 1) більшість метакогніцій протікають на несвідомому рівні [262]; 2) неусвідомлюваними можуть бути лише деякі компоненти метапізнання, наприклад, моніторинг в деяких випадках є неявним [218]; 3) невисокий ступінь участі свідомості у процесах регуляції пізнавальної діяльності можливий у тих випадках, коли певні процеси доводяться до автоматизму [171], тобто переходять у розряд навичок, які, як відомо, потребують мінімального контролю з боку свідомості.

Низка вчених [180; 189; 227], втім, дотримується протилежної точки зору, до якої схиляємось і ми, згідно якої метакогнітивні процеси навряд можуть бути неусвідомленими, оскільки вони передбачають зверненість свідомості на себе, тобто рефлексію як форму свідомої діяльності, що так чи інакше забезпечує усі інші процеси, спрямовані на регуляцію пізнання. Вищевикладене дозволяє нам дійти висновку, що метакогнітивна активність володіє такою ознакою як усвідомленість.

До метакогнітивної активності, як вже було згадано вище, належать такі процеси як постановка або усвідомлення мети пізнавальної діяльності та планування власних дій по її досягненню, що охоплює і вибір засобів вирішення пізнавального завдання. Відповідно, така активність як усвідомлена та опосередкована може вважатися довільною, що є ще однією важливою її ознакою. Для відповіді на питання про те, чи може вона бути

вольовою, звернемося до поглядів В.А. Іванникова, згідно яким категорія довільності є більш широкою і містить у собі поняття волі як її найвищий особистісний рівень [60]. Ми вважаємо це справедливим і щодо метакогнітивної активності, яка при зіткненні індивіда з труднощами в процесі пізнавальної діяльності, може набувати характеру вольової.

З урахуванням розглянутих вище ознак, ми пропонуємо визначити метакогнітивну активність як цілеспрямовану довільну психічну діяльність людини, сутність якої полягає в управлінні процесами сприйняття, збереження, обробки та відтворення інформації. Формами її вияву виступають регулятивні процеси, а механізмами здійснення – когнітивні. Її структура, проте, не обмежується ними, а інтегрує компоненти, що належать до різних класів психічних явищ [30].

Мотиваційно-емоційний компонент представлений сукупністю мотивів, потреб, інтересів індивіда, які можуть ініціювати його метакогнітивну активність, впливати на її тривалість та стійкість. До них, з одного боку, належать мотиваційні чинники, що стосуються пізнавальної діяльності загалом, сприяють її усвідомленому здійсненню, наприклад, прагнення до пізнання нового, бажання задовольнити цікавість, жага досліджувати навколишній світ, з іншого боку, такі, що спонукають саме до регулятивних дій у пізнанні, тобто до свідомого застосування засобів реалізації пізнавальної діяльності (когнітивних стратегій, мнемічних технік), відстеження її ходу, виправлення помилок тощо.

Одним із основних факторів, що спонукають до метакогнітивної активності вважають усвідомлення особою важливості застосування регулятивних дій щодо власних пізнавальних процесів, що виникає на основі позитивного досвіду їх використання і відповідної атрибуції – розуміння, що успішний результат пізнавальної діяльності залежить певною мірою і від управління когнітивними процесами [179; 256]. Роль, яка відводиться емоціям у формуванні мотивації до управління пізнанням, полягає у тому, що

позитивні емоційні переживання закріплюють такі дії і стимулюють їх у подальшому [179].

У рефлексивно-оцінному компоненті поєднуються процеси спостереження індивідом за власною когнітивною діяльністю та надання оцінок її ходу, які можуть мати як емоційний, так і раціональний зміст. Використання нами поняття рефлексії замість більш поширеного у присвяченій метапізнанню літературі поняття моніторингу зумовлено потребою підкреслити специфічність такого спостереження, що полягає в тому, що воно є спрямованим не на об'єктивну навколишню реальність, а на внутрішню суб'єктивну. Загалом метакогнітивний моніторинг визначають як «складний комплекс пізнавальних актів, що містить різні способи відстеження учнями процесу і результатів власного пізнання при виконанні завдання засвоєння досвіду» [154, с. 5]; «усвідомлення студентами своєї когнітивної діяльності та її результатів під час виконання навчальних завдань, оцінка студентами рівня власних знань і умов застосування необхідних навчальних стратегій у процесі навчання, експліцитні судження, потрібні для застосування когнітивних процесів щодо знання про знання» [12, с. 13]; «здатність успішно судити про власні когнітивні процеси» [261, с. 15].

Відстеження індивідом ходу власної пізнавальної діяльності, як вже було вказано вище, не є безоцінним. Специфіка таких оцінок, що отримали назву метакогнітивних суджень, розкривається через наступні риси: 1) вони носять свідомий характер; 2) вони є реакцією не на докільця, а на процеси його пізнання; 3) вони не зводяться до базових емоцій, хоча і можуть мати емоційне забарвлення у вигляді задоволеності або незадоволеності перебігом когнітивних процесів [194; 196; 202; 231].

Рефлексивні процеси, завдяки яким індивід отримує інформацію про свою когнітивну діяльність, надають йому певною мірою можливість на неї впливати: планувати та прогнозувати, здійснювати контроль та корекцію. В цих діях, які ми відносимо до вольового компоненту метакогнітивної

активності, розкривається її основне функціональне призначення – регуляція пізнавальної діяльності.

Отже, вольовий компонент метакогнітивної активності можна визначити як сукупність процесів, що забезпечують здійснення індивідом свідомого управління сприйняттям, збереженням, обробкою та відтворенням інформації. Постановка мети як перша ланка в системі регуляції, що залежить не лише від характеристик об'єкта, але і від аналізу людиною власних знань, віднаходження у них прогалин, що потребують заповнення [160], за наявності відповідної мотивації ініціює такі процеси як планування пізнання та контроль за його ходом. Планування передбачає визначення оптимальної форми вирішення поставленого завдання, вибір засобів для цього, встановлення послідовності розумових дій, потрібних для досягнення мети [180], а контроль полягає в забезпеченні ефективності цих процесів шляхом внесення змін у випадках, коли результати не відповідають очікуванню [234].

Вказані регулятивні процеси реалізуються різними способами, тому ми вважаємо за потрібне виокремлення такого компоненту метакогнітивної активності як операційний. До операцій, під якими ми розуміємо конкретні дії, у формах яких здійснюються регулятивні функції, можна віднести наступні: розподіл часу, пошук помилок, вибір стратегій (мнемічні техніки, когнітивні стратегії), заміна стратегії у випадку, коли вона виявляється непродуктивною [227] тощо.

Ще один компонент, без якого не була б можливою реалізація метакогнітивної активності, – інформаційний. Пояснюється це тим, що оптимальний рівень регулятивних процесів залежить від достатності та точності інформації, яку індивід отримує під час рефлексування, та на основі якої планує свою пізнавальну діяльність, робить висновки про необхідність внесення змін у її перебіг. Відомостями, що використовуються людиною під час управління своїми пізнавальними процесами, може виступати не лише поточна інформація (про свої психічні стани, наявні можливості, умови,

задачу) як результат рефлексування, а й певні знання про особливості своїх когнітивних процесів загалом, про когнітивні стратегії та умови їх використання. Вивченню останніх в літературі приділена достатня увага і вони розглядаються як складові компоненти метапізнання багатьма вченими (Дж.Флейвелом, Г.Шроу, Дж.Меткалф та ін.). Зазвичай їх поділяють на декларативні (знання індивіда про себе як суб'єкта пізнання, про фактори, які впливають на цей процес), процедурні (знання про способи досягнення мети пізнавальної діяльності) та знання умов (про те, коли і як використовувати певні стратегії) [180; 202; 231]. Уявлення людини про себе як суб'єкта пізнавальної діяльності формуються у її взаємодії із соціумом, а відтак певною мірою залежать від особливостей її соціального функціонування та зумовлюються певною референтністю як свідомим або неусвідомленим орієнтуванням на цінності, погляди та ідеї значимих осіб [16].

Поняття метакогнітивної активності дозволяє поєднати різні прояви, пов'язані з управлінням суб'єктом власною пізнавальною діяльністю. Ми розглядаємо її не просто як сукупність регулятивних процесів, не заперечуючи, однак, що саме в регуляції полягає її функціональне призначення, а як складне інтегративне утворення, що містить окрім цього центрального компоненту (вольового), також інші, взаємозв'язок і взаємодія яких забезпечують її здійснення: мотиваційно-емоційний, рефлексивно-оцінний, операційний та інформаційний. Ініціювання метакогнітивної активності відбувається не лише під впливом характеристик пізнавальної ситуації (новизна або складність), а і внаслідок існування у людини мотивації до вчинення регулятивних дій під час пізнання. Роль рефлексивних процесів полягає у наданні суб'єкту інформації про поточну пізнавальну діяльність та винесення певних суджень – оцінок, в яких відображається його ставлення. На основі цієї інформації ним здійснюються регулятивні дії у формі певних операцій: вибір стратегій, розподіл часу, пошук і виправлення помилок.



Метакогнітивна активність, володіючи ознаками довільності, цілеспрямованості, усвідомленості, спрямовується на особливий об'єкт – власні пізнавальні психічні процеси, в регуляції яких і полягає її сутність. Її характер та динаміка в деяких випадках можуть залежати від ситуативних чинників (новизна та складність пізнавального завдання сприяють більшій метакогнітивній включеності), проте її риси є досить сталими і залежать від індивідуальних особливостей людини.

### **1.3. Теоретичний аналіз психологічних особливостей актуалізації метакогнітивного потенціалу**

В попередніх параграфах ми дійшли висновку, що метакогнітивні процеси належать до регулятивної підсистеми психіки і тому мають певні схожі риси з регуляцією емоцій, практичної діяльності та поведінки. Були розглянуті структурні компоненти метакогнітивної активності, особливості її перебігу і тепер постає важливе питання про те, яким чином відбувається її ініціювання, тобто що спонукає індивіда до того, щоб здійснювати управління своїми когнітивними процесами. Якби ми розглядали регуляцію практичної діяльності, то відповідь на це питання значною мірою залежала б від підходу до розуміння цього явища. Представники кібернетичного підходу відводять головну роль механізму зворотних зв'язків, на основі якого людина може отримати інформацію про наявність помилок, розходження між необхідним результатом та тим, який вона отримує насправді, і, як наслідок, внесення нею коригувань з метою встановлення відповідності результатів своєї діяльності тому образу, який вона уявляла [6; 13]. З позицій теорії діяльності центральним явищем в регуляції виступають потреби, мотиви та особистісні смисли, які є джерелом активності людини [89]. Суб'єктний підхід фокусує увагу на здатності людини виступати джерелом власної активності і в такому разі особливості проявів саморегуляції будуть залежати

від її особистісних ресурсів, зокрема, таких властивостей, як самодетермінація та самоефективність [90].

Представлені погляди не суперечать один одному, а висвітлюють різні аспекти, адже кожна із вказаних особливостей може в тій чи іншій мірі та в залежності від ситуації, від об'єкту регуляції виступати ініціюючим фактором. Проте механічно перенести їх на метакогнітивну активність ми не можемо, оскільки, як раніше вже вказувалось, вона спрямовується на специфічний об'єкт і набуває властивих лише їй рис, тому побудова моделі факторів, які призводять до її ініціювання, потребує ґрунтового теоретичного аналізу.

Справедливим буде зазначити, що в науковій літературі з проблематики метапізнання, зокрема його проявів у навчальній діяльності, частково можна віднайти відповіді на це питання. В деяких роботах надаються досить зовнішні чинники, відводиться головна роль вчителю, який бере на себе відповідальність за використання учнями метакогнітивних стратегій. В інших – метапізнання розглядається як відтреновані навички, «звички» діяти певним чином, що сформувалися в процесі тривалого навчання. Також існує точка зору, згідно з якою визначальну роль в активізації метакогнітивних процесів відіграє мотивація, що формується в процесі навчання студентів використанню метакогнітивних стратегій і донесення до них користі та переваг їх застосування. Так чи інакше, в зарубіжних дослідженнях переважають погляди на метапізнання як сукупність набутих, засвоєних в процесі спеціального навчання навичок та вмінь. У зв'язку з цим постають питання: чи справді людині для регулювання своєї пізнавальної діяльності потрібно отримати інструкцію про те, як це робити і чи можемо ми звести прояви метакогнітивної активності до простої «звички»?

Повертаючись до моделей метапізнання, ми можемо побачити, що всі вони містять ті процеси, які природньо розвиваються в онтогенезі (і звичайно, як будь-яка психологічна властивість можуть формуватися шляхом

цілеспрямованих впливів). Тому ми частково приймає вказану точку зору, але також і наголошуємо на тому, що існують певні фактори, які можуть сприяти актуалізації можливостей та здібностей, що лягають в основу метакогнітивної активності.

Отже, виникає потреба у визначенні факторів, що сприяють переходу цих здібностей та можливостей із потенційного стану в актуалізований або умов, у яких відбувається розкриття метакогнітивного потенціалу особистості. Розглядаючи актуалізацію потенціалу особистості загалом, можна зазначити, що суттєву роль в цьому процесі відіграє як соціальне оточення (зовнішні чинники), так і власна активність індивіда. Соціальне оточення може створювати умови для підтримки певної активності особистості, сприяти актуалізації наявних ресурсів або, навпаки, перешкоджати цьому. Власна активність індивіда забезпечує регулювання ним самим ступеню реалізації своїх потенційних можливостей, тобто розкриття потенціалу відбувається в ситуації саморозвитку [106]. Особливо детально ідея про здатність особи самостійно впливати на процес уреальнення своїх невикористаних ресурсів вивчалася в руслі гуманістичної психології і втілювалася в таких поняттях як «самоактуалізація», «самореалізація», «повноцінне функціонування людського». Зазвичай із повним розкриттям людиною власного потенціалу пов'язується термін «самоактуалізація». Вона дає людині змогу самостійно обирати напрям своєї активності, віднаходити сенс життя, самовдосконалюватися та відчувати віру в себе і свою значущість [9]. В процесі самоактуалізації відбувається максимальна реалізація можливостей людини, всебічний і безперервний розвиток творчого і духовного потенціалу [24]. Її результат залежить від різних психологічних чинників: індивідних (життєва енергія та фізіологічні можливостей), суб'єктних (самоактивність, ситуаційна самоадаптація та самоактуалізація), особистісних (саморегуляція, самоствавлення, самоствердження), універсумних (самоорганізація, самовчинення, ціннісні і

смісложиттєві орієнтації), індивідуальнісних (самотворення власного світу Я та Я-концепції) [155].

До чинників, що зумовлюють розвиток та реалізацію потенціалу відносять також внутрішні особливості та зовнішні умови, що у своїй взаємодії призводять до розкриття ресурсних можливостей людини. До внутрішніх відносять: фізіологічний стан (стан здоров'я, адаптація), характеристики діяльнісної сфери (комунікативність, творчість, професійна діяльність, саморозвиток), особливості інтелектуально-мотиваційної сфери (професійна компетентність, осмисленість життя, підприємництво, критичне мислення), емоційно-вольові процеси та властивості (стресостійкість, цінності, відповідальність, домінуючі емоції). Серед зовнішніх детермінант актуалізації потенціалу особистості виокремлюють: матеріальний стан, соціальні відносини, інформаційний простір та професійне середовище [131].

Зазначається, що на початку життєвого шляху людина прагне до розвитку свого потенціалу, а в подальшому – до його повного розкриття. Іншими словами, актуалізація потенціалу здійснення в процесі самореалізації особистості та її саморозвитку. У використанні ж потенціалу виокремлюються певні тенденції – різні шляхи, за допомогою яких людина уреальнює свій потенціал. Одним із основних показників тенденцій є життєва позиція, що визначає загальну спрямованість особистості та рівень її суб'єктивності в організації власного життя. Можна виокремити наступні тенденції в залежності від життєвої позиції: 1) спрямованість на результат – унікальність як цінність; 2) праксеологічна спрямованість – організованість як цінність; 3) спрямованість на розкриття нових сторін індивідуальності – свобода як цінність; 4) спрямованість на розкриття духовного потенціалу – духовність як цінність [123].

Отже, не останню роль в процесі реалізації потенціалу відіграє власне особистість, що є здатною до самоздійснення та саморозвитку – активної реалізації власних ресурсів [106]. Самоздійснення як процес, властивий людині, що є суб'єктом власного життя, полягає в її русі до своєї сутності,

що здійснюється на основі вільного вибору. Способами самоздійснення можуть виступати самовираження, самореалізація та самотрансценденція. В процесі самоздійснення відбувається не лише актуалізація наявних ресурсів людини, але також і розширення сфери потенційного [64].

Активність суб'єкта в процесі саморозвитку забезпечується його здатністю виступати творцем свого життя, керуючись власною волею або іншими внутрішніми механізмами мотивації. Людині, що прагне до саморозвитку, притаманні такі властивості як висока гнучкість цінностей у реалізації поведінки, здатність швидко та адекватно реагувати на мінливу ситуацію, прагнення керуватися власними цілями, переконаннями та принципами [9]. Окрім цього, задоволення потреби в самореалізації супроводжується підвищенням рівня психологічного благополуччя індивіда, що визначає особливості його відносин з іншими, віднаходження сенсу та мети життя, самоприйняття та саморозуміння і загалом виявляється у відчутті щастя та задоволеності власним життям [102].

Здатність формувати власну особистість, розкривати свій потенціал забезпечується певною мірою такою властивістю як схильність до самозмінювання, що визначає також і можливості людини створювати оптимальні умови для самозмін, віднаходити оптимальні шляхи подолання труднощів [136]. Одними із найбільш значущих властивостей для збагачення потенціалу самозмінюванні виступають креативність та рефлексія. Розвиненість уяви, допитливості, зорієнтованості на пізнання складних явищ, здатність відважитись на нове та незвідане є тісно пов'язаними із самозмінюваністю особистості [66]. Можливість ефективно діяти у складних ситуаціях, протистояти дії несприятливих факторів забезпечується життєстійкістю людини [19], що також може виступати одним із ресурсів саморозвитку.

Загалом прагнення до безперервної реалізації потенціалу, притаманне особистості, постає рушійною силою її життєвого самоздійснення, проте, варто зазначити, що за несприятливих умов (складних життєвих обставин,

внутрішньопсихічних, міжособистісних проблем тощо) нею може відчуватися вичерпаність раніше наявного потенціалу [20].

Якщо брати до уваги те, що особистість частково є сама відповідальною за реалізацію свого потенціалу, все одно виникає потреба у визначенні тих її характеристик, що сприяють цьому. З огляду на те, що метакогнітивний потенціал, на нашу думку, є проявом особистісного потенціалу, що є найбільш пов'язаним саме з регуляторним, варто дослідити першочергово ті особливості, що забезпечують людині здатність до здійснення управління власною поведінкою та діяльністю в різних сферах життя, а також врахувати специфічність саме метакогнітивної регуляції та теоретично обґрунтувати можливі чинники її актуалізації.

На основі теоретичного аналізу наукових джерел нами було виокремлено такі групи психологічних особливостей, які, допускаємо, можуть бути пов'язаними з актуалізацією метакогнітивного потенціалу: 1) особистісні якості та суб'єктні властивості; 2) мотиваційні особливості; 3) пізнавальні особливості (інтелектуальна рефлексія та когнітивні стилі).

### **1.3.1. Особистісні якості та суб'єктні властивості**

В останні роки помітною є тенденція до вивчення метакогніцій у складі тих систем, до яких вони входять, а також до розгляду цієї проблематики не лише з позицій когнітивного підходу, а й інших: метасистемного (А.В.Карпов), діяльнісного (Т.Є.Чернокова), функціонально-системного (С.Д.Максименко, Л.І.Шрагіна). Ми вважаємо доцільним піти шляхом, близьким до того, що був намічений С.Д.Максименком, який пропонує враховувати те, що метасистемою по відношенню до метакогнітивних процесів виступає особистість. В такому разі ми можемо припустити, що метакогнітивна активність може багато в чому зумовлюватися особистісними властивостями. Так, науковці пов'язують метакогнітивні процеси із самоефективністю, рефлексивністю, самооцінкою, навчальною мотивацією,

вольовими якостями [11; 125; 163; 254]. Залежність прояву регуляторних функцій людини і зокрема метакогнітивної активності від спектру особистісних якостей описується у працях таких вчених як М.М.Августюк, Е.М.Балашов, Т.І.Доцевич, Р.Сера, Т.Мурс, Ф.Бедфорд, Дж.Ландін, Дж.Стюарт та ін.

Зазначається зв'язок між метапізнанням та середньою і високою самооцінкою, що дозволяє людині усвідомлювати свої унікальні якості та використовувати ці знання в процесі саморегуляції [175]; застосуванням метакогнітивних стратегій та інтернальним локусом причинності, що забезпечує розуміння людиною того, що результат її діяльності залежить від внутрішніх чинників [187]; метакогнітивними процесами та відчуттям самоефективності, що дозволяє індивіду відчувати впевненість у можливості досягнення поставленої мети [11]; метакогнітивною усвідомленістю та енергійністю, ініціативністю, відповідальністю, самостійністю, наполегливістю, цілеспрямованістю [163].

Важливим, на нашу думку, є виокремлення також і тих властивостей, які зазвичай пов'язуються не стільки з особистістю, скільки із суб'єктом, оскільки здатність до управління власними психічними процесами та діяльністю є притаманною саме суб'єкту, що володіє потенціалом довільної саморегуляції. Подальше обґрунтування цієї думки потребує внесення ясності в питання диференціації категорій «особистість» та «суб'єкт». За традицією, що йде від Б.Г.Ананьєва особистість та суб'єкт можуть розглядатися як відносно незалежні категорії. Суб'єкт діяльності в такому разі трактується субстанціонально як самостійна системна якість. Збігатися ці поняття можуть лише частково, оскільки характеристики суб'єкта пов'язуються із діяльністю та її продуктивністю, а особистості – із сукупністю суспільних відносин [4].

Поняття суб'єкта може також розглядатися як більш широке по відношенню до поняття особистості – особистість завжди суб'єкт, але суб'єкт не завжди особистість. З цієї позиції суб'єкт сприймається як активна

істота у цілості всіх його якостей: природніх, соціальних, індивідуальних тощо. Людина виступає суб'єктом навіть на доособистісних стадіях розвитку, оскільки вже тоді в неї виявляється активність як основна характеристика суб'єктності. Особистість же є більш вузьким визначенням, що описує меншу за кількість сукупність суттєвих рис [71].

Існує також і точка зору, згідно з якою суб'єкт розглядається як «функціональний прояв особистості в конкретному виді довільної активності людини» [71, с. 249]. Особистість стає суб'єктом тоді, коли опановує своїми психічними процесами, діяльністю та поведінкою, тобто відбувається опосередкування особистістю різних форм активності [71].

З огляду на описані в попередніх параграфах відмітні риси метакогнітивної активності, ми можемо припустити, що її носієм виступає суб'єкт, оскільки саме в суб'єкті діяльності інтегруються й особистісні, й індивідні характеристики, які дозволяють йому здійснювати регулятивні функції.

Суб'єктний підхід, основи якого були закладені С.Л.Рубінштейном, наполягає на необхідності включеності особистості в діяльність [43], розглядає людину як автора свого життя, творця себе і власного життєвого шляху, ініціатора своєї активності [1; 148; 167]. Людина як суб'єкт, на думку В.О.Татенка, має здатність до (само)визначення в часі і просторі свого буття, творення його змісту та форм, здійснення рефлексії власних творінь та цілеспрямованої реалізації своїх намірів. Вона є відповідальною за підтримку своєї цілості, інтегрованості, гармонійності [148]. На думку К.В.Карпинського, суб'єкт є функціональним проявом, пов'язаним із здатністю до самодетермінації та саморегуляції різних видів діяльності. Він забезпечує оволодіння індивідом власною поведінкою та розвитком, а також управління своїм життєвим шляхом на основі життєвих відносин, що носять смисловий характер [70]. В.М.Ямницький розглядає суб'єкта як «людину, здатну цілеспрямовано перетворювати життя як об'єктивну дійсність, здійснювати творчий саморозвиток» [167, с. 165]. К.О.Абульханова визначає



його як індивідуальний спосіб організації особистості, в якому на основі саморегуляції узгоджується система індивідних, психофізіологічних, психічних і особистісних якостей людини у відповідності до вимог конкретної діяльності [1].

Як ми бачимо, серед поданих визначень є такі, в яких суб'єкт трактується субстанціонально, як людина в сукупності певних властивостей, які її характеризують, що ставить це поняття в один ряд із поняттям індивіда, особистості, індивідуальності (і тому потребує їх розмежування, вказівки на відмінності), а також такі, в яких надається функціональне тлумачення цього терміну, коли ним позначають функцію особистості, що полягає насамперед в саморегуляції та самодетермінації. В обох випадках все ж важливим є питання про те, якими властивостями володіє суб'єкт, що відрізняє його від не-суб'єкта, коли та як відбувається його становлення.

На думку В.М.Ямницького, суб'єкт зароджується тоді, коли в процесі розвитку людини її активність як відповідь на події, що відбуваються в навколишньому світі, змінюється власною активністю, спрямованою на «пошук того, що є смислом її життєдіяльності, з чим потрібно вступати у взаємодію й що необхідно перетворювати у власних інтересах» [167, с. 167]. В. О.Татенко вважає, що людина є суб'єктом від народження, але формовий суб'єктної активності суттєво відрізняється в онтогенезі: на початковому етапі її прояви є інстинктивними, на вершині розвитку вона реалізується як свідоме творче життєздійснення, на етапі інволюції – поступово згасає. Критерієм зрілої суб'єктності при цьому є прийняття відповідальності людини за самоздійснення, втілення сутнісного в собі [148]. О.А.Лукаsevич розглядає суб'єкта як вищий прояв особистості, притаманний їй на вершині активності, системності, автономності. Саме зріла особистість, на думку вченої, обирає яким чином та в якій діяльності вона має виступати суб'єктом, а також самостійно визначає міру виявлення своєї суб'єктності [94]. На думку К.О.Абульханової, суб'єкт є якістю особистості, яку вона набуває, коли перетворює потенційні генетичні, соціальні та етичні передумови в

здібності, а здібності – в способи здійснення індивідуальної самобутньої діяльності [1].

Серед багатьох рис, якими наділяють суб'єкта, особливої уваги заслуговує поняття суб'єктності як універсальної властивості, яке так само міцно увійшло до категоріального апарату представників суб'єктного підходу, як і поняття власне суб'єкта, і деякими науковцями вважається навіть більш перспективним з точки зору його евристичного потенціалу. Суб'єктність розглядається як те, що робить людину суб'єктом, як його основна якість. Її вважають інтегративним утворенням, системною характеристикою особистості, яка забезпечує їй авторство у власному становленні, оволодіння своєю поведінкою, психічними процесами та діяльністю [94; 111; 148]. Вона є способом реалізації людиною своєї сутності, способом організації своєї взаємодії зі світом.

Суб'єктність пов'язують з такими особливостями як: самостійність, здібність ставити цілі і досягати їх, відповідальність, ініціативність [111]; активність, креативність, цілісність, самосвідомість, усвідомлення власної унікальності, автономність, незалежність від інших, розуміння та прийняття іншого, нонконформізм [119]; цілісність виявлення активності у взаємодії зі світом, свідомий характер діяльності, самосвідомість та відповідальність як наслідок свободи вибору [167]. Варто зауважити, однак, що хоча ці якості є пов'язаними із суб'єктністю, їх аж ніяк не можна вважати її критеріями, для визначення яких було здійснено не так вже й багато спроб. Ми будемо спиратися на погляди К. В. Карпинського, який пропонує взяти за критерій суб'єктності активність, проте наголошує на тому, що це не будь-яка активність, а специфічна.

Для пояснення своєї точки зору вчений звертається до трактування людини як такої, що має множинну природу, оскільки належить одразу до різних життєвих просторів (світу природних об'єктів, соціального світу людей та світу культурних смислів), в кожному з яких здійснює своєрідну активність. Так, активність людини як біологічного індивіда полягає у

пристосуванні до біологічного середовища, утримання екологічної ніші проживання, продовження роду, задоволення органічних потреб. Вона підпорядковується критерію біологічної доцільності та виявляється переважно в моторних актах. Активність соціального індивіда спрямована на взаємодію з об'єктами культури та з іншими людьми. Вона здійснюється в предметному світі, в якому кожний об'єкт має певне суспільне значення, що закріплює спосіб його використання в діяльності в залежності від його культурного призначення. Предметом активності в особистісному вимірі може виступати будь-який об'єкт або явище, якщо вони беруться разом із наділеним життєвим (особистісним) смислом для людини. Кожна з цих активностей відрізняється також за тими психологічними механізмами, які приймають участь в її регуляції: психофізіологічними – на біологічному рівні; предметними значеннями – на соціальному рівні; смисловими структурами та процесами, які здійснюють смислову та спонукальну регуляцію, – на рівні особистості. Відмінність між активністю соціального індивіда та особистості полягає в тому, що перша має «деперсоніфікований» характер, залежить першочергово від мети діяльності та обставин, а друга зумовлюється особливостями суб'єкта, носить індивідуалізований та автономний характер, оскільки пов'язана з індивідуальними життєвими відносинами (взаємозв'язками людини зі світом та собою). Особистість як суб'єкта діяльності можна визначити як «носія специфічної активності, спрямованої на розвиток та оптимізацію діяльності для того, щоб вона максимально сприяла реалізації життєвих відносин особистості» [70, с. 70]. Особистість є одночасно і виконавцем певної діяльності (а не її носієм), і носієм активності, суть якої полягає в конструюванні та розвитку цієї діяльності. Саме така активність є суб'єктною, тобто «спрямованою на ініціацію, побудову, підтримку, розвиток, управління діяльністю та оперативний контроль над нею...» [70, с. 75]. Її можна визначити також як діяльність суб'єкта, яка є вмотивованою його власними інтересами і

спрямованою на досягнення його цілей та самостійно поставлених завдань [104].

Спробуємо встановити тепер співвідношення між метакогнітивною активністю та суб'єктною. Як можна побачити, за своїми ознаками вона багато в чому відповідає суб'єктній активності, проте варто встановити, чи завжди в повній мірі вона є свідомо вмотивованою саме інтересами особистості. Багатьма вченими вказується на те, що деякі метакогнітивні процеси можуть бути автоматизованими, тобто протікати на мінімально усвідомленому для людини рівні, що вже не дозволяє нам повністю підтвердити те, що метакогнітивна активність є завжди суб'єктною. Також відомо, що умовами, які її стимулюють часто виступають ситуаційні чинники, такі як новизна ситуації, в якій здійснюється пізнавальна діяльність, або важкість завдання, що стоїть перед людиною, виникнення помилок, які потрібно виправити. Проте в багатьох випадках можна зазначити, що застосування метакогнітивних процесів у пізнавальній діяльності чи будь-якій іншій є сталою рисою людини, яка не залежить від наявності вказаних вище факторів [31]. В такому разі вона деякою мірою є надлишковою, так званою «неадаптивною» активністю (за А.В.Петровським), тобто такою, що виходить за межі вимог ситуації, а саме здатність до здійснення такої діяльності є властивою суб'єкту.

Отже, прояви метакогнітивної активності можуть значною мірою зумовляватися як рисами характеру особистості, зокрема вольовими, так і суб'єктними характеристиками, що визначають здатність людини виступати ініціатором власної активності, володіння свободою вибору, відчуттям відповідальності за власні вчинки, а також автономністю.

### **1.3.2. Мотиваційні особливості**

Фактором, що може бути пов'язаним з актуалізацією метакогнітивного потенціалу власне в процесі навчальної діяльності, є мотивація. Мотиви

виступають провідними чинниками свідомої та цілеспрямованої діяльності. В процесі навчання ними постають емоції та прагнення, інтереси та потреби, ідеали та установки, що заохочують людину до пізнавальної діяльності, освоєння змісту освіти [15].

У дослідженнях О.О.Зайцевої встановлено зв'язок метакогнітивної активності з такими загальними мотивами, як досягнення успіху, та такими професійними мотивами, як: цікава, творча робота, оволодіння професією, отримання знань, соціальне значення праці, професійна майстерність [56]. Встановлено, що у здобувачів вищої освіти з високим рівнем метакогнітивної активності переважають ті мотиви, що сприяють особистісному та професійному розвитку: мотиви досягнення успіху, ідентифікованого регулювання та власного спонукання, прагнення до творчої роботи, накопичення знань, оволодіння професією та самореалізації в ній. В осіб з низьким рівнем метакогнітивної активності вияляють вищі показники за тими типами мотивів, які не сприяють особистісному, професійному та інтелектуальному розвитку. В них домінує мотивація уникнення невдачі, прагнення до влади, а також зовнішня регуляція поведінки та діяльності [21].

На тісний зв'язок метакогнітивних процесів із мотиваційними вказується також у роботах Е.М.Балашова, Г.Шроу, Дж.Борковські та ін. Мотиваційною теорією, що представляє інтерес в контексті нашого дослідження, є теорія самодетермінації Р.Райана та Е.Десі, яка пояснює широке коло чинників, що впливають на внутрішню мотивацію, автономну зовнішню мотивацію та психологічне благополуччя. Одним із основних положень цієї теорії є думка про те, що в основі здорового психологічного розвитку людини лежить задоволення трьох потреб – в автономії, компетентності та приналежності. Автономія передбачає усвідомлення особистістю відповідальності за власне життя, здатністю самостійно ініціювати та організовувати свою діяльність. Компетентність полягає у відчутті власної майстерності в певній справі, розумінні шляхів розвитку в

ній. Приналежність пов'язана з відчуттям зв'язку з іншими людьми, розділенням їх інтересів, поглядів, цінностей.

Іншим важливим положенням цієї теорії є диференціювання двох типів мотивації: внутрішньої та зовнішньої. Зв'язок цих двох положень вибудовується через визнання того, що внутрішньо вмотивована поведінка є функцією базових психологічних потреб. Внутрішня мотивація індивіда до виконання певної діяльності полягає у наявності в індивіда відчуття задоволеності від неї та виконання її навіть за відсутності зовнішніх винагород.

Е.Десі висловив ідею про те, що внутрішньо вмотивована поведінка є прототипом самодетермінованої діяльності – такої, що людина розпочинає виконувати природньо та спонтанно, коли відчуває можливість діяти за своїми інтересами. В основі самодетермінованої поведінки лежить також така особливість, як інтернальний локус контролю. Було встановлено, що за умови надання людині зовнішніх винагород за виконання тієї діяльності, до якої вона була внутрішньо вмотивована, в неї починає формуватися відчуття, що вона є контрольованою цими винагородами. Іншими словами, відбувається зміна локусу контролю з інтернального, за якого суб'єкт несе відповідальність за свою поведінку, вбачає причини подій, що з ним відбувається, в собі самому, до екстернального, коли він відчуває, що його поведінка залежить більшою мірою від зовнішніх чинників [192].

Інтернальний локус контролю, на думку авторів теорії самодетермінації, є пов'язаним із потребою людини відчувати себе автономною. Надання вибору та покладання на свої почуття (замість зовнішніх винагород) дають людині відчуття змозги до самоініціації, можливість розпоряджатися власним життям [248].

Внутрішня мотивація до певної активної може залежати також від того, наскільки людина відчуває себе компетентною в ній. Позитивний зворотній зв'язок, який підтверджує ефективність виконуваної людиною діяльності, призводить до зростання внутрішньої мотивації її виконання. Варто

зазначити, що це відбувається лише тоді, коли суб'єкт впевнений в тому, що саме він є відповідальним за результати своєї діяльності, тобто її ефективність зумовлена його особистісними характеристиками, а не випадковими факторами [191].

У збереженні або підвищенні внутрішньої мотивації, відіграє роль, хоч і не таку суттєву як попередні фактори, також і спорідненість. Р.Райан та Е.Десі припускають, що внутрішня мотивація, скоріше, буде формуватися в умовах безпечного зв'язку людини з іншими, надійної прихильності. В емпіричних дослідженнях було підтверджено, що біль високий рівень внутрішньої мотивації мають ті учні, які сприймають своїх учителів як теплих та турботливих [249]. Безпечна основа спорідненості створює фон – відчуття підтримки та безпеки – на якому підвищення внутрішньої мотивації, зростання цієї вродженої тенденції буде більш вірогідним.

Зовнішня мотивація визначається як спонукання людини до певної активності через усвідомлення нею тих винагород, які вона може отримати в результаті, або бажання уникнути покарання. На противагу більшості концепцій, де вона розглядається як безумовно неавтономна, прихильники теорії самодетермінації наполягають на тому, що вона все ж може диференціюватися за рівнем автономності. На основі цього критерію вони виокремлюють чотири типи зовнішньої мотивації: власне зовнішня регуляція, інтроектована, ідентифікована та інтегрована. Ці типи мотивації утворюють своєрідний континуум, в якому наближеність мотиву до екстернального полюсу свідчить про його меншу стабільність, залежність переважно від зовнішніх умов і, навпаки, наближеність до інтернального (внутрішнього) полюсу вказує на автономність поведінки людини, тобто залежність від її власного вибору, який зумовлюється прийняттям людиною цінності певної діяльності, і підпорядкованість її власним вольовим зусиллям.

Концепція зовнішньої мотивації, що може мати різний ступінь автономності, будується на понятті про інтерналізацію, що являє собою

процес перетворення індивідом соціально санкціонованих норм в особистісно прийнятні цінності та регулювання. В ході цього процесу відбувається асиміляція та перебудова тих регуляторів поведінки, що раніше були зовнішніми, таки чином, що індивід створює власну детермінацію, використовуючи їх. В кінцевому результаті людина усвідомлює (ідентифікує) важливість соціальних регуляторів, асимілює їх у власному «Я», приймає як свої власні. У випадку, коли інтерналізація є неповною, зовнішні регулятори можуть бути прийняті у формі інтродекцій або неінтегрованих ідентифікацій [192].

Розглянемо детальніше кожен із запропонованих типів зовнішньої мотивації. Зовнішнє регулювання поведінки є формою зовнішньої мотивації, яка описується в теорії оперантного обумовлення. Людина в ініціюванні та виконанні певної активності керується зовнішніми чинниками, має зовнішній локус причинності. Людину спонукають до діяльності не її зміст, а бажання отримати певні винагороди або уникнути покарання. Цей тип мотивації є найменш автономним, а поведінка людини, в якій він домінує, важко піддається прогнозуванню, оскільки може залежати від непередбачуваних зовнішніх обставин.

За інтродектованого типу мотивації людина приймає зовнішні регулятори та підтримує їх, але у формі, схожій на ту, що описується в попередньому типі. Механізм інтродекції полягає в тому, що індивід «запозичує» певні норми, погляди, цінності без їх попереднього осмислення. Інтродекція є частковою інтерналізацією, коли правила поведінки або норми застосовуються людиною, але не інтегруються до структури мотивації, не стають частиною «Я» особистості. Відмінність між зовнішнім регулюванням та інтродектованим полягає в тому, що при першому поведінка людини повністю залежить від випадкових наслідків, що контролюються іншими, а при другому ці наслідки контролюються самою людиною. Оскільки інтродектовані регулятори не асимілюються в самості людини, поведінка, до якої вони спонукають не може вважатися самодетермінованою. До цього



типу можна віднести такі мотиви, як: уникнення відчуття провини або тривоги, прагнення відчувати гордість, бажання підвищити самооцінку. Є досить нестійкою формою регулювання, хоч і може зберігатися протягом певного часу.

Ідентифікована мотивація виникає тоді, коли людини усвідомлює значущість та цінність певної поведінки або діяльності. Інтерналізація є більш повною, ніж при інтроектованій мотивації, поведінка людини стає частиною її ідентичності. Вона (поведінка) є більш автономною, самодетермінованою, проте все ж залишається певною мірою інструментальною, оскільки спрямовується на досягнення конкретних цілей, а не виникає внаслідок інтересу людини до якоїсь діяльності, отримання задоволення від її виконання.

Врешті, останній тип зовнішньої мотивації – інтегрований, за якого відбувається найповніша інтерналізація зовнішніх регуляторів, їх входження до структури особистості та інтегрування з її іншими аспектами. Нові правила приводяться у відповідність з цінностями та потребами людини. Ті регулятори, що від початку були зовнішніми перетворюються на саморегуляцію. Віднесення цього типу мотивації до зовнішнього пояснюється тим, що поведінка, вмотивована такими регулюваннями, здійснюється для її передбачуваної інструментальної цінності щодо певного результату [192; 249].

Отже, на нашу думку, найбільш впливовими для метакогнітивної активності можуть бути внутрішні мотиви, оскільки, якщо спиратися на теорію самодетермінації, їх домінування пов'язане з автономністю особистості, тобто її здатністю вільно здійснювати вибір власної поведінки, усвідомлено обирати спосіб дій, а саме усвідомлена регуляція лежить в основі метакогнітивної активності. Переважання внутрішніх мотивів навчальної діяльності може також свідчити про те, що вона визнається студентами власною цінністю, а, відтак, має певне значення для них.

### 1.3.3. Пізнавальні характеристики

Припущення про те, що рефлексивність особистості відіграє роль у проявах метакогнітивної активності базується на ідеї про те, що рефлексія виконує функцію універсального механізму саморегуляції та саморозвитку [120]. Її розуміють як один із рівнів дискурсивного мислення, сутність якого полягає у переосмисленні людиною змісту своєї свідомості у проблемно-конфліктній ситуації [145], як механізм багаторівневого зворотного зв'язку, орієнтований на пошук та створення засобів досягнення поставленої мети [25], як діяльність, спрямовану на встановлення відносин між об'єктами [162], як механізм вибору [226]. Багатозначність терміну пояснюється відсутністю узагальнювальної концепції рефлексії, а також єдиного концептуального підходу до вивчення цього явища. Спроби систематизації уявлень про рефлексію здійснюються різними шляхами: 1) виділення підходів до вивчення цього явища; 2) виокремлення видів та форм рефлексії; 3) опис рефлексії через її структурні компоненти; 4) бачення її в окремих модусах.

Одну із спроб систематизувати знання про проблему рефлексії здійснив Р.Холанд, який запропонував усі дослідження рефлексії розділити на чотири групи. До першої групи, на його думку, належать ті, що розглядають її як феномен певної вузькоспеціалізованої сфери: рефлексивна соціологія, рефлексивність в теорії особистісних конструктів, діалогічні групові процеси. Друга група об'єднує концепції, що відрізняються еkleктичністю, містять різні погляди на рефлексію без їх поглибленого аналізу та порівняння. Третя група містить концепції, що розглядають рефлексію як процес, спрямований на розширення та поглиблення знань людини про себе та свою поведінку. До четвертої групи входять концепції які роблять акцент у дослідженні рефлексії на такому її аспекті як визначенні особистісного існування та усвідомленні його меж.

Ще однією спробою подолати розрізнення та певною мірою суперечності уявлень про рефлексію є виокремлення її основних модусів, синтез яких становить її якісну визначеність. Так, на думку Я.Бугерко, рефлексія як психічна реальність може розглядатися як здатність, процес, властивість та стан. Рефлексія як здатність забезпечує усвідомлення індивідом своєї життєдіяльності, що виступає передумовою регуляції поведінки. Вона полягає в усвідомленні, упорядкуванні та систематизації знань та уявлень людини, осмисленні способів за допомогою яких ці знання набуваються, методів та засобів оперування інформацією. В модусі процесу вона є презентованістю психіки самій собі. Рефлексію можна розглядати також і як стан усвідомлення чогось. Приналежність рефлексування до категорії психічних станів є незаперечною, проте існує і певна особливість, що відрізняє його від інших станів – він не має власного змісту і завжди спрямований на щось інше, тобто виступає засобом експлікації будь-якого іншого стану. Рефлексія (рефлексивність) як психічна властивість є якісною характеристикою, притаманною суб'єкту [23; 75].

Р.В.Павелків на основі узагальнення досліджень інших авторів пропонує виокремлювати такі форми рефлексії, як: соціально-перцептивна (саморефлексія або усвідомлення людиною уявлень інших про себе), комунікативна (відображення характеристик внутрішнього світу співрозмовника або партнера по взаємодії) та соціально-психологічна (рефлексія ситуації, в якій знаходиться людина) [116].

В.В.Давидов та А.З.Зак виділяють формальну та змістову рефлексію. Формальна полягає в орієнтації людини на певні ситуативні характеристики ситуації, що виступають основою реалізації власних дій. Змістова ж пов'язана із спрямуванням людини на визначення загальних та позаситуативних властивостей проблемної ситуації [47].

В.І.Слободчиков пропонує викоремлювати п'ять форм рефлексії: детермінуючу, порівняльну, визначальну, синтезуючу та трансцендентну. Детермінуюча рефлексія здійснює перше віддиференціювання самості

суб'єкта від його буття, вивільнення свідомості від занурення в буття, відмежування Я від не-Я. Порівняльна забезпечує здатність формувати оцінні шкали, за допомогою яких людина може порівнювати себе з іншими. Вона забезпечує усвідомлення людиною себе в навколишньому світі. Визначальна рефлексія уявляє собою здатність встановлювати межі власних можливостей, диференціювати відоме та невідоме. За допомогою цього виду рефлексії здійснюється відчуження та об'єктивування законів суб'єктивної діяльності. Синтезуюча рефлексія відображує цілісну особистість, що досягла самовизначення. Вона дозволяє людині вийти за межі не лише своєї особистості, але і своїх відносин зі світом. Трансцендентна рефлексія не зводиться до жодного із явищ свідомості та є за своєю суттю «розширеною» свідомістю, верхньою межею якої є нескінченність [143].

І.Н. Семенов та С.Ю. Степанов виокремлюють чотири типи рефлексії: кооперативну, комунікативну, інтелектуальну та особистісну. Водночас Н. Пеньковська вбачає в них основні аспекти даної проблеми. В інтелектуальному аспекті рефлексія розглядається як механізм свідомості та компонент мислення. Основним завданням досліджень, в яких вона сприймається як один із механізмів психічного розвитку, є вивчення закономірностей теоретичного мислення. В комунікативно-кооперативному аспекті рефлексія розглядається з точки зору «кооперації діяльностей». У разі неможливості здійснення діяльності відбувається рефлексивний вихід за її межі, віднаходження людиною засобів побудови смислів, що допомагають йому зрозуміти цю діяльність. Рефлексія розвивається через комунікацію та взаємодію, в процесі яких відбувається засвоєння індивідом нової позиції. Особистісний аспект вивчення рефлексії передбачає її розуміння як одного із механізмів саморозвитку особистості, який забезпечує певний ступінь осмислення нею особистісних значень та здійснення змін у них [120]. В її основі лежить «Я-концепція», тобто оцінювання відбувається не на базі об'єктивних підстав, а із використанням суб'єктивних критеріїв [23].

Вирішальне значення для актуалізації метакогнітивного потенціалу, на нашу думку, може відігравати власне інтелектуальна рефлексія, яка полягає в «усвідомленні засад мисленнєвого пошуку, виробленні внутрішніх пошуково-орієнтаційних схем, які спрямовують поступ думки та її конструктивну перебудову в напрямку одержання ідеї-розв'язку завдання» [25, с. 53]. В процесі мисленнєвої діяльності рефлексія дозволяє визначати діапазон знання та незнання, оцінювати та аналізувати власні дії, співвідносити їх із пізнавальною ситуацією та будувати на цій основі перспективи подальшого пошуку [25; 156].

В науковій літературі з проблеми інтелектуальної рефлексії описуються наступні умови, поєднання яких є необхідних для її розгортання: 1) поява невизначеності та перешкод у діяльності, яку виконує людина, або несподіваний розвиток ситуації; 2) внутрішній локус контролю, усвідомлення наявності невизначеності або перешкод та готовність до розв'язання проблеми; 3) достатня сформованість рефлексивних навичок; 4) існування зовнішнього середовища, що підтримує рефлексивний процес.

Перебіг інтелектуальної рефлексії, за Я. Бугерко, відбувається у чотири етапи: 1) виникнення потреби у підвищенні ефективності діяльності; 2) рефлексивна регуляція; 3) критичне осмислення ситуації та своїх дій; 4) обґрунтування концептуальних структур вищого порядку. Отже, можна констатувати бачення автором рефлексії як процесу, що виходить за межі власне спрямування свідомості на саму себе, пасивне спостереження за пізнавальними процесами. Рефлексія в її трактуванні охоплює також контроль та регуляцію власної мисленнєвої діяльності [25].

Інтелектуальна рефлексія при розв'язанні творчих завдань проявляється в таких видах, як екстенсивна, інтенсивна та конструктивна. Екстенсивна рефлексія визначає та контролює рух думки суб'єкта в очевидному для нього предметному змісті, інтенсивна пов'язана із регулюванням процесу перетворення проблемної ситуації, конструктивна забезпечує цілісність перебігу мисленнєвого процесу [145].

Як було вказано вище, рефлексія в її інтелектуальному аспекті є тісно пов'язаною з теоретичним мисленням (є його складовою) і відтак, на думку А.Зака, може мати різну мету та спрямованість, в залежності від його етапів. На першому етапі, який отримав назву аналітичного, рефлексія виникає як стихійний процес, в ході якого відбувається орієнтація суб'єкта в умовах того завдання, що перед ним стоїть, здійснюється аналіз способів досягнення мети та оцінювання отриманих результатів. Завданням другого – рефлексивного – етапу є перехід від сприймання об'єктів до визначення їх сутності та зв'язків між їхніми структурними компонентами. Рефлексія в такому разі спрямовується на відображення характеру виокремленої основи суттєвих зв'язків і залежностей. На третьому – синтезованому – етапі відбувається визначення орієнтирів для аналізу знайдених всезагальних зв'язків, тому рефлексія тут виконує дві функції: по-перше, забезпечує віднаходження такого критерію, за допомогою якого виявляється це універсальне відношення; по-друге, оцінює та фіксує способи та результати цього аналізу, тобто виступає певною мірою регулятором перебігу мисленнєвого процесу [57].

Отже, саме здатність до рефлексивності в процесі навчано-пізнавальної діяльності розглядається як базис, завдяки якому уможлиблюється робота механізмів регуляції когнітивної діяльності.

В організації особистості та регуляції діяльності відіграють суттєву роль когнітивні стилі, тому ми спробуємо теоретично обґрунтувати можливий зв'язок між ними та метакогнітивною активністю. Вивчення когнітивних стилів відбувається на межі психології особистості та власне когнітивної психології, що і зумовлює специфіку розуміння цього феномену. Когнітивний стиль являє собою індивідуально-своєрідні способи перероблення інформації про навколишній світ, що визначають індивідуальні відмінностей у сприйманні, аналізі, структуруванні, категоризації, оцінюванні того, що відбувається [157]. З одного боку, це поняття використовується для того, щоб виокремити певні типи людей, яких об'єднує

схожість когнітивного реагування, з іншого, щоб зазначити індивідуальні особливості в процесах обробки інформації.

Г.А.Бушак визначає когнітивні стилі як «відносно стабільні індивідуальні відмінності в домінуючих способах організації та опрацювання інформації, які зумовлюються особистісними і когнітивними характеристиками індивідуальності» [27]. Вони формуються та видозмінюються в процесі взаємодії індивіда з навколишнім світом та в результаті впливають на спосіб організації когнітивних та афективних процесів [26].

За Г.В.Куценко когнітивні стилі характеризують формально-динамічну, процесуальну сторону діяльності. Вони є тими способами опрацювання інформації, яким людина віддає перевагу на основі своїх індивідуальних уподобань та установок [88].

Когнітивні стилі розуміють як інструменти, за допомогою яких людина вибудовує картину світу. Вони постають посередниками між ментальним світом особистості та реальністю, забезпечують унікальність інтелектуальних можливостей [53]. Когнітивні стилі визначають ефективність людської діяльності та способи досягнення мети, тому розглядаються загалом як її організовуючий фактор [146].

Когнітивним стилям притаманна низка ознак, які так чи інакше відображаються у різноманітних визначеннях, що даються цьому явищу. До них належать наступні:

- 1) когнітивний стиль вказує на структурну характеристику пізнавальної сфери та не має прямого зв'язку з її змістом;
- 2) когнітивний стиль являє собою інструментальну характеристику пізнавальної діяльності, що виявляється в індивідуальних способах отримання її результату;
- 3) когнітивні стилі є біполярними (мають дві крайні форми);
- 4) кожен з полюсів когнітивного стилю має як переваги, так і недоліки, тому до них не можуть застосовуватися оцінні судження;

5) когнітивні стилі є стійкими характеристиками, що систематично виявляються у пізнавальній діяльності суб'єкта;

б) когнітивний стиль довільно чи мимовільно обирається людиною в залежності від її психологічних можливостей [157].

Загалом у науковій психологічній літературі описано достатньо велику кількість когнітивних стилів, проте їх загальноприйнятої класифікації ми не віднайдемо, що частково пояснюється відсутністю єдиної думки щодо характеру взаємозв'язку між ними. Так, розрізняють два протилежні підходи відносно цього питання: унітарний, який наголошує на наявності їх спільної підстави, можливості розглядати їх як єдину структуру, та множинний, згідно з яким когнітивні стилі розуміють як незалежні, непов'язані один з одним [26].

В емпіричних дослідженнях все ж підтверджується, що вони функціонують не окремо один від одного, а є структурно пов'язаними між собою [67]. Р.Райдинг пропонує типологію, в якій всі стильові параметри зводяться до двох груп, які репрезентують «базові» стилі: «цілісний-аналітичний стиль» (схильність людини сприймати та переробляти інформації на рівні цілого або частини) та «вербальний-образний стиль» (тенденція до відображення інформації у вербальній або візуальній формі) [246].

За Ч.Нозалом когнітивні стилі можна згрупувати в залежності від рівня опрацювання інформації, на якому вони функціонують, та на основі її організації. До рівнів опрацювання інформації належать наступні: 1) рівень перцепції (відображення навколишнього світу у формі короткочасних перцептивних образів), рівень концепцій (формування понять); 3) рівень моделей (специфікація структур індивідуального досвіду); 4) рівень програм (регуляція діяльності). Серед способів організації інформації виокремлюються: структура поля, сканування, шкали еквівалентності та характер контролю. Ці два критерії утворюють матрицю, в якій розташовуються стилі. Наприклад, на рівні перцепції структура поля



відображається за допомогою стилю «полезалежність-полenezалежність», «скануючий-фокусуєчий контроль» репрезентує особливості сканування поля, а «імпульсивність-рефлексивність» – характер контролю [157].

Д.Уорделл і Дж.Ройс пропонують класифікувати когнітивні стилі за критерієм співвідношення в них когнітивних та афективних компонентів. В такому разі ми отримуємо три групи: 1) власне когнітивні; 2) афективні; 3) когнітивно-афективні [273].

До найбільш досліджених когнітивних стилів належать: полезалежність-полenezалежність, конкретність-абстрактність, згладжування-загострення, ригідний-гнучкий пізнавальний контроль, висока-низька толерантність до нереалістичного досвіду, фокусуєчий-скануючий контроль, імпульсивність-рефлексивність, вузький-широкий діапазон еквівалентності, когнітивна простота-складність. Надамо їм коротку характеристику.

У когнітивному стилі полезалежність-полenezалежність втілюються особливості сприймання індивідом об'єктів у певному контексті. У вузькому сенсі під ним розуміють здатність виділяти просту частину у складній фігурі, в широкому – психологічну диференційованість. Полenezалежність пов'язана із здатністю долати складноорганізований контекст, розділяти поле на елементи, організовувати та змінювати ситуацію, полезалежність – із залежністю від контексту, відсутністю намагань організувати або реконструювати його.

Конкретність-абстрактність пов'язана з процесами диференціації та інтеграції понять. За конкретної концептуалізації, коли вони є недостатніми, людина характеризується чорно-білим мисленням, відсутністю толерантності до невизначеності, стереотипністю рішень, залежністю від авторитетів, ситуативністю поведінки. Ті ж, хто наближується до полюсу абстрактної концептуалізації, є вільними від властивостей ситуації, орієнтуються на внутрішні критерії при поясненні явищ навколишнього світу, схильні до ризику, незалежні, креативні.

Когнітивний стиль зглажування-загострення пов'язаний із особливостями збереження інформації в пам'яті індивіда. На полюсі «зглажування» є відмітними такі особливості, як спрощення матеріалу, відсутність акценту на деталях, випадіння фрагментів, на полюсі «загострення», навпаки, – пошук специфічних деталей об'єктів, що запам'ятовуються.

Ригідний-гнучкий пізнавальний контроль характеризує ступінь здатності людини змінювати засоби обробки інформації в ситуації виникнення когнітивного конфлікту. Суб'єкти з ригідним контролем відчувають труднощі в переході від вербальних функцій до сенсорно-перцептивних, не схильні попередньо обмірковувати свої дії, відчувають дискомфорт при виникненні перешкод діяльності. Гнучкий пізнавальний контроль забезпечує легкість переходу від вербальних до сенсорно-перцептивних функцій, комфортність в ситуації виникнення протиріч.

Толерантність до нереалістичного досвіду, що проявляється в ситуаціях невизначеності, неоднозначності, позначає здатність людини сприймати інформацію, яка не відповідає або суперечить наявним в неї знанням. У разі зіштовхнення з перцептивною невизначеністю особи із високою толерантністю демонструють готовність відкрито сприймати «неможливі» аспекти ситуації, ті ж, у кого рівень толерантності є низьким, уникають неоднозначності та невизначеності.

Когнітивний стиль фокусуєчий-скануючий контроль пов'язаний із особливостями розподілу уваги, що стосуються, в першу чергу, ступеню широти охоплення різних аспектів ситуації, що сприймається. Полюс скануючого контролю характеризується оперативним розподілом уваги на велику кількість об'єктів, виділення їх об'єктивних деталей, фокусуєчого контролю – поверховістю, фрагментарністю, фіксацією на яскравих ознаках об'єктів.

Когнітивний стиль імпульсивність-рефлексивність позначає індивідуальні особливості у швидкості прийняття рішень. Імпульсивні особи

здатні швидко приймати рішення в ситуаціях невизначеності, наявності багатьох альтернатив, а також в ситуаціях множинного вибору, проте вони не вдаються до ретельного аналізу всіх альтернатив. Рефлексивні особи реагують повільніше, перевіряють усі гіпотези, аналізують альтернативи і лише після цього приймають рішення.

Широкий-вужкий діапазон еквівалентності характеризує особливості понятійної категоризації, відмінності в орієнтованості на схожі або відмінні риси об'єктів. При категоризації об'єктів особи з вужким діапазоном еквівалентності розподіляють об'єкти на велику кількість груп із невеликим об'ємом, особи з широким діапазоном еквівалентності – утворюють меншу кількість груп із більшим об'ємом.

Когнітивна простота-складність базується на організованості системи особистісних конструктів – біполярних шкал, на основі яких суб'єкт оцінює об'єкти та події. Когнітивна простота характеризується спрощеністю сприймання, обмеженістю набору відомостей, когнітивна складність – створенням багатовимірної моделі реальності, розумінням зв'язків між різними об'єктами [157].

Вітчизняні дослідження когнітивних стилів представлені широким різноманіттям напрямків. Так, когнітивні стилі вивчаються як чинник професійного становлення (Л.Л.Жердецька) та професійної компетентності (М.І.Попова); як фактор, що організовує людську діяльність загалом, визначає її ефективність та спосіб досягнення результату (Н.І.Стовба); як індикатор сформованості професійної культури педагога (А.М.Коломієць); як компонент індивідуального стилю педагогічної діяльності (Г.В.Куценко); як фактор, що зумовлює особливості прийняття рішень (О.І.Санніков та С.В.Заваленко); як чинник комунікативної компетентності (Н.С.Коструба) тощо. Проте в контексті нашого дослідження найважливішим є аспект співвіднесення когнітивних стилів із компонентами регулятивної підсистеми психіки та те, яку роль вони відіграють (і чи справді відіграють) в процесах

регуляції інтелектуальної діяльності, що ми обґрунтуємо як за допомогою ідей, висловлених як вітчизняними вченими, так і зарубіжними.

Дж.Гілфорд обґрунтовує когнітивні стилі і як особистісні риси, ті параметри, за якими індивіди відрізняються один від одного, і як певні функції, що проявляють в інтелектуальній діяльності. У своїй другій іпостасі вони відповідають за ініціювання та контроль пізнавальної активності [206].

На думку А.А.Семяшкіна, когнітивні стилі забезпечують активацію і координацію пізнавальних процесів та інтелектуальної діяльності, контролюють прояви мотиваційних та емоційних характеристик, беруть участь у регуляції механізмів психологічних захистів. Вони мають зв'язок із компенсаторними механізмами та забезпечують адаптацію людини до вимог ситуації. Отже, когнітивні стилі у поєднанні з іншими властивостями суб'єкта (мотиваційні, індивідуально-психологічні) виконують функції регуляції, контролю, адаптації та компенсації в діяльності людини [138].

С.Д.Максименко та І.Д.Пасічник вказують на зв'язок когнітивно-стильових параметрів із інтелектуальною діяльністю, здібностями, пізнавальними процесами та метакогнітивною регуляцією загалом. Те, яким чином людина організовує свій пізнавальний досвід, впливає на процеси розуміння, інтерпретації та оцінювання інформації, а відтак і на її поведінку та діяльність [97].

Г.А.Буцак вважає, що когнітивні стилі, які виявляються в способах сприймання, категоризації, оцінювання та інтерпретації інформації, в механізмах реалізації пізнавальних стратегій, забезпечують контроль за процесами кодування й декодування інформації та виступають основою регуляції інтелектуальної діяльності. Когнітивні стилі як типові форми інтелектуальної поведінки свідчать про розвиток інтелектуального потенціалу у зв'язку із саморегуляцією [27]. Дослідниця вказує на зв'язок когнітивних стилів із метакогнітивним досвідом, що являє собою систему механізмів, які забезпечують мимовільну та довільну регуляцію інтелектуальної діяльності, контролюють стан інтелектуальних ресурсів і

перебіг сприймання та опрацювання інформації. До метакогнітивних ментальних структур (за М.О.Холодною) належать:

- 1) мимовільний інтелектуальний контроль;
- 2) довільний інтелектуальний контроль;
- 3) метакогнітивна обізнаність;
- 4) відкрита пізнавальна позиція.

На думку Г.А.Буцак, найбільшу роль когнітивні стилі відіграють в процесах мимовільного інтелектуального контролю – вибіркової оперативній регуляції інтелектуальної діяльності на субсвідомому рівні. Цей тип ментальних структур полягає у ментальному скануванні (розподіл та фіксація уваги), певних проявах інструментальної поведінки (стримування або гальмування власних дій, імпліцитне навчання при освоєнні нової діяльності) та категоріальній регуляції (управління когнітивними процесами шляхом використання системи понять різної міри узагальнення). Саме ці процеси забезпечуються певними когнітивними стилями: просторове сканування, полезалежність-полenezалежність, імпульсивність-рефлексивність, діапазон еквівалентності, конкретна-абстрактна концептуалізація [28].

Отже, когнітивні стилі є пов'язаними з регуляцією інтелектуальної діяльності, а іноді ставляться в один ряд із власне регуляторами, проте, на нашу думку, важливо наголосити, що вони не ототожнюються із метакогнітивними процесами, оскільки виступають, скоріше, формами пізнання, що систематично виявляються в інтелектуальній діяльності. Ми припускаємо, що когнітивні стилі, не зводяться до регуляції, виступають тими чинниками, що на неї впливають, і тому можуть бути пов'язаними з актуалізацією метакогнітивного потенціалу.

### **Висновки до першого розділу**

1. Метакогнітивні явища належать до специфічного класу феноменів людської психіки, головною відмітною рисою яких є їхня спрямованість не на об'єктивну, а на суб'єктивну внутрішню реальність. Сучасний стан

вивчення цієї проблеми характеризується накопиченням значного обсягу емпіричного матеріалу, широким різноманіттям кількісних та якісних досліджень різних локальних аспектів метапізнання. Цей факт спричинює й на сьогодні виникнення великої кількості термінів, що позначають різні феномени, які належать до метакогнітивної сфери особистості, проте зв'язки між цими поняттями і, тим більш, явищами не завжди вдається з'ясувати.

2. Одним із найбільш загальних понять, що позначає метакогнітивні особливості людини, може вважатися поняття метакогнітивного потенціалу. Під ним розуміють сукупність здібностей, що розвиваються в онтогенезі, та навичок, що набуваються під час навчання, які актуалізуються за певних умов та забезпечують людині здатність здійснювати регулювання власними пізнавальними процесами.

3. Метакогнітивний потенціал формовивляється у метакогнітивній активності – цілеспрямованій довільній психічній діяльності людини, сутність якої полягає в управлінні процесами сприйняття, збереження, обробки та відтворення інформації. Їй властиві такі риси, як усвідомлюваність, опосередкованість, довільність.

4. Метакогнітивна активність є властивістю, структуру якої можна представити через компоненти, що належать до різних класів психічних явищ: мотиваційно-емоційний, рефлексивно-оцінний, вольовий, операційний, інформаційний. Мотиваційно-емоційний компонент поєднує сукупність мотивів, потреб, інтересів індивіда, які можуть ініціювати його метакогнітивну активність, впливати на її тривалість та стійкість. Рефлексивно-оцінний має своїм змістом процеси спостереження індивідом за власною когнітивною діяльністю та надання оцінок її ходу, які можуть бути як раціональними, так і будуватися на емоційних ставленнях. Вольовий компонент метакогнітивної активності являє собою сукупність процесів, що забезпечують здійснення індивідом свідомого управління сприйняттям, збереженням, обробкою та відтворенням інформації. Операційний – виявляється у конкретних діях, за допомогою яких здійснюються регулятивні

функції (розподіл часу, пошук помилок, вибір стратегій, заміна стратегії у випадку, коли вона виявляється непродуктивною тощо). Інформаційний компонент містить знання людини про особливості власних пізнавальних процесів, когнітивні стратегії, а також інформацію про завдання, що перед нею стоїть, умови, в яких здійснюється діяльність, наявні можливості.

5. Актуалізація метакогнітивного потенціалу, тобто здійснення метакогнітивної активності, може відбуватися під впливом як об'єктивних зовнішніх причин (складність пізнавального завдання, його суб'єктивна значущість для людини, виникнення помилок у перебігу пізнавальної активності), так і суб'єктивних факторів. Серед останніх найбільшу роль можуть відігравати суб'єктні характеристики та вольові риси характеру, рефлексивні здібності, особливості мотивації, а також когнітивно-стильові властивості.

**Результати досліджень даного розділу наведено в таких публікаціях:** [29, 30, 31, 34, 35, 36].

**У першому розділі здійснені посилання на літературні джерела, що знаходяться у списку використаних джерел під номерами:** [1, 2, 3, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 53, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 77, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 104, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 114, 116, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 129, 130, 131, 136, 138, 139, 140, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 171, 173, 174, 175, 177, 179, 180, 181, 182, 184, 187, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 206, 207, 208, 210, 216, 217, 218, 220, 223, 224, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 238, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 260, 261, 262, 263, 266, 268, 269, 271, 273, 274, 275, 276, 277, 278].

## РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АКТУАЛІЗАЦІЇ МЕТАКОГНІТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ

### 2.1. Зміст та етапи емпіричного дослідження

Розуміння метакогнітивної активності як властивості, притаманної суб'єкту, дозволяє розглянути її в тісному взаємозв'язку з пізнавальними особливостями, рисами характеру, вольовими якостями та мотиваційними чинниками [49], що було зроблено нами в попередньому розділі. На основі теоретичного аналізу поняття метакогнітивного потенціалу та особистісного потенціалу, шляхів його формування та збагачення, умов його розкриття було визначено психологічні особливості людини, що можуть бути пов'язаними із метакогнітивною активністю як формою прояву метакогнітивного потенціалу.

Перевірка гіпотез, що були висунуті щодо різних психологічних факторів, пов'язаних з актуалізацією метакогнітивного потенціалу, потребує побудови емпіричного дослідження, достовірність результатів якого має забезпечуватися дотриманням загальноприйнятих у психології вимог як щодо вибірки дослідження, обрання надійних та валідних психодіагностичних інструментів, організації та проведення емпіричного пошуку, так і стосовно обробки і інтерпретації отриманих даних, надання адекватних висновків. Достовірність наданих висновків та рекомендацій у психологічних дослідженнях багато в чому залежить від дотримання цих загальноприйнятих вимог. Конкретизуємо їх:

- вибір адекватної методологічної основи;
- використання широкого арсеналу методів, які дозволяють всебічно оцінити метакогнітивної активності;



- відповідність психодіагностичних методик цілям та завданням дослідження;
- надійність та валідність психодіагностичних методик;
- репрезентативність вибірки;
- вибір адекватних меті та вимірювальним шкалам методів математико-статистичної обробки даних.

Із урахуванням вказаних вимог було побудоване наше емпіричне дослідження, яке здійснювалось у декілька етапів:

- 1) підготовчий етап;
- 2) дослідницький етап;
- 3) етап обробки отриманих даних;
- 4) етап інтерпретації даних.

На підготовчому етапі здійснювалась постановка проблеми дослідження, формулювання мети та завдань, визначення об'єкта та предмета. Теоретико-методологічний аналіз феномену метапізнання, врахування методологічних проблем при його вивченні, описаних в науковій літературі, дозволив дібрати відповідні методи та психодіагностичні методики, за допомогою як досліджувалися як метакогнітивні особливості, так і ті якості, які, за даними літератури та нашими припущеннями, є з ними пов'язаними. Детальний аналіз дослідницького інструментарію буде наданий в наступному параграфі.

На цьому етапі нами також була розроблена власна методика діагностики метакогнітивної активності як форми прояву метакогнітивного потенціалу, необхідність створення якої була зумовлена відсутністю методів, які дозволяли би діагностувати саме цей аспект метапізнання.

На дослідницькому етапі за допомогою обраного та розробленого інструментарію здійснювався збір фактичних даних про метакогнітивні особливості особистості та про психологічні якості, які, на нашу думку, сприяють розкриттю метакогнітивного потенціалу: суб'єктність, рефлексивність, когнітивні стилі, мотиваційні чинники та особистісні риси.

Дослідження проводилось впродовж 2020-2022 років на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», Міжнародного гуманітарного університету та Одеського економічного університету. Вибірку склали 165 здобувачів вищої освіти за різними спеціальностями. Вибір здобувачів освіти як категорії досліджуваних зумовлювався певними факторами. По-перше, в онтогенезі людини всі необхідні передумови розвитку метапізнання вважаються повністю сформованими саме в юнацькому віці і тому припускається, що в цей період можна дослідити всі компоненти метапізнання [35]. Дослідження метакогнітивної активності у молодшому віці або підлітковому не дозволило б нам отримати повну їх характеристику, оскільки були би представлені далеко не всі аспекти цих явищ. По-друге, метакогнітивні процеси найбільш повно розвиваються у навчальній діяльності, тому їх вивчення є доречним з залученням тієї категорії населення, яка знаходиться у процесі здобуття освіти.

Репрезентативність вибірки забезпечувалася науково обґрунтованими процедурами відбору учасників, що дозволило застосовувати методи математичної статистики для оцінки помилки вибірки та робити статистично обґрунтовані висновки. При побудові вибірки враховувалися такі параметри респондентів, як рік навчання та спеціальність. Представленість у вибірці здобувачів освіти різних років навчання є важливим, оскільки на старших курсах можуть зростати показниками за такими характеристиками, як самостійність, організованість, дисциплінованість, які можуть значно впливати на актуалізацію метакогнітивного потенціалу. Необхідність наявності у вибірці представників різних спеціальностей зумовлюється тим, що вони можуть по-різному використовувати метакогнітивні стратегії та навички, тобто «зміст матеріалу, що вивчається, впливає на формування метакогнітивної сфери» [74].

Отже, на дослідницькому етапі була сформована вибірка дослідження та відбувався збір фактичних даних за допомогою методик, що будуть детально описані у наступному параграфі.

На наступному етапі здійснювалася якісна та кількісна обробка отриманих даних за допомогою математико-статистичних методів. Оскільки одним із завдань дослідження був пошук зв'язків між метакогнітивною активністю та іншими властивостями особистості, використовувався кореляційний аналіз, групування змінних, вивчення їх ієрархічної підпорядкованості відбувалося за допомогою кластерного аналізу даних. Для емпіричної перевірки можливості розгляду певних психологічних властивостей у якості чинників прояву метакогнітивної активності був застосований множинний регресійний аналіз. Математико-статистична обробка даних здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми SPSS 16.0 for Windows та MS Excel.

Якісна обробка даних, метою якої було проникнення в сутність досліджуваного об'єкта, його змістовне вивчення, здійснювалася за допомогою процедури типологізації – визначення переліку психологічних якостей, притаманних групам досліджуваних, виокремлених на основі певної ознаки (в нашому випадку групи досліджуваних з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності, тобто виокремлення так званих «крайніх» типів задля визначення їх специфічних психологічних характеристик).

На останньому етапі здійснювалася інтерпретація отриманих результатів із залученням існуючих відомостей з питань, які обговорюються, проводилося їх узагальнення та систематизація, формулювання висновків.

## **2.2. Огляд методик діагностики метакогніцій особистості.**

З одного боку, серед широкого різноманіття опитувальників, складно віднайти той, який би діагностував власне метакогнітивну активність, з іншого боку, ті методи, які могли б надати нам інформацію про цей феномен,

мають певні організаційні обмеження. Так, метод «роздумів вголос», що широко використовується для дослідження метакогніцій у навчально-пізнавальній діяльності, дозволяє отримати змістовну характеристику метакогнітивної сфери випробовуваного, визначити, які саме процеси були задіяні під час розв'язання певної пізнавальної задачі, які стратегії використовувалися та з якою частотою, проте при його використанні ми зіштовхуємося із такими труднощами: 1) він не є придатним для використання у групах; 2) точність отриманих за його допомогою даних залежить від спроможності суб'єкта правильно вербалізувати усі мисленнєві процеси під час розв'язання пізнавальної задачі [170; 172; 213].

Методом, який має деякі схожі риси із попереднім, є інтерв'ю, що вперше було запропоновано Дж.Флейвелом, М.Кройцер і С.Леонард для оцінки знань дітей про особливості власної пам'яті. Воно складалося із декількох тематичних блоків питань, кожному з яких передувало виконання досліджуваним певного мнемічного завдання з метою актуалізації його метапам'яті та отримання максимально достовірних даних про неї [221]. До переваг цього методу загалом можна віднести те, що він надає досить повну характеристику певних метакогнітивних процесів особистості та мінімізує викривлення інформації через помилки пам'яті у разі його застосування одразу після вирішення досліджуваним пізнавального завдання. Проте, отримання об'єктивної інформації шляхом інтерв'ювання може ускладнюватися через нездатність респондента точно висловити свої думки, неправильне розуміння ним питань і прагнення давати соціально прийнятні відповіді. Застосування цього методу для групових досліджень також є неможливим.

Часто застосовуваним у дослідженнях є метод калібрування, який спрямовується на вивчення якості метакогнітивного моніторингу шляхом встановлення точності метакогнітивних суджень, які виникають у суб'єкта під час здійснення пізнавальної діяльності. При застосуванні методу калібрування частіше за все обираються відчуття знання та відчуття

впевненості у правильності розв'язання задачі, відповіді на питання тощо. Виявлення точності цих суджень відбувається шляхом зіставлення суб'єктивної оцінки досліджуваним «сили» окремого метакогнітивного відчуття і об'єктивної успішності розв'язання ним пізнавальної задачі. Максимальна точність буде відмічатися при нульовій різниці, переоцінка власних знань або впевненості – при її позитивному значенні, недооцінка знань або невпевненість – при негативному [149; 154]. Вказаний метод володіє досить високим рівнем об'єктивності, дозволяє отримати числові показники, що відкриває можливості для застосування статистичних методів, може застосовуватися для дослідження одразу великої кількості осіб, проте висвітлює лише один аспектів метапізнання, або, в нашому випадку, один із компонентів метакогнітивної активності – рефлексивний.

Дослідити різні метакогнітивні явища як сталі властивості, що характеризують особливості пізнавальної діяльності суб'єкта, можна за допомогою опитувальників. Одним із найвідоміших з них є «Опитувальник метакогнітивної обізнаності», розроблений Г.Шроу та Р.Денісон. У його основу покладена теоретична модель, згідно з якою до структури метапізнання входять два компоненти: метакогнітивні знання та процеси регуляції пізнавальної діяльності. Опитувальник містить вісім субшкал, три з яких призначені для визначення рівня метакогнітивних знань (декларативні знання, знання про стратегії та знання про умови їх використання) і п'ять – для оцінки регулятивних процесів (планування пізнавальної діяльності, моніторинг, управління стратегіями, виправлення стратегій, оцінка власної діяльності) [257]. У дослідженнях часто використовується його адаптований А.В.Карповим варіант («Опитувальник метакогнітивної включеності в діяльність»), що діагностує загальний рівень розвитку метакогнітивних функцій людини. Уточнення шкал відповідно до оригіналу є у скороченій версії цього опитувальника, розробленій К.І.Періковою та В.М.Бизовою [122].

На вивчення метакогніцій у навчальній діяльності спрямований опитувальник Ю.В.Скворцової та М.М.Кашапова «Самооцінка метакогнітивних знань та метакогнітивної активності». Під метакогнітивними знаннями автори розуміють такі, що стосуються особливостей функціонування власної пізнавальної сфери особистості: знання про засоби отримання та переробки інформації, про певні типи завдань та вимоги щодо їх вирішення, про стратегії та умови їх використання. Метакогнітивна активність представлена ними як сукупність процесів, спрямованих на регулювання пізнавальної діяльності: планування, отримання і вибір інформації, контроль, трансформація. Додатково опитувальник дозволяє оцінити такі метакогнітивні характеристики як концентрація, набуття інформації, вибір головних ідей та розподіл часу [103].

Досить повну характеристику надає «Шкала самооцінки метапізнання (MSAS)» А.Карчоне. Вона розроблена як інструмент для швидкого вивчення метакогнітивних здібностей людини і складається із одного загального фактора та чотирьох субкомпонентів: 1) саморефлексія; 2) критична відстань; 3) розуміння інших; 4) метакогнітивна регуляція. Фактор «Саморефлексія» поєднує сукупність здібностей людини, пов'язаних із спостереженням за власною пізнавальною діяльністю. «Критична дистанція» передбачає здатність до дистанціювання від власних думок, що є можливим завдяки розумінню репрезентативної природи думок, визнанню того, що вони не є об'єктивним відображенням дійсності, визнанню того, що власні переконання та погляди інших людей можуть бути помилковими тощо. «Розуміння інших» інших визначає ступінь спостережливості щодо емоційного стану, переконань, думок інших людей та розуміння їх. «Метакогнітивна регуляція» позначає здатність до управління власною пізнавальною діяльністю і розуміється автором як функція, що є відносно незалежною від інших, пов'язаних із знаннями [185].

Частково дослідити метакогнітивні компоненти можна за допомогою «Опитувальника стратегій мотивації навчання (MSLQ)» П.Пінтріча. Він

складається із двох блоків: мотиваційного та навчального. Блок мотиваційних містить питання, спрямовані на визначення власних цілей студентів щодо навчальної діяльності, їх переконань, уявлень про свої здібності тощо. Навчальний блок питань дозволяє діагностувати використання когнітивних та метакогнітивних процесів у навчально-пізнавальній діяльності, а також здатності до розподілу власних ресурсів, пов'язаних із її здійсненням [244].

Для дослідження окремих метакогнітивних властивостей можна також застосовувати опитувальник Д.Еверсон. Опитувальник містить 20 питань, розподілених за чотирма шкалами: 1) метакогнітивна включеність в діяльність; 2) використання стратегій; 3) планування дій; 4) самоперевірка. Автором опитувальника ці шкали розглядаються як самостійні метакогнітивні властивості особистості [73].

Д.ЛаКоста пропонує «Шкалу самооцінки метакогнітивної поведінки», що дозволяє визначити використання суб'єктом окремих мисленнєвих стратегій, зокрема планування, моделювання, усвідомлене прийняття рішень, формулювання питань тощо. Шкала містить 12 таких стратегій, які досліджуваний має оцінити за 5-бальною шкалою відповідно до частоти їх застосування [73].

Значна кількість опитувальників розробляється задля вивчення власне метакогнітивних стратегій. Так, Я.Такахова пропонує методику «Перелік метакогнітивних стратегій (IMS)», метою якої є оцінка того, в якій мірі досліджувані використовують метакогнітивні стратегії, та яким рівнем знань володіють стосовно функціонування власних когнітивних процесів. Ця методика дозволяє оцінити загальні стратегії, які можуть використовуватися в різних областях знань, та містить п'ять шкал: 1) соціальне метапізнання; 2) планування та постановка цілей; 3) знання; 4) моніторинг процесу навчально-пізнавальної діяльності; 5) стратегії консолідації [265]. Існують також опитувальники, спрямовані на вивчення специфічних метакогнітивних стратегій, як-от: «Індекс усвідомленості читання (IRA)» Л.Джекобса та

С.Періса або «Опитувальник вирішення проблем та навчальних навичок (SPES)» Л.Мельцера.

О.В.Савченко наводить специфіку двох розроблених методик, які спрямовані на вимірювання сформованості певних когнітивних та метакогнітивних стратегій. Методика «Когнітивні стратегії вирішення задач» встановлює 4 первинні когнітивні стратегії: 1) «глибинна – поверхнева обробка інформації», 2) «критичність в аналізі інформації», 3) «прийняття рішення з орієнтацією на внутрішні – зовнішні стандарти», 4) «інтуїтивний – раціональний пошук рішення проблеми». Конкретизуємо зміст даних показників: 1) високий рівень характеризується ретельним аналізом інформації, переглядом способів розв’язання проблеми, пошуком причин виникнення помилок та ускладнень; 2) високий рівень відповідає сформованій установці перевіряти свої дії, наявності стандартів та критеріїв оцінювання діяльності, відбувається уточнення деталей, орієнтація в проблемній ситуації; 3) високий рівень свідчить схильність до самостійного розв’язання проблеми, спираючись виключно на власні ресурси, при цьому важливою є орієнтація на власне бачення проблеми та задоволеність, що може призводити до зниження продуктивності; 4) високі значення характеризують нерегламентовану активність при пошуку розв’язання проблеми, покладання на інтуїцію, відсутність орієнтування на певний алгоритм чи стратегію [132].

Методика «Метакогнітивні стратегії вирішення проблем» надає змогу виміряти сформованість метакогнітивних стратегій, які визначають регуляцію інтелектуальної активності:

1) «контрфакт вгору – контрфакт униз» – високі значення свідчать про стратегію контрфакту вгору, що вказує на погіршення емоційного стану людини, через визнання недоліків і помилок, також змінюються стратегії поведіння;

2) «хаотичний пошук рішення – пошук, сфокусований на перевірці певної гіпотези» – високі значення свідчать про детальний аналіз припущень,



їх оцінку та ретельну перевірку, виражена готовність докладати зусилля для знаходження оптимального рішення існуючої проблеми, наявні вміння та навички обробки інформації; гіпотези, що висувуються характеризуються правдоподібністю, ніж оригінальністю;

3) «високий – низький рівень самоконтролю над процесом розв’язання проблемної ситуації» – високі значення свідчать про сформованість самоконтролю над собою, своїми емоціями, власними намірами та діями; людина докладає зусилля, контролює власні емоції та висловлювання, мобілізується, налаштовується на позитивний результат, підтримує в собі впевненість, намагається досягнути своїх цілей та реалізувати наміри;

4) «лабільність – ригідність контролю над власними емоційними станами» – високі значення свідчать про лабільність контролю над собою, власними думками та переживаннями, що проявляється у сформованій здатності людини відволікатися від негативу, стимулювати себе та свою діяльність, контролювати її перебіг, відновлювати власні ресурси;

5) «високий – низький рівень орієнтації на власні інтелектуальні емоції під час інтелектуальної активності» – високі значення свідчать про установку особистості на використання в процесі розв’язання проблемних питань емоцій, які допомагають направити розумову активність, сповіщають про «правильність або помилковість» дій і діють як орієнтири і саме за рахунок емоційного стану можна підтримувати суттєвий рівень інтелектуальної активності [132].

Як видно в приведеного аналізу, арсенал методів, спрямованих на вивчення різних аспектів метапізнання, є досить широким, проте серед усієї описаної їх сукупності ми не можемо віднайти той, за допомогою якого можна було б дослідити власне метакогнітивну активність. Це можливо зробити лише частково, використавши «Опитувальник метакогнітивної активності» Г.Шроу та Р.Денісон, оскільки він охоплює велике коло метакогнітивних явищ і, відповідно, надає характеристику деяких аспектів метакогнітивної активності. Також певні її компоненти відображені в

опитувальнику «Самооцінка метакогнітивних знань та метакогнітивної активності» Ю.В.Скворцової та М.М.Кашапова. Проте, ні перший, ні другий метод не дозволять нам отримати дані про досліджуване нами явище відповідно до тієї структури, яку ми в ньому бачимо, і в сукупності тих його властивостей, які були описані нами в попередньому розділі.

Отже, потреба діагностувати особливості метакогнітивної активності, а також відсутність придатного для цієї мети інструментарію спонукали нас до розроблення власної методики. При її побудові ми намагалися врахувати досвід тих науковців, які займалися розробкою методик діагностики метакогнітивних особливостей, і подолати деякі методологічні проблеми вивчення метакогнітивних явищ, які висвітлюються у науковій літературі з цього питання.

Однією із таких проблем, яка обговорюється у низці робіт [174; 257; 259], є відсутність загальновизнаної теорії метапізнання, єдиного трактування цього явища та розуміння його структури. Сам термін метапізнання є занадто широким, і, скоріше позначає не окреме явище, а їх певну сукупність, що потребує, відповідно, використання різного інструментарію [174; 257]. Більш того, не встановлені зв'язки між термінами, що позначають різні метакогнітивні явища, існує певна невизначеність їх меж, що ускладнює процедуру вимірювання [257]. З огляду на це, розробка інструментарію повинна починатися із чіткого визначення поняття, яким позначається досліджуване явище, встановлення його зв'язків з іншими психічними явищами та специфічних рис, які відрізняють його від інших явищ того ж класу, що і було зроблено нами в попередньому розділі.

Наступною проблемою, яка певною мірою впливає із попередньої, є конструктивна валідність методик, тобто їх здатність вимірювати саме ту властивість, яка була обґрунтована теоретично. У випадку із метакогнітивними явищами, можна зіштовхнутися із недопредставленістю конструкції. Наприклад, досить важко дослідити метакогнітивну обізнаність, до якої зазвичай відносять знання людини про особливості власних

когнітивних процесів та про різні когнітивні стратегії, які можна застосовувати для вирішення певних пізнавальних завдань, оскільки ці стратегії варіюються в залежності від сфери застосування, а, отже, при розробці інструментарію важливо впевнитися в тому, що кожна із цих сфер є достатньо представленою [245]. Варто зазначити, що в нашому випадку при оцінці такого компонента метакогнітивної активності, як інформаційний, який певною мірою перетинається із фактором «метакогнітивні знання» в інших методиках, ми ставили за мету оцінити не об'єм і зміст інформації, якою володіє людина про власні когнітивні процеси, а те, якою мірою вона застосовує цю інформацію при регулюванні пізнавальних процесів. Загалом досягнення високої валідності тесту забезпечується логічно обґрунтованими методами його конструювання [81].

Ще одним питанням теоретичного характеру, що впливає на можливість досліджень, є питання щодо представленості метакогнітивних процесів у свідомості індивіда і, відповідно, можливості їх повного вивчення, яке викликає у вчених певні розбіжності. Існують такі погляди: 1) більшість метакогнітивних процесів є неусвідомлюваними [245]; 2) неусвідомлюваними можуть бути лише деякі компоненти метапізнання, наприклад, моніторинг, який в деяких випадках є неявним [219]; 3) певні метакогнітивні процеси можуть шляхом повторювання доводитися до автоматизму, і відтак, потребувати мінімальної участі свідомості індивіда в процесі їх здійснення, інші ж – залишаються усвідомленими [171]. Ми спираємося на розуміння метакогнітивної активності як свідомої цілеспрямованої діяльності, цілком зрозумілим є можливість усвідомлення та самооцінки кожним респондентом власної метакогнітивної активності, тому вважаємо самооціночний варіант психодіагностичної методики ефективним інструментом її вимірювання як найбільш доцільним і таким, що відповідає самій природі цього явища.

### 2.3. Розробка психодіагностичного інструментарію

Визначення рівня метакогнітивного потенціалу як наявної в кожній людині сукупності здатностей та навичок, пов'язаних із здійсненням регулятивного впливу на власні пізнавальні процеси, є недостатнім для нашого дослідження, оскільки його центральною проблемою є визначення особливостей актуалізації цього потенціалу, приведення його в реальний, дієвий стан, перехід в активну форму. Саме тому нам потрібно було дослідити метакогнітивну активність як форму актуалізації метакогнітивного потенціалу, що являє собою довільну усвідомлену регуляцію індивідом власних пізнавальних процесів. В результаті огляду існуючого діагностичного інструментарію, спрямованого на вивчення метакогнітивних явищ, було встановлено відсутність придатного саме для цієї мети методу.

Процес розробки опитувальника «Методика діагностики метакогнітивної активності» відповідав загальноприйнятим етапам конструювання тестів. Раціонально-емпірична стратегія побудови тесту [81], обрана нами, передбачає першочергово розроблення концептуальної моделі психічного явища та виокремлення складових теоретичного конструкту. Ці завдання були реалізовані та описані в першому розділі. Наступним важливим кроком була операціоналізація поняття метакогнітивної активності, тобто формулювання системи емпіричних показників, що відображають реальні прояви цього явища в різних пізнавальних ситуаціях. Ці прояви були переформульовані в пункти опитувальника, яких на першому етапі було 54. Для відповідей з метою подолання впливу настановлень на невизначені або середні відповіді (та на «крайні відповіді») була обрана бінарна шкала «так-ні». Попередня апробація пунктів опитувальника здійснювалось на вибірці із студентів соціально-гуманітарного факультету Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», чисельність якої складала 33 особи.

Після проведення пілотажного дослідження нами був здійснений аналіз завдань (пунктів) тесту з метою відбору найбільш ефективних із них у кількості, що є оптимальною для забезпечення його надійності (20-30 завдань) [81]. Будь-яка шкала або тест загалом мають диференціювати досліджуваних за рівнем прояву тієї властивості, що вивчається, кожне завдання має бути сформульоване у такий спосіб, щоб відповіді на нього мали задовільний розкид. Важливою характеристикою також є внутрішня узгодженість тесту, його однорідність, тобто здатність кожного окремого питання вимірювати ту ознаку, яку вимірює весь тест. З огляду на це, на етапі аналізу завдань нам потрібно було встановити два показники, які відіграють значну роль у забезпеченні дискримінативності та внутрішньої узгодженості тесту: частку досліджуваних, які надавали відповіді, що збігались із ключем, та величину зв'язку кожного питання із загальним показником по методиці.

Частка досліджуваних, що дають відповіді, які збігаються з ключем має знаходитися в межах від 25 до 75 %. За такої умови питання можна вважати ефективним. В нашому випадку після проведення цієї процедури було виявлено 20 питань із низкою розподільною здатністю. Встановлення величини зв'язку кожного питання із загальним показником здійснювалося за допомогою коефіцієнта точково-бісеріальної кореляції ( $r_{pb}$ ), оскільки шкала відповідей є дихотомічною і саме це спосіб дозволяє отримати в нашому випадку найбільш достовірні результати. Було виявлено 12 тверджень, які недостатньо корелюють із загальним показником.

Після відбору всіх пунктів, які мають задовільні показники за вказаними критеріями, здійснювалася перевірка їх змісту на предмет охоплення всіх характеристик, які мають вимірюватися за допомогою тесту. Було встановлено, що всі потрібні нам аспекти є охоплені. Кількість питань, які відповідають усім трьом критеріям становила 30, що відповідає рекомендованому обсягу, тому було прийнято рішення розглядати цей варіант тесту як кінцевий.

На етапі формулювання тверджень опитувальника, вони одразу були розподілені на шкали. Більш того, питання підбиралися та формулювалися окремо для кожної шкали, щоб відобразити той компонент метакогнітивної активності, який буде представленим у шкалі. Після того, як були вилучені усі пункти, що не відповідають вказаним вище умовам, необхідно було перевірити дискримінативність кожної шкали. Вона являє собою здатність тесту або шкали розрізняти досліджуваних за рівнем вимірюваної ознаки і залежить від того, наскільки різноманітні бали отримують досліджувані за результатами тесту. Попередній відбір пунктів із високим розкидом та висока внутрішня узгодженість шкали забезпечують її високу дискримінативність. Для її визначення застосовується коефіцієнт  $\delta$  Фергюсона. Він може знаходитися в діапазоні від 0 до 1: «0» свідчить про те, що усі досліджувані мають однакові показники, тобто тест їх не диференціює, «1» – розподіл показників є рівномірним (прямокутним) і тест може вважатися дискримінативним.

Були отримані наступні показники дискримінативності:

- 1) шкала «Мотиваційно-емоційний компонент МкА» – 0,92;
- 2) шкала «Рефлексивно-оцінний компонент МкА» – 0,56;
- 3) шкала «Інформаційний компонент МкА» – 0,77;
- 4) шкала «Операційний компонент МкА» – 0,93;
- 5) шкала «Вольовий компонент МкА» – 0,94;
- 6) шкала «Метакогнітивна активність» – 0,95.

Надійність є однією із найважливіших характеристик тесту, яка вказує на ступінь точності його результатів та їх стійкості відносно випадкових сторонніх чинників. Вона виявляється у тому, якою мірою виявлені результати справді відображують відмінності у вимірюваних властивостях і яким чином вони можуть бути наслідком випадкових помилок, тобто яку частку загальної дисперсії тестових показників складає дисперсія помилок.

На практиці найбільшого поширення набувають такі методи визначення надійності: ретестова надійність, надійність паралельних форм, розщеплення тесту навпіл та обчислення коефіцієнту  $\alpha$  Кронбаха.

Ретестова надійність полягає у повторному проведенні тесту через деякий час для встановлення того, наскільки його результати можуть піддаватися впливу умов тестування, які не контролюються експериментатором. В такому разі надійність визначається як кореляція між показниками, отриманими одними й тими ж досліджуваними в кожному тестуванні. Висока ретестова надійність свідчить про те, що тестові показники є стійкими відносно випадкових змін стану досліджуваних та обставин тестування.

Визначення надійності паралельних форм тесту передбачає розробку двох або більше еквівалентних форм, що відповідають одним і тим самим вимогам, містять однакову кількість завдань і однотипний зміст. Коефіцієнт надійності в такому разі визначається як кореляція між показниками, що були отримані в результаті тестування однієї і тієї ж вибірки досліджуваних за допомогою взаємозамінних форм тесту.

Метод розщеплення тесту навпіл застосовується для визначення міри внутрішньої узгодженості вибіркового перевірок змісту, не вказуючи також показники стійкості тестових результатів відносно часу, і тому потребує лише одноразового застосування методики. Поділ тесту навпіл передбачає дотримання умови еквівалентності його половин, що є особливо актуальним для тестів досягнень або тих методик, що містять завдання різного рівня складності. Частіше за все, використовується спосіб поділу на парні та непарні пункти, в результаті якого кожний досліджуваний отримує два показники. Між цими показниками визначається кореляційний зв'язок, що свідчить про високий рівень надійності [5].

Одним із найбільш ефективних способів визначення надійності тесту є обчислення коефіцієнту  $\alpha$  Кронбаха. Він дозволяє оцінити внутрішню узгодженість пунктів тесту, не вказуючи на його гомогенність. Саме цей

коефіцієнт був використаний нами для встановлення надійності нашої методики. Розрахунок відбувався за допомогою комп'ютерної програми SPSS 16.0.

Для методики діагностики метакогнітивної активності коефіцієнт  $\alpha$  Кронбаха складає 0,73, що вважається достатнім рівнем надійності та свідчить про її внутрішню узгодженість. При обчисленні цього коефіцієнту за допомогою програми SPSS ми також отримуємо показники, які вказують на те, як може змінюватися надійність в результаті вилучення кожного пункту тесту. З огляду на те, що відмінності були несуттєвими, нами було прийнято рішення на цьому етапі залишити усі питання.

Наступним етапом в розробці тесту була його валідація, тобто встановлення здатності вимірювати дійсно ту властивість, на дослідження якої він спрямований. Існує низка способів визначення валідності методики, кожний з яких відповідає різним аспектам цього психометричного показника: очевидна валідність, конструктна, прогностична, конкурентна [8]. Конструктна, або концептуальна валідність як один із основних видів валідності потребує повного змістовного опису теоретичного конструкту, що вивчається, та перевірки гіпотез, які висуваються на основі цих теоретико-методологічних уявлень. Цей вид валідності забезпечується відповідністю теоретичного конструкту тій психічній реальності, яку він досліджує, та формулюванні пунктів тесту, які максимально точно відображують це явище. При розробці методики діагностики метакогнітивної активності ми намагалися відобразити у змісті пунктів найбільш суттєві ознаки цього явища.

Для того, щоб встановити конкурентну валідність нам необхідно було перевірити наявність та силу зв'язків між результатами, отриманими за нашою методикою, та результатами, отриманими за допомогою інших методик, які вимірюють метакогнітивну активність. В якості таких методик були обрані: «Метакогнітивна включеність в діяльність» Г.Шроу (в адаптації



К.І.Перікової та В.М.Бизової) і «Самооцінка метакогнітивних знань та метакогнітивної активності» Ю.В.Скворцової та М.М.Кашапова.

Опитувальник метакогнітивної обізнаності був створений у 1994 році Г.Шроу та Р.Денісон на основі моделі метапізнання, що містить метакогнітивні знання та регуляцію. До нього входять наступні шкали:

- декларативні знання – знання про себе як про суб'єкта пізнавальної діяльності, знання про когнітивні стратегії;
- процедурні знання – знання про те, як застосовувати стратегії;
- знання умов – знання про те, в яких випадках застосовуються певні стратегії;
- планування – постановка мети пізнавальної діяльності та розподіл ресурсів;
- стратегії управління інформацією – навички та стратегії, що використовуються для ефективної обробки інформації;
- стратегії налагодження (контролю) – стратегії корекції розуміння та виправлення помилок;
- моніторинг розуміння – спостереження за процесами обробки інформації;
- оцінювання – визначення ефективності власної пізнавальної діяльності та використаних стратегій [122].

Методика «Самооцінка метакогнітивних знань та метакогнітивної активності» Ю.В.Скворцової та М.М.Кашапова містить 39 питань, розподілених по двох шкалах. Шкала «Метакогнітивні знання» визначає оцінку досліджуваним рівня функціонування власних пізнавальних психічних процесів, ступеня легкості набуття нових знань та здатності долати перешкоди в процесі пізнавальної діяльності. Шкала «Метакогнітивна активність» описує використання досліджуваним прийомів структурування інформації, планування когнітивної діяльності, навичок управління власними когнітивними процесами.

Додатково досліджуються такі характеристики:

- 1) концентрація – здатність управляти власною увагою, зосереджуватися на виконанні завдання за наявності відволікаючих чинників;
- 2) набуття інформації – сприйняття та збереження знань, використання допоміжних прийомів;
- 3) вибір головних ідей – навички визначення інформації, необхідної для подальшого вивчення, здатність відокремлювати головне від другорядного;
- 4) управління часом – організація та розподіл власного часу [103].

Результати кореляційного аналізу між показниками, визначеними за допомогою «Методикою діагностики метакогнітивною активності» та опитувальником «Метакогнітивна включеність в діяльність» надаються в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

**Значення коефіцієнтів кореляції між шкалами «Методики діагностики метакогнітивної активності» та опитувальника «Метакогнітивна включеність в діяльність»**

Компоненти метакогнітивної активності	Шкали методики «Метакогнітивна включеність в діяльність»		
	МкЗн	МкР	ЗМкВД
М	302**	371**	372**
Р	358**	356**	386**
І	230**	207**	234**
О	161*		
В	386**	492**	487**
ЗМкАкт	474**	497**	528**

Примітка. Тут і далі в розділі: 1) нулі і коми опущені; 2) позначення \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; 3) умовні позначення компонентів метакогнітивної активності: М – мотиваційний, Р – рефлексивний; І – інформаційний; О – операційний; В – вольовий; ЗагП МкАкт – загальний показник метакогнітивної активності; 4) умовні позначення шкал опитувальника «Метакогнітивна включеність в діяльність»: МкЗн – метакогнітивні знання, МкР – метакогнітивна регуляція, ЗМкВД – загальний показник метакогнітивної включеності в діяльність.

Як ми бачимо, існує додатний кореляційний зв'язок між загальним показником метакогнітивної активності та усіма шкалами опитувальника «Метакогнітивна включеність в діяльність» на рівні значущості  $p \leq 0,01$ : метакогнітивними знаннями, метакогнітивною регуляцією та загальним показником метакогнітивної включеності в діяльність. Мотиваційний, рефлексивний, інформаційний та вольовий компоненти додатно корелюють зі шкалами метакогнітивних знань та метакогнітивної регуляції на рівні значущості  $p \leq 0,01$ , операційний компонент – лише зі шкалою метакогнітивних знань на рівні значущості  $p \leq 0,05$ .

Також були визначені кореляційні зв'язки між методикою діагностики метакогнітивної активності та методикою «Самооцінка метакогнітивних знань та метакогнітивної активності» Ю.В.Скворцової та М.М.Кашапова (див. Табл. 2.2). Варто зазначити, що шкала «Метакогнітивна активність» у вказаній методиці визначає особливості, які лише частково збігаються із тим визначенням, яке ми надаємо цьому явищу в нашій роботі. Визначення, яке надається автором методики, вказано вище в її описі.

Таблиця 2.2

**Значущі показники кореляції між методикою діагностики  
метакогнітивної активності та методикою «Самооцінка метакогнітивних  
знань та метакогнітивної активності»**

Компоненти метакогнітивної активності	Шкали методики «Самооцінка метакогнітивних знань та метакогнітивної активності»	
	МкЗ	МкАк
М	463**	600**
Р	323**	150*
І	424**	345**
О	363**	247**
В	389**	385**
ЗМкАкТ	623**	575**

Примітка. Умовні позначення шкал методики «Самооцінка метакогнітивних знань та метакогнітивної активності»: МкЗ – метакогнітивні знання, МкАк – метакогнітивна активність.

Встановлено наявність додатніх зв'язків між усіма компонентами метакогнітивної активності та метакогнітивними знаннями на рівні значущості  $p \leq 0,01$ . Мотиваційний, інформаційний, операційний та вольовий компоненти корелюють зі шкалою метакогнітивної активності (за методикою Ю.В.Скворцової та М.М.Кашапова) на рівні значущості  $p \leq 0,01$ , рефлексивний – на рівні значущості  $p \leq 0,05$ . Виявлено наявність кореляційних зв'язків між загальним показником метакогнітивної активності та обома шкалами методики на рівні  $p \leq 0,01$ .

Варто зазначити, що занадто високі показники кореляції між новою методикою та вже існуючими можуть свідчити про те, що нова методика дублює наявні і в такому разі доцільність її створення піддається сумнівам. Це є виправданим тоді, коли новий тест володіє певними перевагами, пов'язаними з його застосуванням. Нижнім допустимим порогом кореляції є  $r = 0,55$ , тобто оптимальними при встановленні конкурентної валідності є значущі помірні кореляції [81].

Отже, загалом «Методика діагностики метакогнітивної активності» відповідає психометричним вимогам та може використовуватися як з дослідницькою метою, так і в практичній роботі.

#### **2.4. Обґрунтування вибору методик дослідження**

Усі методики, які використовуються в нашому дослідженні ми можемо умовно розділити на чотири групи: 1) методики дослідження метакогнітивних особливостей; 2) методики визначення особистісних та суб'єктних якостей, які виступають ресурсом для метакогнітивної активності; 3) методика визначення мотивації особистості; 4) методики, що дозволяють діагностувати пізнавальні когнітивно-особистісні риси, що є пов'язаними з актуалізацією метакогнітивного потенціалу.

Для вивчення характерологічних особливостей був обраний «Багатофакторний особистісний опитувальник 16 PF» Р.Кеттелла,

оскільки він дозволяє дослідити широкий спектр індивідуально-психологічних якостей. В його основу покладена факторна модель особистості, згідно з якою її можна описати за допомогою 16 факторів (рис) – гіпотетичних психічних структур, що систематично виявляються у поведінці та зумовлюють схильність людини до проявів певної поведінки в різноманітних ситуаціях. Кожен із наданих у методиці факторів представлений двома полюсами. У дослідженні використовувалася форма С опитувальника, яка містить всього 105 індикаторів-питань [186].

Для дослідження рівня та особливостей прояву суб'єктності використовувалась методика «*Рівень розвитку суб'єктності особистості (PPCO)*» М.О.Щукіної, в основу якої покладені теоретичні уявлення про суб'єктність як здатність людини здійснювати управління в соціальному контексті власного буття. Автор методики з позицій суб'єкт-об'єктної парадигми, що постулює наявність в кожній людині суб'єктних та об'єктних потенцій, а також її здатність будувати як об'єктні, так і суб'єктні відносини із навколишнім світом, описує низку атрибутивних характеристик суб'єктності особистості, які забезпечують їй здатність до управління власною поведінкою та діяльністю з урахуванням ситуативного, прогностичного, індивідуально-ціннісного та суспільно-соціального контекстів. Кожен із цих атрибутів має протилежний полюс, який характеризує особистість і в її об'єктній іпостасі, тобто як людину, яка залежить від зовнішніх обставин, піддається впливу, адаптується до дійсності, а не перетворює її. Отже, суб'єктність та об'єктність особистості виступають у єдності та протиставленні і можуть в різною мірою проявлятися в різних життєвих ситуаціях.

Опитувальник спрямований на дослідження позаситуативної суб'єктності особистості як здатності постійно ініціювати, організовувати та контролювати власну активність і, завдяки тому, що надані в ньому шкали є дихотомічними, дозволяє визначити позицію людини в континуумі між суб'єктним та об'єктним полюсами. Він містить 61 питання, які згруповані у

шість шкал. Шкала відповідей є частотною, оскільки важливим є саме встановлення того, наскільки часто та стабільно в повсякденних життєвих ситуаціях людина поводить себе як суб'єкт.

Шкала «активність-реактивність». Активність як атрибут суб'єктності визначає можливість людини діяти за власним спонуканням, самостійно ставити цілі своєї діяльності та досягати їх. Джерело руху при цьому знаходиться в самій людині. Реактивність, навпаки, позначає таку діяльність, яка ініціюється зовнішніми чинниками, є відгуком на певні зміни у середовищі.

Шкала «автономність-залежність». Поліус автономності характеризує ступінь незалежності людини від внутрішньої схильності або зовнішніх впливів, її самостійність, здатність до самовизначення та самоуправління. Автономна людина самостійно несе відповідальність за власні вчинки та вбачає причини своїх успіхів та невдач у власних можливостях або докладених зусиллях, а не у зовнішніх обставинах. Залежність позначає стан злитності з довкіллям і пов'язана з такими рисами, як: несамостійність, конформність, підкорюваність.

Шкала «цілісність-неінтегрованість». Цілісність, як притаманна суб'єкту властивість, характеризує його інтегрованість, здатність проявлятися як система, що самоорганізовується, включеність до соціального контексту із збереженням меж особистості та своєї самобутності. Неінтегрованість пов'язана з наявністю внутрішніх або зовнішніх протиріч, порушенням меж інших людей, нездатністю до суб'єкт-суб'єктних відносин.

Шкала «опосередкованість-безпосередність». Опосередкованість передбачає організацію поведінки та діяльності людини (як практичної, так і психічної) з позицій осмисленості, доцільності, усвідомленості, коли між виникненням певної потреби та її задоволенням з'являються такі ланки, як побудова програми поведінки, прогнозування наслідків своїх дій, урахування перешкод, що можуть виникнути тощо. Безпосередність виявляється у

прямолінійному способі активності, імпульсивності та низькій усвідомленості причин своєї поведінки.

Шкала «креативність-репродуктивність». Креативність як характеристика суб'єкта виявляється у здатності до творчого перетворення дійсності та творення нового і, відповідно, виступає основою для високої варіативності його поведінки в різних соціальних контекстах. Людина, що володіє високим рівнем креативності, легко змінює засоби досягнення мети за наявності такої потреби, є відкритою до нового досвіду та здатна діяти в ситуаціях невизначеності та протиріч. Репродуктивність як протилежний полюс креативності характеризує схильність до відтворення у своїй поведінці звичних стереотипів, незалежно від того, призводять вони до позитивного результату чи ні, а також низьку здатність діяти ефективно у нестандартних ситуаціях.

Шкала «самоцінність-малоцінність». Самоцінність суб'єкта позначає його самодостатність, ціннісне ставлення до свого Я, автентичність, які виступають основою для самоактуалізації. Малоцінність, навпаки, пов'язана з низьким прийняттям себе, залежністю від поглядів оточення, відсутністю власної думки [165].

Особливості вибірки та організації нашого дослідження зумовили необхідність застосування опитувальника *«Академічна саморегуляція» Р.М.Райана та Д.Р.Коннелла*, призначеного для вивчення мотивів навчальної діяльності. Потреба у використанні цього опитувальника пояснюється тим, що метакогнітивний потенціал ми вивчаємо у студентів, для яких навчально-професійна діяльність є провідною, а, значить, саме в ній більшою мірою реалізовується метакогнітивна активність і від її особливостей вона може залежати. Теоретичною основою розробки опитувальника виступає теорія самодетермінації Р.М.Райана та Е.Л.Десі, в якій значно розширено уявлення про види мотивації і запропоновано їх континуум, на одному полюсі якого знаходяться зовнішні мотиви, або зовнішня регуляція діяльності, а на іншому – внутрішні. Важливим зауваженням є те, що авторами теорії розглядається

також можливість переходу зовнішніх регулювань у внутрішні мотиви за допомогою механізму інтерналізації [248].

Опитувальник «Академічна саморегуляція» в адаптації В.М.Яцюк містить чотири основних питання про причини виконання різних аспектів навчальної діяльності, на кожне з яких пропонується вісім відповідей, які досліджуваний оцінює за чотирьохбальною шкалою в залежності від ступеню важливості цієї причини для себе. В результаті визначаються показники за такими видами мотивації: зовнішнє регулювання, інтроектоване регулювання, ідентифіковане регулювання та власне спонукання. Також методика дозволяє визначити індекс автономії як непрямий показник наявності внутрішньої мотивації [168].

Зовнішнє регулювання є найменш автономним типом мотивації, при якому поведінка людина залежить зовнішніх чинників. В основу такої мотивації покладається бажання людини отримати певну винагороду або уникнути негативних наслідків.

Інтроектоване регулювання є часткового інтерналізованим, оскільки регулювання поведінкою здійснює сама людина, але все ж також володіє низьким рівнем автономності, тому що спонукаючими чинниками виступають не власне бажаннями виконувати певну діяльність, а потреби уникнути відчуття провини та сорому за невиконання, збереження та підвищення самооцінки та відчуття власної гідності. Отже, хоч регуляція і є внутрішньою, але в цьому випадку вона не входить до структури мотиваційної сфери, не є асимільованою і тому не пов'язана із само детермінацією.

При ідентифікованому регулюванні людина усвідомлює внутрішню цінність певної поведінки, вчинків та дій. Інтерналізація регулювання є більш повною, поведінка стає більш автономною та вольовою. Незважаючи на це, ідентифіковане регулювання все ще належить до зовнішнього, оскільки поведінка людини в такому разі є інструментальною, тобто є способом



досягнення певної мети, а не результатом власного бажання виконувати певну діяльність.

Інтегроване регулювання, або власне спонукання до певної діяльності чи поведінки, є найбільш завершеною формою інтерналізації, в якій людиною не лише сприймається внутрішня цінність поведінки або діяльності, але і відбувається узгодженість мотивів з іншими аспектами особистості.

Для визначення рівня рефлексивності досліджуваних використовувалася методика *Д.О.Леонтьєва «Диференціальний тип рефлексії»*. Розроблення методики є результатом теоретизувань автора з приводу тієї ролі, яку виконує рефлексія в процесі саморегуляції особистості. В результаті прагнення подолати суперечливість існуючих поглядів та отримати інструмент за допомогою якого можна було б вимірювати позитивні та негативні аспекти рефлексії, була створена диференціальна модель цього явища. На думку автора, рефлексія, що є здатністю людини довільно спрямовувати свідомість на саму себе, в процесі саморегуляції може призводити до діаметрально протилежних результатів саме тому, що зазвичай її розуміють як недиференційовану, а насправді ж вона має різні форми. До її різновидів належать інтроспекція, квазірефлексія та системна рефлексія, кожна з яких відіграє свою роль у саморегуляції особистості (не завжди позитивну). Запропонований опитувальник містить 30 питань, за допомогою яких можна визначити показники кожного з цих типів рефлексії.

Інтроспекція – зосередженість на власному стані, внутрішніх переживаннях. В ситуаціях практичної діяльності може призводити до несприятливих наслідків, оскільки відволікає увагу суб'єкта.

Квазірефлексія, в основі якої також лежить механізм переживання дистанції між власною свідомістю та її інтенціональним об'єктом, є спрямованою на об'єкти, що не мають відношення до актуальної ситуації, а пов'язана із сторонніми роздумами.

Системна рефлексія вважається автором найбільш повноцінною формою, в якій зверненість свідомості на себе відбувається не за рахунок відволікання від зовнішньої ситуації, а у доповненні до зосередженості на ній. Вона дозволяє людині сприймати ситуацію в усіх її аспектах і бачити як полюс об'єкта, так і полюс суб'єкта, тим самими створюючи умови для ефективної саморегуляції [91].

Для діагностування особливостей когнітивних стилей використовувалися методики: опитувальник ТСОВ-4 В.В.Селіванова та *«Шкала аналітичності–холістичності» І.Чой.*

*«ТСОВ-4» В.В.Селіванова* є першим вербальним методом дослідження когнітивного стилю «полезалежність–полenezалежність». Автором засвідчується наявність додатного кореляційного зв'язку між цією методикою та традиційною для визначення вказаного когнітивного стилю методикою ЕФТ (тест включених фігур). Специфіка методики полягає в тому, що вона дозволяє дослідити «полезалежність – полenezалежність» з позицій міжособової взаємодії. ТСОВ-4 містить 54 твердження, які досліджуваному потрібно оцінити за 4-бальною шкалою в залежності від ступеню погодженості з ними. Тест дозволяє визначити як загальний показник полenezалежності, так і окремо встановити її прояви у певних сферах за допомогою наступних шкал: сімейні відносини, ставлення до нового, психологічний захист, професійна діяльність, ставлення до матеріальних предметів, стереотипи та соціальні настановлення, ідеологія та політичні відносини, соціальне оточення [137].

Наступним когнітивним стилем, який, на нашу думку, може відігравати роль в актуалізації метакогнітивного потенціалу, є аналітичність–холістичність. Холістичний стиль передбачає урахування контексту при сприйманні та обробці інформації, а також складних структурних взаємозв'язків між об'єктами та явищами. Аналітичний стиль характеризується сприйманням об'єктів незалежно один від одного, як самостійних та постійних у часі. Для дослідження вказаного когнітивного

стилю використовувався *«Шкала аналітичності–холістичності»* І.Чой в адаптації В.В.Апановича. Він містить 24 твердження, які досліджуваний має оцінити за 7-бальною шкалою у відповідності до ступеню своєї згоди з ними. Він дозволяє дослідити чотири параметри, які є складниками когнітивного стилю аналітичності–холістичності в моделі Р.Нісбета: фокус уваги, каузальну атрибуцію, сприймання змін та толерантність до протиріч [8; 235].

Фокус уваги може знаходитися на об'єкті або на контексті, в якому він сприймається. При високій аналітичності суб'єкт зосереджує свою увагу на окремих деталях, а при холістичності – на цілісному сприйманні об'єкту в сукупності його взаємозв'язків з іншими об'єктами та явищами.

Каузальна атрибуція пояснює, яким чином індивід інтерпретує явища навколишнього світу і соціальної дійсності та як він схильний пояснювати їх причини – через диспозиціонізм або інтераціоналізм. При аналітичній спрямованості причини явищ та подій вбачаються у певних внутрішніх стійких особливостях, при холістичній – в ситуаційних факторах.

Сприймання змін представлено також двома полюсами, на одному з яких знаходиться лінійність, на іншому – циклічність. Ставлення суб'єкта до подій та явищ як стабільних та константних у часі пов'язується з аналітичністю. Холістичність передбачає розуміння подій як циклічних.

Толерантність до протиріч також по-різному виявляється у суб'єктів, в яких домінує аналітичний стиль, та у тих, в кого переважає холістичний. Аналітичність в цьому аспекті визначає при наявності протиріч вибір одного правильного судження з опорою на формульну логіку, холістичність – припускає, що обидва судження, що суперечать одне одному, можуть бути правильними [8].

Для діагностики метакогнітивних особливостей використовувався *«Комплексний опитувальник метакогнітивного потенціалу особистості»* О.А.Карпова. Він спрямований на дослідження сукупності всіх метакогнітивних утворень як складників метакогнітивної сфери особистості, яку автор визначає як «теоретичний концепт, що дозволяє представити в

синтетичному та організованому вигляді всю сукупність феноменів і процесів метакогнітивного плану» [72, с. 402]. Цей конструкт є багатовимірним і гетерогенним та містить в собі певні підсистеми, в основі диференціації яких автором покладений функціональний принцип. Оскільки метакогнітивні функції є похідними від «первинних» підсистем психіки, таких, як регуляція, емоції, мотивація, когнітивні та комунікативні процеси, в їх організації також відтворюється функціональний критерій. Запропонований опитувальник містить 80 питань, за допомогою яких визначаються показники за восьма шкалами, які відповідають виділеним підсистемам у структурі метакогнітивної сфери особистості: метакогнітивній, метарегулятивній, метакомунікативній, метаемоційній, процедуральній, моніторинговій, інгібіторній та інтеракційній [72].

Дослідження метакогнітивної активності як форми прояву метакогнітивного потенціалу особистості відбувалося за допомогою авторської методики, процедура розробки якої описана в попередньому параграфі.

### **Висновки до другого розділу**

1. У відповідності до поставленої мети та висунутих завдань було побудовано програму емпіричного дослідження, що проводилось із дотриманням загальноприйнятих вимог і проходило у чотири етапи: 1) підготовчий; 2) дослідницький, 3) обробки даних та 4) інтерпретації отриманих результатів.

2. Проаналізовано сучасний стан проблеми вивчення метакогнітивних явищ, обґрунтовано вибірку, виявлено на основі теоретичного аналізу психологічні особливості, що можуть бути пов'язаними з актуалізацією метакогнітивного потенціалу. Для встановлення співвідношення метакогнітивної активності з психологічними особливостями, що її супроводжують, був дібраний комплекс психодіагностичних методик, до якого увійшли: «Багатофакторний особистісний опитувальник 16PF»

Р.Кеттела, «Академічна саморегуляція» Р.Райана та Д.Коннела, «Рівень розвитку суб'єктності особистості» М.О.Щукіної, «Диференціальний тип рефлексії» Д.О.Леонт'єва, опитувальник «ТСОВ-4» В.В.Селіванова, «Шкала аналітичності–холістичності» І.Чой.

3. У результаті огляду та аналізу існуючого інструментарію діагностики метакогнітивних особливостей особистості, було встановлено відсутність методики, за допомогою якої можна було б дослідити метакогнітивну активність. Це зумовило потребу у розробці власної методики діагностики метакогнітивної активності як форми прояву метакогнітивного потенціалу, яка відповідала б висунутому концептуальному конструкту.

Для підтвердження можливості застосовувати розроблену методику в дослідницьких цілях, були проведені процедури перевірки її психометричних параметрів, за результатами якої встановлено її надійність та валідність, стандартизацію умов та результатів та рекомендовано для використання як з науковою, так і з практичною метою.

4. Здійснено збір емпіричних даних про метакогнітивні особливості особистості та про психологічні якості, які, пов'язані з метакогнітивною активністю та сприяють розкриттю метакогнітивного потенціалу, до цього розлогого переліку увійшли суб'єктність, рефлексивність, когнітивні стилі, мотиваційні чинники та особистісні риси тощо.

**Результати досліджень даного розділу наведено в таких публікаціях: [35, 37].**

**У другому розділі здійснені посилання на літературні джерела, що знаходяться у списку використаних джерел під номерами: [5, 8, 35, 72, 73, 74, 81, 91, 103, 122, 132, 137, 149, 154, 165, 168, 170, 171, 172, 174, 185, 186, 213, 219, 221, 235, 244, 245, 248, 257, 259, 265].**

## **РОЗДІЛ III. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АКТУАЛІЗАЦІЇ МЕТАКОГНІТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ**

### **3.1. Аналіз взаємозв'язків між метакогнітивною активністю та визначеними психологічними особливостями**

#### **3.1.1. Кореляційний аналіз параметрів метакогнітивного потенціалу та метакогнітивної активності особистості**

Теоретичний аналіз метакогнітивного потенціалу, що здійснювався на попередніх етапах, дозволив встановити, що формою його прояву в різних видах діяльності людини виступає метакогнітивна активність. Сукупність розвинених та набутих окремих регулятивних якостей і навичок, необхідних для ефективного управління власними когнітивними процесами, під впливом зовнішніх умов або через суб'єктивні чинники (певні особистісні, суб'єктивні, мотиваційні особливостей) втілюється в довільній діяльності, метою якої є планування, організація, контроль та оцінювання когнітивних процесів. Аналіз взаємозв'язків між метакогнітивною активністю та обґрунтованими теоретично психологічними особливостями, що можуть сприяти її проявам (особистісними якостями, суб'єктивними властивостями, особливостями мотивації, рефлексією та когнітивними стилями), здійснюватиметься у наступних параграфах. Першочергово для того, щоб емпірично підтвердити вказане вище припущення, потрібно встановити наявність взаємозв'язків між показниками метакогнітивного потенціалу та метакогнітивної активності за допомогою кореляційного аналізу (див. Табл. 3.1). Для визначення цих показників був використаний такий інструментарій: «Комплексний опитувальник метакогнітивного потенціалу особистості» А.А.Карпова та авторський опитувальник «Методика діагностики метакогнітивної активності».

Таблиця 3.1

**Значущі коефіцієнти кореляції між показниками метакогнітивної активності та метакогнітивного потенціалу**

Підсистеми МкП	Компоненти метакогнітивної активності					ЗМкАкт
	М	Р	І	О	В	
МКоГ	365**	386**	309**		415**	497**
МРег	395**	450**	403**	206**	497**	596**
МКом		243**	295**	230**	312**	364**
МЕМ	247**	371**	252**		415**	430**
Пр	325**	420**	477**	249**	460**	579**
Мон	407**	313**	418**	237**	513**	582**
Інг	244**	248**	420**	295**	338**	454**
Інт	202**	389**	404**	208**	394**	476**
МкП	353**	439**	472**	267**	508**	615**

Примітка. Тут і далі в розділі: 1) нулі і коми опущені; 2) позначення \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; 3) умовні позначення компонентів метакогнітивної активності: М – мотиваційний, Р – рефлексивний; І – інформаційний; О – операційний; В – вольовий; ЗагП МкАкт – загальний показник метакогнітивної активності; 4) умовні позначення підсистем метакогнітивного плану: МКоГ – метакогнітивна, МРег – метарегулятивна, МКом – метакомунікативна, МЕМ – метаемоційна, Пр – процедуральна, Мон – моніторингова, Інг – інгібіторна, Інт – інтеракційна; МкП – загальний показник метакогнітивного потенціалу.

Як ми бачимо, загальний показник метакогнітивної активності має додатні кореляційні зв'язки з усіма шкалами методики «Комплексний опитувальник метакогнітивного потенціалу особистості» на рівні значущості  $p < 0,01$ . Варто зауважити, що методика, за допомогою якою оцінювався метакогнітивний потенціал суб'єкта, дозволяє проаналізувати досить широке коло явищ, що загалом утворюють метакогнітивну сферу особистості. Поняттям метакогнітивної сфери позначають систему психологічних процесів, станів, властивостей, організовану за структурно-рівневим принципом. Отже, в ній виокремлюють п'ять рівнів: 1) елементний; 2)

компонентний; 3) субсистемний; 4) системний; 5) метасистемний. Визначені за допомогою використаної методики показники належать до субсистемного рівня, що представлений підсистемами, сформованими у складі загальної системи задля виконання її певних окремих функцій. Базовими вважаються метакогнітивна, метарегулятивна та метакомунікативна [72]. Серед них найтісніший зв'язок метакогнітивна активність має з метарегулятивною підсистемою – 0,596. Метарегулятивна підсистема належить до процесуальних утворень метакогнітивної сфери, хоча автором методики зазначається, що ті засоби, які входять до неї, носять не стільки процесуальний характер, скільки характер тих діяльнісних переваг., які вони зумовлюють. Отже, ця підсистема представлена процесами, які вважаються вторинними по відношенню до когнітивних та становлять специфічний клас метапроцесів (метакогнітивний моніторинг, метакогнітивна включеність у діяльність, метакогнітивний контроль тощо), а також сукупністю певних стратегій управління власною діяльністю, яким людина віддає перевагу [72].

Також можна помітити досить тісні зв'язки метакогнітивної активності із процедуральною (0,579) та моніторинговою (0,582) підсистемами. Процедуральна шкала в даному випадку надає показники не операційних механізмів та засобів метапізнання, а обізнаність людини у сфері їх використання, тобто є більше пов'язаною із метакогнітивними знаннями.

Варто розглянути також і взаємозв'язки між показниками метакогнітивного потенціалу та окремими компонентами метакогнітивної активності. Так, найтіснішими вони будуть із вольовим компонентом (0,508 на рівні значущості  $p < 0,01$ ), що позначає сукупність процесів, які забезпечують здійснення індивідом свідомого управління сприйняттям, збереженням, обробкою та відтворенням інформації: постановку мети, планування, контроль тощо.

Виявлено також додатні кореляційні на рівні значущості  $p < 0,01$  між загальним показником метакогнітивного потенціалу і рефлексивним (0,439) та інформаційним (0,472) компонентами. У рефлексивному компоненті



поєднуються процеси спостереження людиною за власною когнітивною діяльністю, надання оцінок її перебігу та результатам, що уможливають в подальшому здійснення регулятивних впливів. Інформаційний компонент представлений як сукупністю стійких знань людини про себе як суб'єкта пізнавальної діяльності, про стратегії та умови їх використання, так і поточною інформацією про актуальні умови, в яких відбувається діяльність та стан наявних ресурсів, які можна застосувати для вирішення завдання.

Менш тісним, проте також значущим ( $p < 0,01$ ) виявився зв'язок між метакогнітивним потенціалом та мотиваційним компонентом метакогнітивної активності (0,353), що може бути пов'язаним з тим, що ті спонукаючі фактори, які входять до цього компонента, відповідають власне певною мірою за актуалізацію метакогніцій і в потенційному стані не є досить представленими.

Звертає на себе увагу те, що найнижчими виявилися взаємозв'язки між метакогнітивним потенціалом та операційним компонентом метакогнітивної активності – 0,267. Припускаємо, що причина може полягати в тому, що цей компонент допускає найбільші варіації у своєму складі, оскільки позначає ті конкретні дії, які може застосовувати людини для регуляції когнітивних процесів, і тому за допомогою використаної методики досить складно визначити усе їх розмаїття.

### **3.1.2. Співвідношення метакогнітивної активності з широким спектром рис особистості та суб'єктністю**

За результатами теоретичного аналізу було встановлено, що серед ресурсів саморегуляції особистості виокремлюють певні риси її характеру. Для того, щоб перевірити припущення про те, що прояви метакогнітивної активності можуть бути пов'язаними з особистісними якостями, насамперед, вольовими, був здійснений кореляційний аналіз між її показниками та факторами особистості за Р.Кеттелом (див. Табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Значущі коефіцієнти кореляції між показниками метакогнітивної активності та рисами особистості (за методикою 16PF Р. Кеттела)**

Фактори особистості	Компоненти метакогнітивної активності					ЗагП МкАкт
	М	Р	І	О	В	
MD	237**	174*	245**	175*	247**	324**
В				196*		
С	208**	221**	263**	278**	188*	329**
Е				239**		155*
Г	300**	181*			207**	274**
Н			199*	249**		207**
І					200*	176*
О	-178*		-231**	-214**	-161*	-243**
Q1	248**	266**	156*		256**	301**
Q3				340**		
Q4	-236**					-188*
F1	-296**	-208**	-213**	-210**	-170*	-319**
F2				163*	179*	187*

Примітка. Умовні позначення факторів особистості за методикою 16 PF Р. Кеттела: А – замкнутість-товариськість, В – інтелект, С – емоційна нестабільність-емоційна стабільність, Е – покірність-домінантність, F – стриманість-експресивність, Г – низька нормативність поведінки-висока нормативність поведінки, Н – боязкість-сміливість, І – жорсткість-м'якість, L – довірливість-підозрілість, М – практичність-розвинена увага, N – прямолінійність-дипломатичність, О – впевненість у собі-тривожність, Q1 – консерватизм–радикалізм, Q3 – низький самоконтроль-високий самоконтроль, Q4 – розслабленість–напруженість, F1 – низька-висока тривожність, F2 – інтроверсія-екстраверсія, F3 – сензитивність-реактивна рівноваженість, F4 – конформність-незалежність.

Виявлено значущі на високому рівні ( $p < 0,01$ ) додатні зв'язки з наступними факторами: MD (самооцінка), С (емоційна стабільність), Г (висока нормативність поведінки), Н (соціальна сміливість), Q1 (радикалізм). На рівні значущості  $p < 0,05$  встановлено додатні зв'язки між метакогнітивною

активністю і факторами Е (домінантність) та І (м'якість), а також від'ємні зв'язки з такими факторами, як О (тривожність) та Q4 (напруженість), що може інтерпретуватися як зв'язок меткогнітивної активності із протилежними полюсами цих рис, тобто із впевненістю у собі та низькою тривожністю.

Високі показники за фактором С (емоційна стабільність) свідчать про емоційну стійкість, витриманість, емоційну зрілість. Також характерною є здатність об'єктивно оцінювати обстановку, що, на нашу думку, є важливою умовою для правильного вибору стратегій управління процесами пізнання.

В останні роки з'являються дослідження, спрямовані на вивчення специфіки зв'язку між емоційним інтелектом та метапізнанням. Встановлено, що здатність визначати свої емоції та керувати ними сприяє кращому розумінню способів та методів здійснення пізнавальної діяльності [214]. Емоційний інтелект, що також відіграє суттєву роль у процесах соціальної адаптації та соціалізації особистості, є тісно пов'язаним із успіхами у навчальній та професійній діяльності. Встановлено, що високий рівень емоційного інтелекту пов'язаний саме з мотивацією досягнення успіху, яка дозволяє людині ставити цілі відповідно до своїх можливостей [183]. Мотивація досягнення успіху, в свою чергу, виступає важливим чинником прояву метакогнітивної активності [56], що підтверджує зв'язок між цими трьома явищами.

У дослідженнях К.І.Перікової визначено, що студенти з високим рівнем емоційного інтелекту частіше застосовують метакогнітивні стратегії, проте суть цього зв'язку вбачається нею в тому, що метакогнітивні компоненти відіграють важливу роль у розумінні різних психічних явищ, зокрема й емоційного інтелекту [122].

Відзначається також зв'язок меткогнітивних процесів з емпатійними здібностями. Так, у роботі К.Бонфілс метапізнання обґрунтовується як предиктор високої емпатії. На основі проведених досліджень вона робить

висновок, що заходи, які застосовуються для формування метакогнітивних навичок, призводять також і до розвитку емпатійних здібностей [178].

Знаковими є зв'язки між метакогнітивною активністю та фактором G, що поєднує сукупність вольових рис, які є необхідними для здійснення регулювання не лише своєї поведінки, а й зокрема власних пізнавальних психічних процесів: наполегливість, рішучість, відповідальність, завзятість, зібраність. Однією із характеристик рішучості, що становить інтерес з точки зору її ролі у здійсненні метакогнітивної активності, є гнучкість вибору та прийняття рішень. Вона являє собою здатність віднаходити та використовувати альтернативні способи аналізу ситуації, добирати та засвоювати нові стратегії взаємодії з об'єктом, виокремлювати нові властивості та відносини між явищами, відмовлятися від стереотипних способів дій [133]. Рішучість також забезпечує успішність виконання різних видів діяльності, невимушеність в соціальних відносинах та гнучкість психіки [14]. В дослідженнях О.О.Зайцевої встановлено, що метакогнітивна активність пов'язана із здатністю гнучко змінювати засоби досягнення запланованих результатів, дотримуючись при цьому основної мети [55]. Ефективне прийняття рішень забезпечується також і раціональністю, що проявляється в пошуках оптимального варіанта, порівнянні фактів та їх узагальненні [135].

В дослідженнях інших авторів вказується, що дії, які потребують сміливих, швидких, ризикованих і авантюрних дій в умовах високої невизначеності можуть бути також пов'язаними з такими вольовими якостями особистості як: рішучість, ініціативність, самостійність, наполегливість [100].

Підтверджується зв'язок метакогнітивної активності із фактором E (домінантність), що вказує на самостійність, незалежність, напористість особистості. Із метакогнітивною активністю також виявилися пов'язаними здатність приймати самостійні рішення та активність у відстоюванні власних думок, що проявляються у факторі H. В дослідженнях О.О.Щербакової

встановлено, що метакогнітивна усвідомленість пов'язана з такими якостями як: рішучість, енергійність ініціативність, відповідальність, самостійність, цілеспрямованість [163].

Важливими рисами для реалізації метакогнітивної активності є розвинене аналітичне мислення, сприйнятливість до змін та нових ідей, спрямованість на аналітичну, теоретичну діяльність, що проявляються у високих показниках за фактором Q1 (радикалізм).

Незважаючи на тісний зв'язок між метакогнітивними та мисленневими процесами, емпіричних досліджень, спрямованих на визначення зв'язку між ними, досить мало. Проте можна розглянути, яким чином можуть бути пов'язані метакогнітивні якості з інтелектом. Варто зазначити, що вивчення цього питання часто дає суперечливі результати: одними вченими цей зв'язок підтверджується, іншими спростовується. За результатами нашого дослідження рівень інтелекту має досить слабкий зв'язок лише із операційним компонентом метакогнітивної активності – 0,196 на рівні значущості  $p < 0,05$ . В інших дослідженнях було виявлено, що рівень розвитку інтелекту впливає на структурну організацію метакогнітивних якостей, при цьому найбільший його вплив помічається не при мінімальних та не при максимальних значеннях, а в тому випадку, коли вони є хоч і високими, але все ж проміжними [73].

Вітчизняні науковці В.В.Дейнека та В.Ф.Боснюк з позицій розгляду інтелекту крізь ментальні структури наголошують на тому, що критеріями рівня його розвитку виступають такі особливості: 1) сприймання, розуміння та пояснення подій та явищ; 2) якість ухвалених рішень та ефективність дій у складних ситуаціях. На основі цього вони висувають припущення про те, що інтелектуальний розвиток пов'язаний із вдосконаленням як когнітивних механізмів перероблення інформації, так і метакогнітивних механізмів регуляції інтелектуальної діяльності [48].

У дослідженні К.Охтані було встановлено, що метапізнання слабо корелює з інтелектом, проте при контролі інтелекту може виступати

чинником академічної успішності [237]. М.Вінман та М.Спанс емпірично підтвердили, інтелектуальні здібності та метакогнітивні навички розвиваються паралельно. Звертає на себе увагу той факт, що більш суттєвим предиктором академічної успішності, згідно результатам, отриманим цими вченими, виступають саме метакогнітивні процеси, а не інтелект [270].

Високий рівень метакогнітивної активності пов'язаний також із адекватною самооцінкою, задоволеністю собою (фактор MD) і впевненістю у собі та своїх силах (фактор O-). В дослідженнях С.Клайтан та Л.Станкова було показано, що впевненість у собі пов'язана з такими аспектами метапізнання, як точність метакогнітивних суджень, що стосуються прогнозу виконання певного пізнавального завдання, а також переконаннями у своїй компетентності [215].

В цьому контексті метапізнання також пов'язують із самоефективністю [188; 193], що визначається як віра особистості у здатність впоратися з певними завданнями та впливати на ті події, які з нею відбуваються. Самоефективність сприяє розвитку в людини прагнення долати труднощі, а не уникати їх, виправляти помилки та докладати зусилля задля досягнення поставленої мети. Саме віра в ефективність власних дій, з одного боку, та розуміння того, що регулювання когнітивних процесів сприяють підвищенню ефективності пізнавальної діяльності, з іншого, лягають в основу мотиваційного компоненту метакогнітивної активності.

Г.Шроу підтверджує, що самоефективність, тобто віра в успішність власної діяльності, сприяє застосуванню метакогнітивних стратегій, оскільки створює у людини відчуття того, що результат її діяльності залежить від чинників, які вона може контролювати: ступінь докладених зусиль або правильне планування діяльності (використання відповідних стратегій) [256].

Однією із найважливіших властивостей людини, що забезпечують її здатність до здійснення цілеспрямованої довільної регуляції, а відтак і метакогнітивної активності, виступає суб'єктність. Тому наступним кроком у вивченні особливостей актуалізації метакогнітивного потенціалу було

визначення співвідношення між показниками метакогнітивної активності та цією властивістю, що отримані за допомогою методики «Рівень розвитку суб'єктності особистості» (див. Табл. 3.3).

Таблиця 3.3

**Значущі коефіцієнти кореляції між показниками метакогнітивної активності та суб'єктності особистості**

Шкали PPCO	Компоненти метакогнітивної активності					ЗагП МкАкт
	М	Р	І	О	В	
Ак	,247**	,297**	,380**	,330**	,395**	,489**
Ав	,233**	,275**	,301**	,265**	,212**	,368**
Ціл	,304**	,195*			,219**	,268**
Оп	,379**	,335**	,288**	,183*	,438**	,502**
Кр	,171*	,240**	,365**	,228**	,177*	,333**
СЦ		,297**	,410**	,270**	,268**	,394**
ЗагС	,301**	,355**	,408**	,291**	,362**	,506**

Примітка. Умовні позначення показників суб'єктності: Ак – активність, Ав – автономність, Ціл – цілісність, Оп – опосередкованість, Кр – креативність, СЦ – самоцінність, ЗагС – загальний показник суб'єктності особистості.

Значущими по відношенню до показників метакогнітивної активності виявилися всі компоненти суб'єктності особистості. Найтісніші зв'язки на рівні значущості  $p \leq 0,01$  було виявлено між метакогнітивною активністю та загальним показником суб'єктності (0,506), опосередкованістю (0,502) та активністю (0,489). Також загальний показник метакогнітивної активності додатно корелює на рівні значущості  $p \leq 0,01$  із самоцінністю (0,394), автономністю (0,368) та креативністю (0,333). Встановлено також слабкий кореляційний зв'язок між метакогнітивною активністю та цілісністю особистості – 0,268 на рівні значущості  $p \leq 0,01$ .

Зв'язок між показниками метакогнітивної активності та опосередкованості як компонента суб'єктності особистості є вкрай важливим

в контексті дослідження, оскільки дозволяє нам припускати, що моніторинг та контроль власних пізнавальних процесів залежить від ресурсів саморегуляції суб'єкта загалом. Опосередкованість є невід'ємною властивістю вищих психічних функцій, а також предметної діяльності як цілеспрямованої перетворювальної активності [113]. В даному випадку вона сприймається як побудова програми поведінки, що стає важливою ланкою між виникненням певної потреби та її задоволенням. Вона містить аналіз причин та наслідків своїх вчинків, а також прогнозування дій у випадку виникнення перешкод на шляху до мети.

Активність як компонент суб'єктності полягає у здатності людини до самостійного ініціювання своєї діяльності. Особа, що має високі показники за цією шкалою самостійно ставить цілі, впливає на обставини та готова до подолання перешкод на шляху до мети. Активність є атрибутивною рисою суб'єктності загалом, забезпечує здатність суб'єкта діяти, виходячи не лише із вимог ситуації, але й із власних внутрішніх причин. Підґрунтям суб'єктної активності вважається свобода вибору та відповідальність. Свобода вибору полягає у можливості суб'єкта віддавати перевагу тому чи іншому варіанту поведінки із усього спектру можливих та виступає необхідною умовою здійснення активності. Особиста відповідальність є наслідком можливості реалізації свободи вибору. Активність забезпечує здатність суб'єкта визначати межі ситуації, дає йому змогу змінювати власне розуміння, самостійно ставити цілі та обирати способи їх досягнення [128].

Описані характеристики, на нашу думку, стосуються не лише активності суб'єкта в ситуаціях практичної діяльності, але також можуть зумовлювати особливості перебігу внутрішніх психічних процесів.

Самоцінність виявляється у схильності людини довіряти власній думці, сприймати себе як точку опори, враховувати власні інтереси та особливості при прийнятті рішень. Вона являє собою психологічне утворення, що входить до структури суб'єктного ядра особистості, визначаючи усвідомлення людиною своєї значущості та особистісної цінності. В процесі



розвитку самоцінності вибудовуються нові рівні відкриття особистістю своїх цінностей та смислів, формування осмисленого самопереживання сутності ціннісного «Я», внутрішньої свободи та самореалізації. Самоцінність проявляється у стратегіях поведінки людини і соціальній діяльності та певною мірою виступає механізмом їх керування [126]. В контексті актуалізації метакогнітивного потенціалу самоцінність може мати значення на етапі вибору стратегій управління когнітивними процесами з урахуванням їх особливостей.

Автономність пов'язана із рішучістю і відповідальністю за свої дії та вчинки. Важливою особливістю при цьому є схильність людини, що володіє високим рівнем автономності, до пояснення своїх успіхів і невдач через власні можливості та докладені зусилля. Як відзначалося нами в попередніх розділах, саме розуміння людиною здатності впливати на власні когнітивні процеси є ядром мотиваційного компоненту метакогнітивної активності та часто виступає одним із чинників, що спонукають людину до контролю над власною пізнавальною діяльністю.

Автономність як системне багаторівневе утворення пов'язана також і з іншими особливостями, що є важливими для прояву метакогнітивної активності. В її основі лежить здатність до самоорганізації, самостійного та свідомого вибору способу дій з урахуванням суб'єктивних та об'єктивних факторів. Автономну особистість характеризують такі особливості як відкрита пізнавальна позиція, довіра до себе та самоприйняття [169]

Встановлено взаємозв'язки між метакогнітивною активністю та креативністю, яка забезпечує широкий поведінковий репертуар та вміння ефективно використовувати стратегії взаємодії, здатність за потреби їх змінювати, не відступаючи від мети. Така властивість у сфері пізнавальної діяльності дозволяє суб'єкту ефективно діяти в ситуаціях невизначеності, добирати засоби управління когнітивними процесами, забезпечує певну гнучкість у їх використанні.

Креативність як комплекс інтелектуальних та особистісних властивостей сприяє самостійній постановці проблем, забезпечує здатність індивіда поводитися оригінально та нестандартно. У поєднанні з інтелектуальною рефлексією вона дає змогу людині генерувати велику кількість ідей та знаходити нешаблонні способи розв'язання проблем [59].

В інших дослідження також було визначено, що розвиток креативності як загальної здібності здійснює вплив на метакогнітивні якості особистості. Його особливість полягає в тому, що він реалізується на структурному рівні детермінації, при цьому аналітична детермінація є відсутньою. Креативність може виступати чинником перебудови усєї структури метакогнітивних якостей, проте зворотній вплив не спостерігається [73].

Наступний компонент суб'єктності – цілісність особистості, що також корелює із загальним показником метакогнітивної активності – вказує на її інтегрованість в соціальний контекст при збереженні особистих меж. Цілісність особистості характеризується відчуттям самодостатності та самобутності. Ця властивість може бути певною мірою розглянута як те, що уможливорює управління власною інтелектуальною діяльністю, оскільки саме «вищі і найскладніші саморегуляції можуть здійснюватися лише всією особистістю – цілісною й інтегрованою» [80].

Загалом суб'єктність особистості становить здатність людини здійснювати самоуправління у соціальному контексті свого буття. Людина як суб'єкт є ініціатором власної активності, здатна впливати на навколишній світ, вільно здійснювати самовизначення. Слід зазначити, що суб'єктність дозволяє здійснювати не лише самоуправління, але також і управління, що спрямовується на будь-який об'єкт навколишнього світу. Здатність же до самоуправління охоплює як об'єкти не лише власну поведінку, діяльність або емоції, але також і когнітивну сферу, чим, на нашу думку, і пояснюється тісний зв'язок між загальними показниками суб'єктності та метакогнітивної активності.

Ми припускаємо, що метакогнітивна активність, оскільки вона частково може співвідноситися із суб'єктною, зумовлюється і визначається саме суб'єктними характеристиками. Проте, представляють інтерес також погляди, згідно з якими метакогнітивна активність розглядається, навпаки, як така, що лягає в основу суб'єктності. З цього ракурсу в ній вбачають базис для саморегуляції, свідомої компенсації обмежень, визначення шляхів когнітивного та особистісного розвитку [76]. Так, А.М.Ферара стверджує, що такі, приписувані зазвичай суб'єкту, функції, як формування узагальненої картини світу, постановка життєвих цілей, вибір методів їх досягнення, забезпечується саме метакогнітивною активністю [197].

Отже, існує думка, що метапізнання є детермінантою розвитку атрибутивних характеристик суб'єкта (організованості, цілісності, автономності, активності тощо). Воно виступає «вершиною когнітивної активності суб'єкта», визначає спрямованість цієї діяльності та ті стратегії, які будуть використовуватися під час її виконання.

### **3.1.3. Співвідношення метакогнітивної активності та особливостей мотивації**

У теоретичному розділі були описані дослідження вітчизняних науковців, в яких встановлено, що до чинників розвитку метакогнітивної активності належать загальні та професійні мотиви [21]. На нашу думку, сфера дослідження зв'язку мотивації особистості з метакогнітивною активністю має бути доповнена також вивченням тих мотиваційних особливостей, які відповідають поглядам на метакогнітивну активність як форму суб'єктної активності, тобто такої, що має індивідуалізований та автономний характер, спрямовується на розвиток та оптимізацію діяльності [70]. В такому разі найбільший інтерес для нас становлять форми автономної мотивації людини, її здатність до самодетермінації, тобто внутрішньомотивованої поведінки, що базується на зацікавленості в

діяльності та спрямована на задоволення внутрішніх потреб у компетентності та автономії. На противагу такому типу поведінки виступає зовнішньо вмотивована, інструментальна по відношенню до певних наслідків, тобто така, що зумовлюється бажанням людини досягнути певної мети [247].

За теорією Р.Райана та Е.Десі, мотивація відрізняється не лише за рівнем, але також і за типом, в залежності від того, які установки або цілі спонукають людину до діяльності. Першочергово вона може бути внутрішньою, що базується на інтересі людини до якоїсь діяльності, отриманні задоволення від її виконання, та зовнішньою, в основі якої лежить прагнення отримати певні винагороди або уникнути негативних наслідків. У зовнішній мотивації, в свою чергу, вони пропонують виокремлювати також різні типи, що відрізняються між собою за ступенем автономності: зовнішня мотивація, ідентифікована, інтроектована та інтегрована. Всі ці типи можна дослідити за допомогою методики Р.Райана та Д.Конела, яка в адаптації М.В.Яцюк отримала назву «Академічна саморегуляція». Результати кореляційного аналізу між показниками метакогнітивної активності та типами мотивації (регулювання) надані в табл. 3.4.

Таблиця 3.4

**Значущі коефіцієнти кореляції між показниками метакогнітивної активності та типами академічної саморегуляції**

Типи саморегуляції	Компоненти метакогнітивної активності					ЗагП МкАкт
	М	Р	І	О	В	
ЗовР	214**				240**	226**
ІнтР	302**				315**	289**
ІдР	359**	266**	250**		369**	422**
ВлСп	313**	340**	323**	199*	357**	461**
ІнАв	258**	291**	316**		293**	389**

Примітка. Умовні позначення типів регулювання: ЗовР – зовнішнє регулювання, ІнтР – інтроектоване регулювання, ІдР – ідентифіковане регулювання, ВлСп – власне спонукання, ІнАв – індекс автономії.

Як ми бачимо, існують додатні кореляційні зв'язки між загальним показником метакогнітивної активності та усіма типами мотивації, що свідчить про те, що рівень мотивації навчальної діяльності, незалежно від її орієнтованості, пов'язаний із ступенем прояву метакогнітивної активності в процесі навчання. Розглянемо зміст кожного з типів регулювання.

Зовнішнє регулювання пов'язане з виконанням певної діяльності через бажання досягти позитивних наслідків, що не є пов'язаними зі змістом цієї діяльності: отримання винагород чи уникнення покарання. Є найбільш контрольованим та залежним типом.

В основі інтроектованого регулювання лежить намагання уникнути відчуття провини чи тривоги або, навпаки, бажання відчути гордість, підвищити свою самооцінку. За домінування такої мотивації людина виконує певну діяльність через потребу у підтриманні своєї самооцінки та переживанні відчуття вартості. Такий тип, хоча і є частково внутрішнім, все ж залишається досить контрольованим.

При ідентифікованому регулюванні людина відчуває важливість та цінність певної діяльності чи поведінки для себе. Поведінка при цьому стає більш автономною, проте все одно залишається досить зовнішньо мотивованою, оскільки все ж є інструментальною.

Інтегроване регулювання виникає тоді, коли ідентифіковані регуляції стають частиною «Я» людини. Формується відповідність між цими новими регулюваннями та іншими цінностями та потребами особистості. Поведінка характеризується високим рівнем автономності та вольовим контролем.

Варто зазначити, що за результатами дослідження найбільш тісні зв'язки з метакогнітивною активністю утворюють такі типи регулювання як ідентифіковане та інтроектоване. В теорії Р.Райана та Е.Десі вони належать до досить автономних, тобто таких, за яких людина відчуває у значній мірі здатність впливати на свою поведінку, підпорядкованість її власному вибору. Отже, діяльність та поведінка стають вольовими та цілеспрямованими.

Потрібно проаналізувати також зв'язки між різними типами мотивації та окремими компонентами метакогнітивної активності. Так, виявлено, що всі типи мотивації (регулювання) мають додатній кореляційний зв'язок з вольовим компонентом, що пояснюється тим, що навіть найбільш зовнішня мотивація (яка керується чинниками, що лежать поза особистістю, об'єктивними винагородами або бажанням уникнути негативних наслідків) часто потребує від індивіда докладання певних вольових зусиль. Далі ми бачимо появу зв'язків між рефлексивним та інформаційним компонентами метакогнітивної активності та тими типами мотивації, що в континуумі наближаються до автономії, тобто можна припустити, що за наявності інтроектованої мотивації та власного спонукання індивід є більш схильним до усвідомленості своєї діяльності та врахуванні тієї інформації, якою він володіє про свої власні пізнавальні особливості, при організації своєї активності.

Зв'язок метакогнітивних процесів із власне навчальною мотивацією підтверджується і в роботах зарубіжних дослідників. Зокрема, наголошується на їх взаємозв'язку в структурі саморегульованого навчання, що здійснює позитивний вплив на навчальні досягнення [225]. Мотиваційні процеси підтримують систематичне використання метакогнітивних стратегій в процесі вирішення пізнавальних завдань [203]. Наявність високої мотивації до навчання сприяє докладанню учням зусиль у сфері регуляції своєї пізнавальної діяльності [229; 239]. Проте, відзначається також і друга сторона цього зв'язку – метакогнітивні процеси можуть впливати на мотивацію до навчальної діяльності [204].

В деяких дослідженнях до метапізнанн та мотивації додаються треті змінні, які також виявляються з ними пов'язаними: інтернальний локус контролю, який вважають елементом саморегуляції [188], та самоефективність, оскільки вона забезпечує віру суб'єкта в те, що йому під силу впоратися з певним завданням [176; 205; 209]. Відзначається, що особи,

які використовують метакогнітивні стратегії мають більш високий рівень саме внутрішньої мотивації та самоефективності [225; 272].

На думку В. Пірса, зв'язок між мотивацією до навчальної діяльності та метапізнанням пояснюється через атрибуцію. Суб'єкт може вбачати причини своїх успіхів або невдач у внутрішніх чинниках (власні можливості, ступінь докладених зусиль) або зовнішніх (складність завдання). В тих випадках, коли людина приписує свої невдачі відсутності в неї необхідних вмінь або недостатній розвиток здібностей, мотивація до вирішення пізнавальних завдань і застосування метакогнітивних стратегій, буде знижуватися [241].

В якості фактору, що пов'язує метапізнання та мотивацію, можуть виступати також емоції. Оцінки, які суб'єкт виносить в процесі метакогнітивного моніторингу, стосуються не лише перебігу пізнавальної діяльності, а й своєї майстерності. Такі оцінки зазвичай не є беземоційними. Якщо учень або студент відчуває себе компетентним, впевненим у своїх силах, в нього виникає мотивація до виконання складних завдань, бажання продовжувати діяльність навіть у випадку виникнення перешкод або невдач. Низькі оцінки себе як суб'єкта пізнавальної діяльності призводять, відповідно, до зниження мотивації [272].

В дослідженнях Е.М.Балашова було встановлено, що у студентів з високим рівнем метакогнітивної усвідомленості переважають ідентифіковані мотиви, у студентів з низьким – зовнішнє регулювання діяльності [12]. О.О.Зайцевою, яка займається визначенням впливу різних видів мотивів на метакогнітивну активність, визначено, що сприятливими для актуалізації метакогнітивних процесів виступають мотиви досягнення успіху на противагу мотивам уникнення невдач, мотиви причетності на противагу мотивам знехтування, та внутрішні мотиви на противагу зовнішнім [56].

Отже, отримані нами результати стосовно зв'язку метакогнітивної активності з певними типами мотивів в цілому можна вважати такими, що не суперечать результатам, отриманим у працях інших дослідників.

### 3.1.4. Зв'язок метакогнітивної активності з рефлексією та когнітивно-стильовими характеристиками

Питання про наявність рефлексивних процесів у здійсненні регуляції пізнавальної діяльності не можна назвати дискусійним, оскільки погляди вчених на цю проблему багато в чому збігаються. Так, вказують, що рефлексивні механізми є «вбудованими» в метакогнітивні процеси [72], забезпечують здатність до моніторингу пізнавальної діяльності. Проте, як було вказано в теоретичному розділі, вплив рефлексії на процеси саморегуляції не завжди може бути позитивним, оскільки рефлексування, хоч і виступає основою управління поведінкою чи діяльністю, не завжди призводить до активізації регулятивних процесів. Як вказує Д.О.Леонт'єв, специфіка впливу рефлексії на процеси саморегуляції залежить від її типу [91]. Тому було вирішено в нашому дослідженні визначити зв'язок між метакогнітивною активністю та різними типами рефлексії (див. Табл. 3.5).

Таблиця 3.5

#### Значущі коефіцієнти кореляції між показниками метакогнітивної активності та типами рефлексії

Тип рефлексії	Компоненти метакогнітивної активності					ЗагП МкАкт
	М	Р	І	О	В	
СР	,200*	,376**			,156*	,248**
Інтр	-,204**	-,271**	-,323**	-,230**	-,285**	-,385**
КвР				-,213**	-,219**	-,235**

Примітка. Умовні позначення типів рефлексії: СР – системна рефлексія, Інтр – інтроспекція, КвР – квазірефлексія.

Результати кореляційного аналізу свідчать про наявність додатних зв'язків між метакогнітивною активністю та системною рефлексією, яка базується на здатності до самодистанціювання та дозволяє одночасно бачити полюс суб'єкта та об'єкта. З такими типами рефлексії як інтроспекція та квазірефлексія були виявлені від'ємні кореляційні зв'язки. Інтроспекція з



позицій авторів використаного психодіагностичного інструменту розглядається як процес, при якому фокус уваги знаходиться на власних внутрішніх переживаннях та станах. Квазірефлексія спрямовується на об'єкт, не пов'язаний із актуальною ситуацією, є зануренням у сторонні міркування, що можуть ставати на заваді включеності суб'єкта в поточні події [222]. Системна ж рефлексія дозволяє бачити ситуацію в усіх її аспектах. Саме в цьому типі рефлексії здійснюються два принципово важливих для реалізації метакогнітивної активності процеси: переживання дистанції між своєю свідомістю та її інтенціональним об'єктом і спрямованість цього процесу на себе як об'єкт рефлексії. Системна рефлексія є найбільш адаптивною формою та має найтісніший зв'язок із самодетермінацією як здатністю суб'єкта до здійснення власного вибору.

Важливо зазначити також специфіку співвідношення компонентів метакогнітивної активності із системною рефлексією. Так, як видно із таблиці, системна рефлексія має найтісніший зв'язок із рефлексивним компонентом і найменш тісний – із вольовим (з операційним та інформаційним зв'язки відсутні), що може вказувати на те, що хоч рефлексія і відіграє надзвичайно важливу роль у регулятивних, вольових процесах, все ж не забезпечує автоматично їх ініціювання. Рефлексивне осмислення суб'єктом дійсності, своєї поведінки та діяльності, власних пізнавальних процесів може виступати основою для регуляції, першим кроком на шляху до неї, але із нею не ототожнюється.

В науковій літературі з проблематики співвідношення рефлексивних процесів та метапізнання превалює думка, що безумовно ці два феномени є пов'язаними між собою, проте пояснюється цей зв'язок по-різному.

Так, Т.І.Доцевич вказує на те, що рефлексію можна розглядати, з одного боку, як базовий компонент метапізнання (тоді метапізнання виступає більш широким поняттям), що уможливорює здійснення регуляції пізнавальних процесів; з іншого боку, як регулятивний процес, і в такому разі метапізнання буде поставати однією з її рефлексії [52].

У працях Б.Хофер, П.Пінтріча, М.Л.Смульсон, Я.В.Чаплака рефлексія також розглядається як метакогнітивний феномен [144; 158; 211].

Як складник регуляторного потенціалу особистості рефлексія виконує функцію визначення її меж через усвідомлення основ власних вчинків та діяльності. Рефлексивні процеси забезпечують планування та програмування поведінки і діяльності, здійснюють їх контроль та оцінювання результатів. Проте, розвинена рефлексивність може також і ставати на заваді прийняттю важливих рішень, поставати причиною нерішучості та пасивності [105].

Далі розглянемо співвідношення показників метакогнітивної активності та когнітивних стилів як результатів прояву особистості у пізнавальних функціях. Результати кореляційного аналізу між показниками метакогнітивної активності та одного з найбільш узагальнених когнітивних стилів – «полезалежність–полenezалежність» – надані в табл. 3.6.

Таблиця 3.6

**Значущі коефіцієнти кореляції між показниками метакогнітивної активності та когнітивного стилю «полезалежність-полenezалежність»**

Шкали ТСОВ-4	Компоненти метакогнітивної активності					ЗагП МкАкт
	М	Р	І	О	В	
СімВ		167*		194*	188*	225**
СтН	285**			224**		241**
ПсЗ	222**	-187*	-157*		-176*	-235**
СтСН				155*		
ІПВ	258**	203**		267**		249**
СО	239**			184*	161*	200**
ПНез	188*			254**		194*

Примітка. Умовні позначення шкал опитувальника ТСОВ-4: СімВ – сімейні відносини, СтН – ставлення до нового, ПсЗ – психологічний захист, СтСН – стереотипи та соціальні настановлення, ІПВ – ідеологія та політичні відносини, СО – соціальне оточення, ПНез – полenezалежність.

Когнітивні стилі, що являють собою певні стратегії поведінки та пізнання, пронизують усі рівні взаємодії людини з наявною ситуацією і на

цьому ґрунтується припущення про те, що вони можуть впливати на особливості регуляції людиною власних когнітивних процесів, проте, як ми бачимо із таблиці, тісних зв'язків між показниками метакогнітивної активності та когнітивного стилю «полезалежність–полenezалежність» не було виявлено.

Встановлено слабкі додатні зв'язки на рівні значущості  $p \leq 0,01$  між загальним рівнем метакогнітивної активності та проявами полезалежності в таких сферах як сімейні відносини, ставлення до нового, ідеологія та політичні відносини, соціальні відносини, а також від'ємний зв'язок з психологічними захистами. Існує слабкий додатний зв'язок на рівні значущості  $p \leq 0,05$  між загальним показником метакогнітивної активності та загальним показником полезалежності.

Загалом полюс полenezалежності характеризується автономністю, самодостатністю особистості, незалежністю від оточення та зовнішніх стереотипів.

Усвідомлення базових компонентів власної особистості, знання про свій внутрішній світ сприяють становленню високоорганізованих форм саморегуляції психічних процесів, властивостей та станів. Людина, в якій домінує цей стиль, характеризується високою самооцінкою, прийняттям свого «Я», аналітичністю перцепції. До того ж вона володіє такими властивостями як самодостатність, цілісність та організованість, які зазвичай пов'язуються із суб'єктивністю. Зв'язок описаних характеристик із метакогнітивною активністю був встановлений нами раніше, тому маємо констатувати, що встановлені взаємозв'язки між метакогнітивними процесами та полюсом полезалежності не узгоджуються з попередніми дослідженнями та потребують подальшого ретельного вивчення.

Наступним стилем, що був досліджений з метою встановлення його зв'язку із метакогнітивною активністю, є стиль «аналітичність–холістичність».

Результати кореляційного аналізу між показниками метакогнітивної активності та вказаного когнітивного стилю надані в табл. 3.7.

Таблиця 3.7

**Значущі коефіцієнти кореляції між показниками метакогнітивної активності та когнітивного стилю «аналітичність–холістичність»**

Компоненти КС	Компоненти метакогнітивної активності					ЗагП МкАкт
	М	Р	І	О	В	
КаузАт		177*			156*	182*
ТолПр	194*				155*	
СпрЗм		-179*				-167*

Примітка. Умовні позначення шкал опитувальника аналітичності–холістичності: КаузАт – каузальна атрибуція, ТолПр – толерантність до протиріч, СпрЗм – сприйняття змін.

Як ми бачимо із таблиці, зв'язки між показниками метакогнітивної активності та шкалами опитувальника аналітичності–холістичності не є тісними. Загальний показник метакогнітивної активності має додатній зв'язок зі шкалою «Каузальна атрибуція» та від'ємний зв'язок зі шкалою «Сприйняття змін». В даному випадку показники за шкалою каузальної атрибуції наближуються до полюсу холістичності, що свідчить про наявність зовнішньої атрибуції, за якої причини подій людина вбачає в об'єктивних зовнішніх обставинах, на відміну від аналітичного полюсу, коли успіхи та невдачі індивід приписує собі. Варто зазначити, що отримані дані є суперечливими і вступають у протиріччя із розглянутими вже та підтвердженими емпірично зв'язками метакогнітивної активності з такими властивостями, як автономність, впевненість у собі, віра в свої сили, які зумовлюють мотивацію до управління інтелектуальною діяльністю. Отже, співвідношення цих показників потребує подальшого вивчення.

Аналітичний полюс шкали «Сприйняття змін», з яким корелює метакогнітивна активність, передбачає особливості розуміння динаміки змін в об'єктах та її прогнозування, а саме – віру в те, що об'єкти та явища

змінюються відповідно до своєї внутрішньої логіки, а динаміка змін є лінійною і тому прогнозованою. За таких поглядів уможлиблюється і здійснення прогнозування як одного із метакогнітивних процесів.

За результатами здійсненого аналізу ми бачимо, що метакогнітивна активність має слабкі, хоча і значущі, зв'язки з обома когнітивними стилями, які були обрані для дослідження. Проте вважається, що когнітивні стилі є глибоко включеними в особистісну організацію і тому відіграють суттєву роль у регуляції психічної активності. На думку А.А.Палія, когнітивні стилі є взагалі метакогнітивними утвореннями, що вказують на здатність людини до побудови ментальних репрезентацій об'єктів та подій і регуляції власних афективних станів. Когнітивні стилі пов'язані із широким колом індивідних та особистісних характеристик і виступають детермінантами регуляції на всіх рівнях інтегральної індивідуальності [117]. В контексті дослідження впливу когнітивно-стильових характеристик на навчальну успішність, проведеного С.Д.Максименком та І.Д.Пасічником, когнітивні стилі розглядаються як такі, що належать до рівня метакогнітивної перцепції. Вони є тісно пов'язаними з індивідуальними особливостями, інтелектуальною та мисленнєвою діяльністю. Наголошується на їх ролі не лише у визначенні способів діяльності, але також і її ефективності. При цьому підкреслюється, що вплив когнітивних стилів, що організовують пізнавальний досвід, визначають особливості розуміння, оцінювання та інтерпретації, буде мати різну ефективність в залежності від кожної конкретної ситуації [97].

Одним із пояснень відсутності тісного зв'язку між метакогнітивною активністю та когнітивними стилями може виступати те, що когнітивно-стильові характеристики є визначальними для субсвідомого рівня інтелектуальної регуляції. В структурі метакогнітивного досвіду вони належать до мимовільного інтелектуального контролю [28; 157], а метакогнітивна активність являє собою більшою мірою усвідомлену регуляцію.

### **3.2. Психологічні профілі осіб з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності**

Метод кореляційного аналізу, результати застосування якого описані вище, дозволив нам встановити наявність значущих взаємозв'язків між метакогнітивною активністю та психологічними особливостями особистості, проте здійснення змістової інтерпретації даних, тобто надання їм певного смислу, потребує поєднання кількісних та якісних методів. Цей факт зумовив застосування методу якісного аналізу задля визначення особистісних, мотиваційних та пізнавальних особливостей суб'єктів, що відрізняються за рівнем метакогнітивної активності.

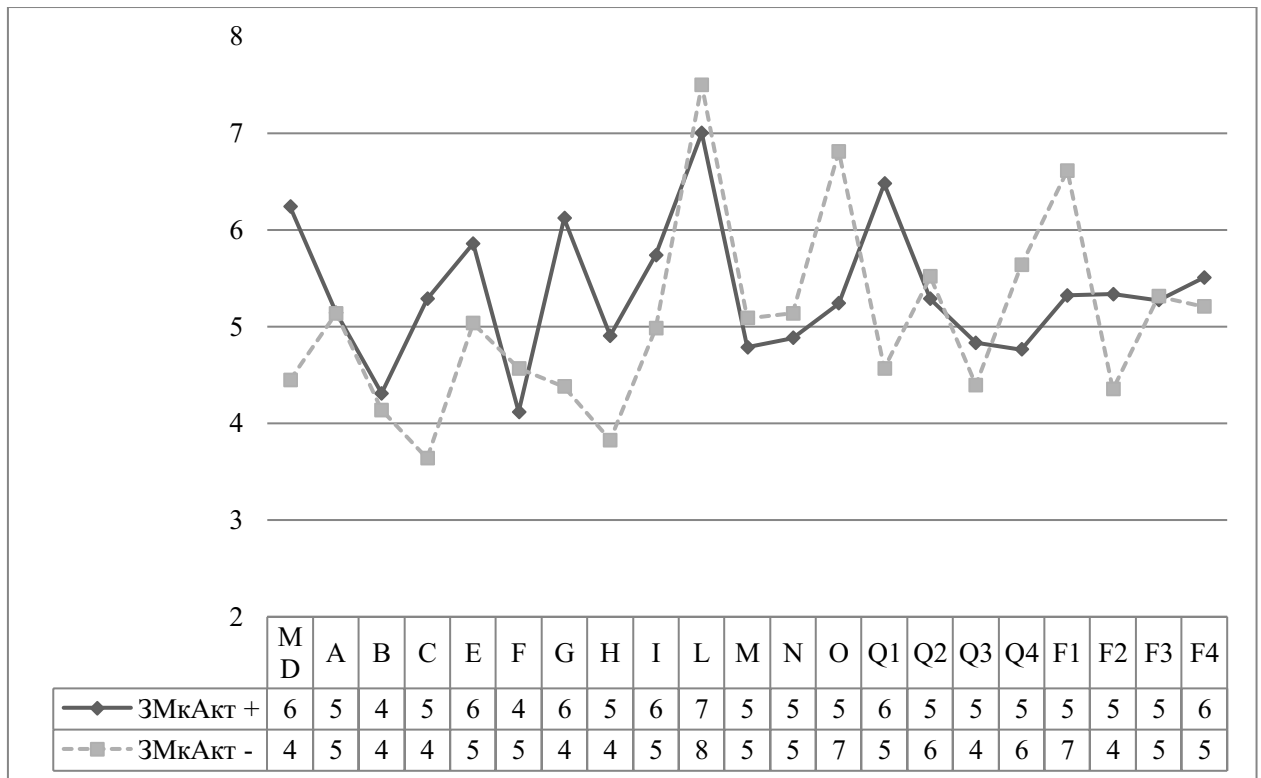
#### **3.2.1. Аналіз прояву особистісних та суб'єктних рис у осіб з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності**

Насамперед за загальним рівнем метакогнітивної активності потрібно було виділити дві групи осіб з метою подальшого аналізу та порівняння у них специфіки прояву рис характеру, суб'єктних властивостей, типів навчальної мотивації, рефлексії та когнітивних стилів: група ЗМкАкт+, до якої увійшли досліджувані з високими показниками метакогнітивної активності, та група ЗМкАкт-, в якій значення загального показника метакогнітивної активності є низькими.

Для досягнення цієї мети був використаний метод типологізації, що дозволяє здійснити поділ усієї сукупності об'єктів (в даному випадку значень) на певні групи, що володіють необхідними властивостями.

До групи осіб з високим рівнем активності (ЗМкАкт+) увійшли досліджувані, показники яких за загальним рівнем метакогнітивної активності увійшли до четвертого квартиля розподілу, до групи осіб з низьким рівнем (ЗМкАкт-) – ті, що отримали значення, які увійшли до

першого квантиля. Далі були побудовані профілі прояву рис особистості за 16-факторним опитувальником Р. Кеттелла у цих двох груп (див. Рис. 3.1).



**Рис 3.1. Профілі факторів особистості (за методикою 16-РФ Р. Кеттелла) груп осіб із високим та низьким рівнем метакогнітивної активності**

На осі абсцис (ОХ) позначено фактори особистості за Р.Кеттелом, на осі ординат (ОУ) – їх числові показники у стенах. Середня лінія ряду проходить через точку 5,5 стена на осі абсцис. Показники, що знаходяться вище середньої лінії, свідчать про прояв риси додатного полюсу, ті, що нижче – прояв від’ємного.

Для порівняльного аналізу прояву рис особистості потрібно взяти до уваги ті риси-фактори, які суттєво відрізняються в осіб з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності, тобто відмінності між якими у двох груп досліджуваних є статистично значущими.

Значущість відмінностей між проявами спектру рис особистості у груп досліджуваних з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності встановлювалася за допомогою t-критерію Ст’юдента (див. Табл. 3.8).

Таблиця 3.8

**Значення t-критерію Ст'юдента між факторами за Р. Кеттелом у  
підвбірках, що порівнюються**

Група ЗМкАкт+/ група ЗМкАкт-	Фактори особистості, що порівнюються		
	MD	A	B
t-критерій	4,429***	-0,60	0,408
Група ЗМкАкт+/ група ЗМкАкт-	Фактори особистості, що порівнюються		
	C	E	F
t-критерій	3,848***	2,001*	-0,981
Група ЗМкАкт+/ група ЗМкАкт-	Фактори особистості, що порівнюються		
	G	H	I
t-критерій	4,319***	2,327*	1,88
Група ЗМкАкт+/ група ЗМкАкт-	Фактори особистості, що порівнюються		
	L	M	N
t-критерій	-1,257	-0,776	-0,697
Група ЗМкАкт+/ група ЗМкАкт-	Фактори особистості, що порівнюються		
	O	Q1	Q2
t-критерій	-3,269**	4,418***	-0,464
Група ЗМкАкт+/ група ЗМкАкт-	Фактори особистості, що порівнюються		
	Q3	Q4	F1
t-критерій	1,115	-2,428*	-4,475***
Група ЗМкАкт+/ група ЗМкАкт-	Фактори особистості, що порівнюються		
	F2	F3	F4
t-критерій	2,324*	-0,166	0,82

Примітка. Тут і далі: позначення \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,001$ .

Як ми бачимо, на рівні  $p \leq 0,001$  відмінності між двома групами є статистично значущими за проявами таких факторів, як: адекватність самооцінки (MD), емоційна нестабільність-емоційна стабільність (C), низька нормативність поведінки-висока нормативність поведінки (G), консерватизм-радикалізм (Q1), тривожність (F1); на рівні значущості  $p \leq 0,01$  – за фактором впевненість у собі-тривожність (O); на рівні значущості  $p \leq 0,05$  – за факторами: покірність-домінантність (E), боязкість-сміливість (H), розслабленість-напруженість (Q4), інтроверсія-екстраверсія (F2).



Отже, група досліджуваних з високим рівнем метакогнітивної активності характеризується більш адекватною самооцінкою, вищою емоційною стабільністю, вищою нормативністю поведінки та радикалізмом. В них відзначається більша витриманість, працездатність, емоційна зрілість, реалістичність та здатність слідувати правилам групи. Вони наполегливі у досягненні мети, відповідальні та мають ділову спрямованість. Також їм властиві аналітичність та критичність мислення, наявність інтелектуальних інтересів, прагнення бути добре проінформованими, схильність до експериментування, спокійне прийняття нових поглядів та змін.

Отримані дані не суперечать проведеним раніше дослідженням. Так, Ю.В.Пошехоною вказується на те, що компоненти метакогнітивної активності є тісно пов'язаними з такою вольовою рисою як наполегливість, а також загалом із показниками вольової регуляції [125].

У досліджуваних групи ЗМкАкт+ також помітним є вищий рівень прояву домінантності та сміливості. Вони характеризуються більшою незалежністю в судженнях та поведінці, норовливістю, невизнанням тиску з боку інших. Їм властиві соціальна сміливість, активність, готовність вступати у взаємодію з незнайомими людьми та ефективно діяти в незнайомих обставинах. Кожна з визначених рис може здійснювати певний вплив на актуалізацію метакогнітивного потенціалу і, відповідно, високої метакогнітивної включеності в діяльність. Так, як вже було вказано вище, адекватність самооцінки дозволяє суб'єкту досить об'єктивно оцінювати власні пізнавальні здібності та ефективно обирати стратегії управління когнітивними процесами. Висока нормативність поведінки пов'язана із сформованістю таких вольових якостей, як витримка, рішучість, відповідальність та наполегливість у досягненні мети, що можуть зумовлювати також і особливості перебігу пізнавальної діяльності та ставлення людини до різних пізнавальних завдань. Емоційна стабільність дозволяє реалізовувати усвідомлену, раціональну регуляцію діяльності.

На противагу цьому, група досліджуваних із низьким рівнем метакогнітивної активності відрізняється меншою адекватністю самооцінки, нижчою емоційною стабільністю, нижчим рівнем сміливості та певним консерватизмом. Вони характеризуються низькою толерантністю до фрустрації, лабільністю настрою, швидкою втомлюваністю, мінливістю інтересів, схильністю піддаватися почуттям. Емоційна нестабільність як прояв незрілості емоційної сфери може ставати на заваді вольовій регуляції поведінки, перешкоджати здійсненню контролю в тому числі й над своїми когнітивними процесами. Вони також можуть відчувати сором'язливість, невпевненість у своїх силах. Консерватизм, що проявляється у сумнівах відносно нових ідей, супротиву змінам, вузькості інтелектуальних інтересів, ускладнює, або навіть унеможлиблює, оволодіння людиною новими стратегіями регуляції, а також ефективну діяльність в умовах невизначеності або наявності протиріч.

Значущість такої характеристики як адекватність самооцінки для реалізації метакогнітивної активності полягає в тому, що від неї, а також від усвідомлення якості свого знання, залежить вибір конкретних стратегій вирішення завдань. Як занижена, так і завищена самооцінка призводять до помилкового планування діяльності, а відтак – і до зниження якості інших метакогнітивних процесів [45].

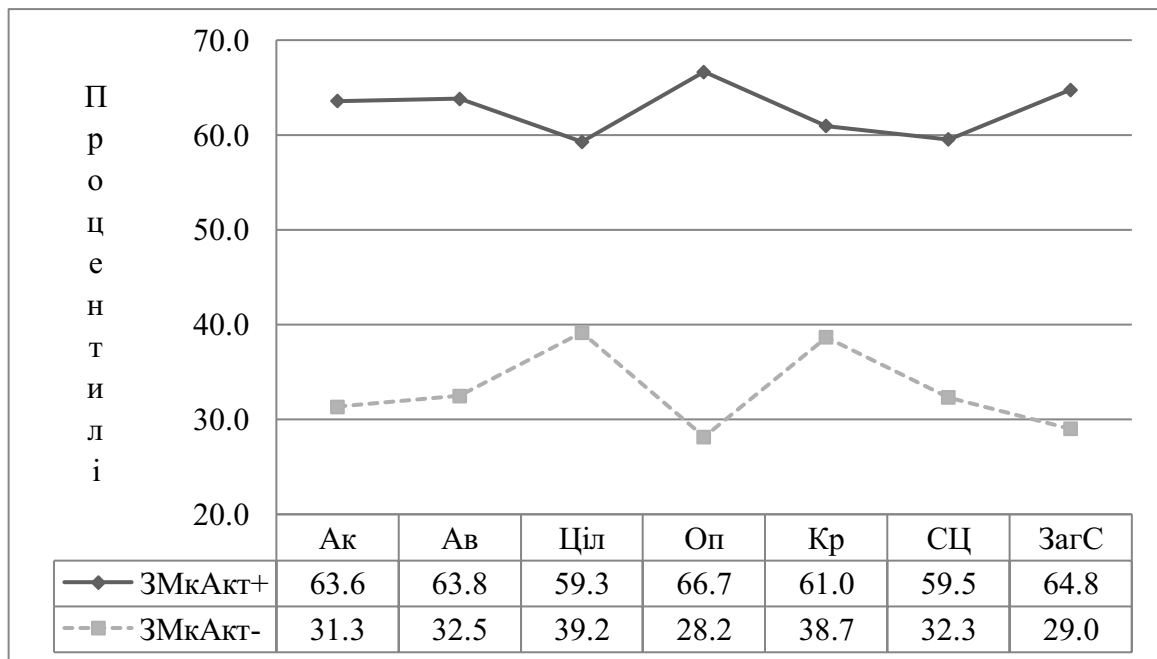
Група ЗМкАкт- характеризується також вищим рівнем тривожності та експресивності. Наше припущення полягає в тому, що високий рівень тривожності стає на заваді адекватній регуляції поведінки та діяльності, зокрема пізнавальної. Проте варто зауважити, що в межах клінічної психології та метакогнітивної терапії зв'язок тривожності та метакогнітивних процесів може розглядатися в іншому ракурсі. В тому разі, коли метакогніції є дисфункціональними, вони роблять суттєвий внесок у розвиток психопатології, підтримуючи неефективні стратегії подолання, такі як: хвилювання, румінація, думки, орієнтовані на загрозу. Так, наприклад,

емпірично підтверджено, що негативні метакогнітивні переконання виступають чинником розвитку тривоги [236].

Меншого прояву у групи ЗМкАкт-, порівняно з першою групою, набули такі риси характеру, як: нормативність поведінки та м'якість (чутливість). Отже, вони можуть виявляти мінливість, піддаватися у своїй поведінці та діяльності впливу обставин, мати досить гнучкі настановлення щодо соціальних норм.

В дослідженнях інших авторів було встановлено, що студенти із низьким рівнем метакогнітивної активності також характеризуються імпульсивністю, непослідовністю поведінки, зниженою активністю та працездатністю. Їм властиві такі особливості саморегуляції як: ригідність поведінки, підвищена напруженість, швидка втомлюваність [125].

Побудуємо тепер профілі прояву суб'єктності в осіб з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності (див. Рис. 3.2).



**Рис 3.2. Профілі показників суб'єктності у груп осіб із високим та низьким рівнем метакогнітивної активності**

На осі абсцис (ОХ) позначено компоненти суб'єктності, на осі ординат (ОУ) – їх числові показники у процентилях. Середня лінія ряду проходить через 50 процентиль на осі абсцис.

Перевіримо значущість виявлених відмінностей за допомогою обчислення t-критерію Ст'юдента (див. Табл. 3.9).

Таблиця 3.9

**Значення t-критерію Ст'юдента між показниками суб'єктності у підвбірках, що порівнюються**

Група ЗМкАкт+/ група ЗМкАкт-	Компоненти суб'єктності, що порівнюються						
	Ак	Ав	Ціл	Оп	Кр	СЦ	ЗагС
t-критерій	5,313	5,556	3,13	7,475	3,592	4,497	6,362

Отже, усі виявлені відмінності між компонентами суб'єктності у групах з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності є статистично значущими. Група ЗМкАкт+ володіє більш високим рівнем розвитку суб'єктності, що виявляється у їх здатності виступати суб'єктом власної діяльності, самостійно ставити цілі, нести відповідальність за свої вчинки. Суб'єктність пов'язується із активністю та свободою діяльності індивіда, здатністю співвіднести свої можливості із тими вимогами, які висуває ситуація [1]. Вона є однією з найголовніших функцій особистості, що полягає в оволодінні нею своєю поведінкою, діяльністю, психічними процесами, можливості самодетермінації [71]. Високий рівень розвитку суб'єктності забезпечує людині здатність ініціювати, організувати та втілювати заплановане [113]. Серед інших характеристик суб'єктності виокремлюють також здатність до рефлексії, розуміння своєї унікальності та унікальності інших людей, самодетермінацію.

Група досліджуваних з високим рівнем метакогнітивної активності характеризується більш високою автономністю, опосередкованістю та креативністю. Вони виявляють незалежність від зовнішніх обставин, самостійність, відповідальність за свої дії. Є схильними до прогнозування своєї поведінки та її наслідків, побудови «програми» діяльності, аналізу можливих причин невдач та способів уникнення помилок. Володіють значним арсеналом стратегій взаємодії та широким поведінковим

репертуаром, легко змінюють стратегії досягнення мети за необхідності та виявляють здатність діяти в ситуаціях невизначеності або протиріч.

Також група ЗМкАкт+ характеризується більш високим, порівняно з групою ЗМкАкт-, рівнем прояву активності, цілісності та самоцінності. Вони виявляють самодостатність у ставленні до себе, їхня самооцінка більшою мірою будується на власній думці про себе, а не оцінках інших людей. При цьому вони не втрачають критичності, розуміють свої як сильні, так і слабкі сторони, проте все ж приймають себе такими, якими вони є, з усіма недоліками та перевагами. Така позиція може мати суттєве значення для процесів регуляції на різних рівнях, оскільки об'єктивне бачення всіх своїх особливостей, розуміння своїх здібностей дає змогу ставити адекватні цілі та правильно добирати способи їх досягнення.

Серед досліджень, спрямованих на вивчення зв'язку метакогнітивних процесів із різними особистісними якостями та суб'єктивними рисами, важко віднайти ті, які встановлювали б їх співвідношення із автономністю власне як характеристикою суб'єкта. Проте встановлюється значущість особистісної автономії для процесів самокерованого навчання, в якому не останню роль відіграє також і метапізнання [54].

Значну роль у процесах регулювання інтелектуальної активності відіграє креативність особистості, оскільки вона забезпечує здатність застосовувати різні стратегії для досягнення поставленої мети, опановувати нові способи, ефективно діяти в умовах невизначеності. Її проявам сприяють такі властивості особистості як: чутливість до незвичайного, розвинена уява, інтуїція, висока емоційна збудливість, потреба в самовираженні [141] тощо. Прийняття рішень, що постає однією із центральних ланок процесу психічної регуляції, багато в чому зумовлюється саме креативністю суб'єкта. Креативність особистості тісно пов'язана з такими особливостями як винахідливість, уміння знаходити рішення на базі нового мислення, здатність бачити проблему з різних сторін, схильність до експериментування,

рефлексивність та здатність генерувати нові ідеї [45]. На нашу думку, ці властивості є важливими для управління власними когнітивними процесами.

Варто зауважити, що зв'язок метакогнітивної активності із креативністю можна проінтерпретувати і по-іншому: метакогнітивні процеси можуть виступати умовами розвитку креативності. Так, зазначається, що метакогніції інтегрують інтелектуальні та творчі ресурси людини, мобілізуючи творче мислення та підвищуючи його продуктивність. Найбільш помітною є їхня роль на перших етапах творчого процесу, при виявленні та формулюванні проблемної ситуації, та на завершальних – при втіленні нових ідей та способів дій [78].

Метакогнітивні процеси розглядаються також як інтегративний фактор у структурі творчих здібностей. Їхня розвиненість забезпечує управління та передбачення результатів творчої та інтелектуальної діяльності. Шляхом виходу в метакогнітивну позицію суб'єкт стає здатним до подолання труднощів свого розвитку та управління власними інтелектуальними ресурсами. Більш того, метакогнітивна усвідомленість дозволяє коригувати переконання, що стали результатом неадекватного навчання чи виховання, і тим самим сприяти саморозвитку та самореалізації людини [7].

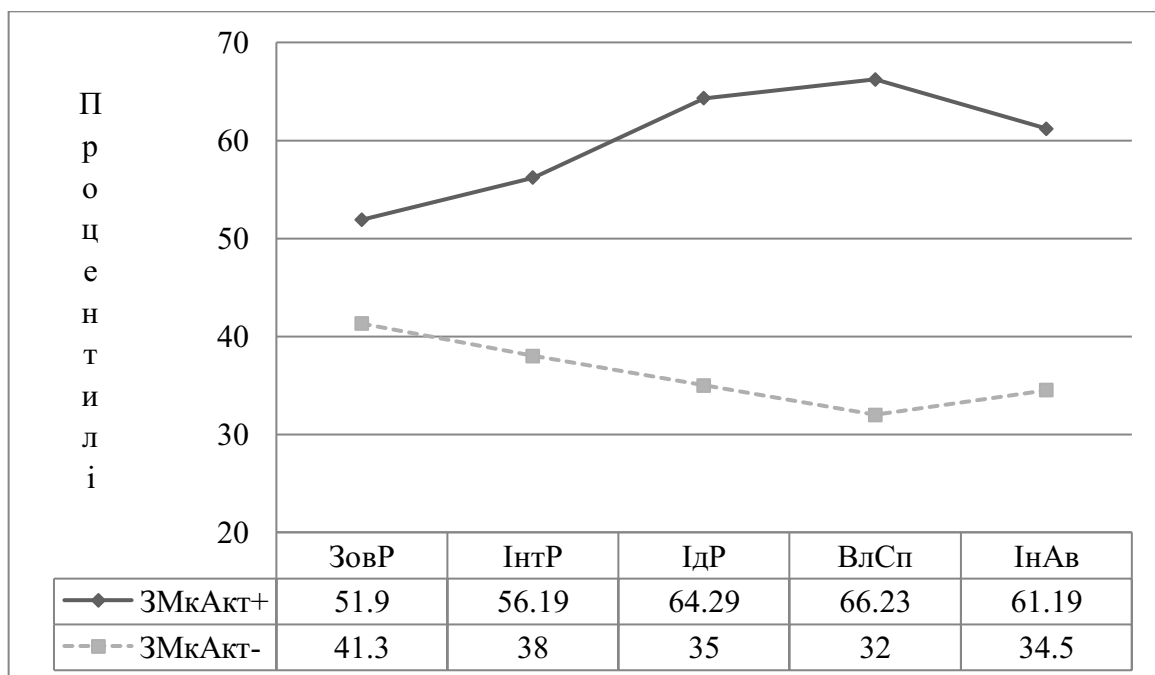
У групи досліджуваних із низьким рівнем метакогнітивної активності, як можна побачити на графіку, усі компоненти суб'єктності знаходяться на рівні розвитку нижче середнього, тобто наближаються до протилежного полюсу, передбаченого використаною методикою. Так, окрім того, що ця група характеризується нижчим загальним показником суб'єктності, їй властиві: реактивність, залежність, неінтегрованість, безпосередність, репродуктивність, малоцінність. Отже, поведінка, яка є характерною для групи досліджуваних ЗМкАкт-, значною мірою залежить від зовнішніх чинників, тобто джерело активності індивіда знаходиться поза його особистістю. Система поглядів та цінностей є досить нестійкою. Низький рівень автономності, протилежністю якій виступає залежність, вказує на

відсутність самотійності, прагнення перекладати відповідальність за свої вчинки та в цілому за своє життя.

Безпосередність, виявлена у досліджуваних, що увійшли до групи ЗМкАкт-, вказує на певну імпульсивність, відсутність «проміжних ланок» між виникненням потреби та її задоволенням. Осмисленість поведінки є досить низькою, відсутнє прогнозування її наслідків. Характерною є також схильність діяти за правилами, не відхилятися від шаблонів. В діяльності відтворюються одні й ті ж самі стратегії, нестандартні ситуації сприймаються як стресові.

### 3.2.2. Особливості мотивації в осіб з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності

Наступним кроком є порівняння профілів прояву різних типів мотивації в осіб з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності, визначених за допомогою методики «Академічна саморегуляція» М.Райана та Д.Коннела (див. Рис.3.3).



**Рис 3.3. Профілі типів академічної саморегуляції у груп осіб із високим та низьким рівнем метакогнітивної активності**

На осі ОХ розташовуються шкали методики «Академічна саморегуляція» (типи мотивації), на осі ОУ – середні значення показників, виражені в процентилях.

Значення t-критерію Ст'юдента, представлені в табл. 3.10, свідчать про наявність достовірних значущих на рівні  $p \leq 0,001$  відмінностей між групами досліджуваних з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності за такими типами мотивації як ідентифіковане регулювання, власне спонукання, а також за індексом автономії. Також встановлено статистично значущі відмінності між групами за інтроектованим регулюванням на рівні  $p \leq 0,01$ .

Таблиця 3.10

**Значення t-критерію Ст'юдента між показниками типів академічної саморегуляції у підвбірках, що порівнюються**

Група ЗМкАкт+/ група ЗМкАкт-	Типи мотивації, що порівнюються				
	ЗовР	ІнтР	ІдР	ВлСп	ІнАв
t-критерій	1,34	2,693**	5,08***	5,85***	5,507***

Достовірні відмінності між показниками мотивації в групах ЗМкАкт+ та ЗМкАкт- відсутні лише у зовнішньому регулюванні, тобто такому типу мотивації, який є повністю контрольованим зовнішніми чинниками та не відзначається жодними проявами автономності. Ті ж типи мотивації, які формуються на основі різного ступеню інтерналізації зовнішніх регулювань, мають значно вищі показники у групі досліджуваних із високим рівнем метакогнітивної активності. Отже, можна припустити, що зовнішні мотиви діяльності, тобто бажання її виконувати з тих причин, що є повністю заданими ззовні (контроль зі сторони інших, вимоги, нагороди чи покарання), майже однаково виявляються як у групи з високим, так і у групи з низьким рівнем метакогнітивної активності. Пояснюється це тим, що екстернальна мотивація є найменш пов'язаною з різними особистісними властивостями і залежить суто від зовнішніх чинників.



Інтроєктована мотивація є вищою у групи ЗМкАкт+, отже їм більше властива поведінка, що регулюється частково засвоєними нормами чи правилами. До діяльності їх спонукають внутрішні причини, проте частіше за все вони полягають у бажанні уникнути відчуття провини та сорому за погано виконану діяльність або підтримати свою самооцінку.

Індентифікована мотивація, показники якої виявилися також вищими у групи досліджуваних з високим рівнем метакогнітивної активності, базується на відчутті людиною значущості та цінності тієї справи, яку вона виконує. Виконання діяльності, в даному випадку навчальної, сприймається суб'єктами як результат власного вибору. Вона набуває особистісного значення, співвідноситься з власними цілями.

В групі ЗМкАкт+ також є вищою інтегрована мотивація, яка вважається найбільш автономною серед усіх розглянутих типів. Цінність виконуваної діяльності за такої мотивації стає частиною «Я» особистості, інтегрується з її іншими компонентами.

Якщо ми поглянемо на профілі, то побачимо, що в групі ЗМкАкт+ відбувається зростання показників із наближенням мотивації до полюсу автономності. Отже, високий рівень метакогнітивної активності пов'язаний із найбільш автономними формами мотивації, самодетермінацією, що не суперечить наявним даним про те, що метакогнітивні процеси можуть актуалізуватися тоді, коли людина відчуває значущість та важливість тієї активності, яку вона виконує в результаті свого власного вибору. Інша картина розгортається у групі ЗМкАкт-, в якій загалом показники за усіма типами мотивації є зниженими. Як ми бачимо на графіку, в групі цих досліджуваних, навпаки, відмічається незначне зростання показників із наближення до полюсу зовнішньої контрольованості, тобто низький рівень метакогнітивної активності пов'язаний із переважанням найменш автономних форм мотивації.

Як вже було вказано в попередніх параграфах, метакогнітивна активність має тісні зв'язки мотиваційною сферою. Зокрема, в дослідженнях

зумовленості проявів метакогнітивної активності мотивами навчальної діяльності встановлено, що у осіб з високим рівнем метакогнітивної активності переважають професійні, прагматичні та пізнавальні мотиви. У науково-дослідницькій діяльності в них проявляються такі мотиви як професійна включеність та прагнення до творчості. Загалом мотиваційний профіль цієї групи характеризується яскраво вираженою внутрішньою мотивацією.

Ті студенти, в яких був виявлений низький рівень метакогнітивної активності, керуються переважно зовнішніми мотивами: уникнення осуду, комфортні умови. Також в них проявляються такі мотиви як: потреба у високій заробітній платні, матеріальних винагородах та матеріальних благах [125].

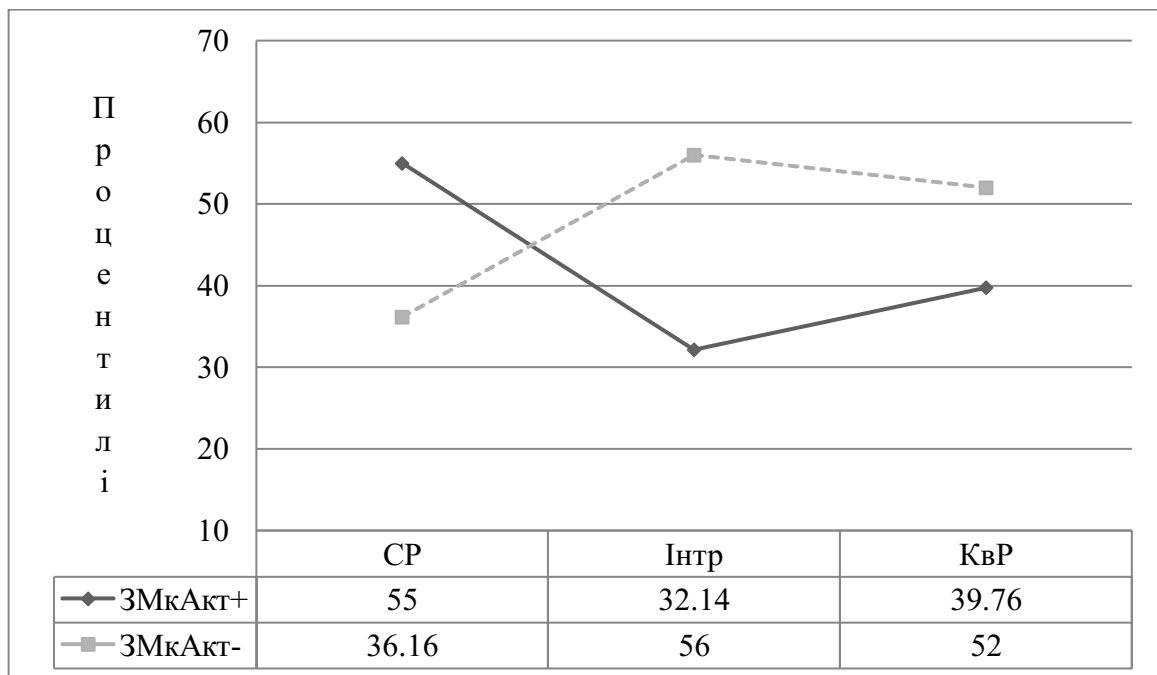
Отже, відмінності у мотиваційній сфері між групами досліджуваних з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності, полягають у спрямованості мотивації, а також в тих мотивах, що відображають професійні, пізнавальні та творчі потреби.

Інтерпретуючи ці результати, ми припускаємо, що переважання ідентифікованих та інтегрованих мотивів навчальної діяльності сприяє актуалізації метакогнітивного потенціалу під час її виконання, оскільки в такому разі вона набуває особистої значущості, стає цінністю для людини. Викликає інтерес той факт, що і метакогнітивна активність може впливати на навчальну мотивацію. Так, взаємовплив навчальної мотивації та метапізнання може пояснюватися різними причинами: 1) через емоції – метакогнітивні самооцінки викликають певні емоційні реакції, що прямо впливають на навчальну мотивацію; 2) через усвідомлення людиною завдяки метакогніціям своїх сильних та слабких сторін, що допомагає правильно підбирати для стратегії покращення результатів навчання і уникнення тим самим негативних емоцій; 3) через те, що засвоєння метакогнітивних стратегій збагачує уявлення про власні здібності і тим самим підвищує

мотивацію; 4) відчуття успіху після використання метакогнітивних стратегій підвищує очікування та мотивують на подальші досягнення [272].

### 3.2.3. Специфіка прояву рефлексії та когнітивно-стильових властивостей у осіб з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності

Розглянемо профілі типів рефлексії у груп із високим та низьким рівнем метакогнітивної активності (див. Рис. 3.4).



**Рис 3.4. Профілі типів рефлексії у груп осіб із високим та низьким рівнем метакогнітивної активності**

На осі абсцис (ОХ) позначено типи рефлексії, на осі ординат (ОУ) – їх середні показники у процентилях. На графіку можна побачити наявність відмінності між усіма показниками типів рефлексії у представників цих двох груп досліджуваних.

Значення t-критерію Ст'юдента між однойменними показниками типів рефлексії (див. Табл. 3.11) свідчать про достовірність розбіжностей у групах осіб з високим та низьким рівнем за шкалами системної рефлексії та інтроспекції на рівні  $p \leq 0,001$  і квазірефлексії на рівні  $p \leq 0,01$ .

Таблиця 3.11

**Значення t-критерію Стьюдента між показниками типів рефлексії у  
підвбірках, що порівнюються**

Група ЗМкАкт+/ група ЗМкАкт-	Типи рефлексії, що порівнюються		
	СР	Інтр	КвР
t-критерій	5,507***	-4,941***	-2,48**

Отже, група осіб з високим рівнем метакогнітивної активності характеризується більш високим рівнем прояву системної рефлексії, що дозволяє їм бачити ситуацію в усіх її аспектах, відображати як полюс об'єкта так і полюс суб'єкта, помічати усі альтернативні можливості. В цьому типі рефлексії втілюється здатність до самодистанціювання – можливість відсторонитися, подивитися на себе збоку, при збереженні фокусу уваги не лише на собі, а й на об'єкті. Суб'єкт займає позицію по відношенню до себе і з цієї позиції може здійснювати певні дії відносно себе. Ця здатність є вкрай важливою як для саморегуляції поведінки та діяльності, так і для управління власними когнітивними процесами. Системна рефлексія є найбільш адаптивною формою та пов'язується із самодетермінацією. Цей факт узгоджується із виявленими вже в нашому дослідженні зв'язками між метакогнітивною активністю та типами мотивації, що належать до автономних, тобто самодетермінованих.

Варто зазначити, що в групі ЗМкАкт+ помічається зниження показників за такими типами рефлексії, як інтроспекція та квазірелексія, які авторами використаної методики належать до таких, що можуть перешкоджати процесам саморегуляції.

Група осіб з низьким рівнем метакогнітивної активності, навпаки, характеризується нижчим, відносно першої, рівнем прояву системної рефлексії та вищим рівнем та інтроспекції та квазірефлексії. Інтроспекція визначається як спостереження за власними переживаннями та своїм станом, тобто свідомість спрямовується лише на себе за рахунок зміщення фокусу

уваги з навколишнього світу. Таким чином, суб'єкт зосереджується на спогляданні власних психічних процесів, але ніби втрачає зв'язок із актуальною ситуацією, що не дозволяє йому ефективно здійснювати саморегуляцію, враховувати необхідні обставини. Квазірефлексія, на відміну від інтроспекції, спрямовується не на власний внутрішній світ, а на зовнішній, зокрема на сторонні об'єкти, що також не стосуються актуальної ситуації. Її вважають певною формою психологічного захисту, що полягає у прагненні уникнути вирішення неприємної для людини ситуації шляхом відволікання на сторонні об'єкти, занурення у власні фантазії.

Інтроспекція та квазірефлексія, рівень яких виявився вищим у групі ЗМкАкт-, сприймаються як такі форми рефлексії, які не лягають в основу регуляції суб'єктом власної діяльності, а, навпаки, можуть ставати на заваді їй.

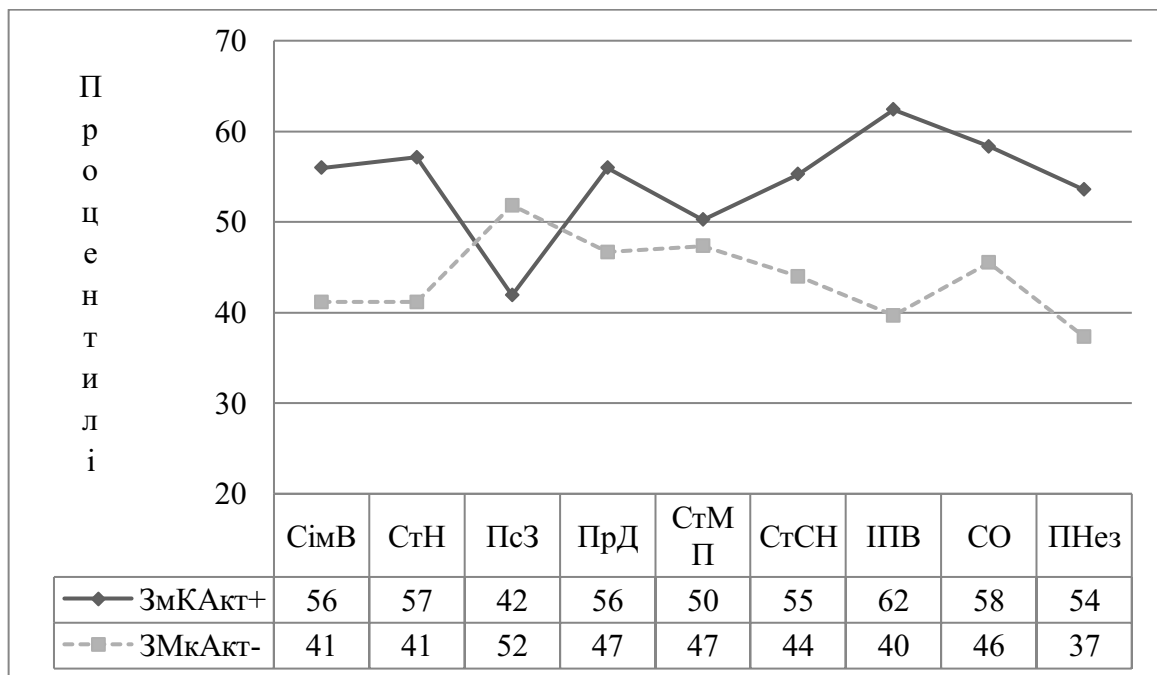
Рефлексивність як риса особистості пов'язана із метакогнітивною компетентністю, що визначається як система вмотивованих здатностей (метапам'ять, метамислення, металінгвістичні здібності та метакреативність), що втілюється в метакогнітивному досвіді. Рефлексивні навички тут виступають тими механізмами, завдяки яким взагалі функціонує метапізнання [51].

Загалом рефлексія в процесі саморегуляції особистості забезпечує здатність до критичного осмислення власних особливостей та можливостей [113], що є необхідним для адекватного планування діяльності, зокрема й інтелектуальної. Завдяки рефлексії людина здатна керуватися усвідомленими, оціненими мотивами [113].

Розглядаючи співвідношення між метакогнітивною активністю та пізнавальними особливостями, необхідно зазначити неоднозначність результатів досліджень, що спрямовувалися на вивчення зв'язків між метапізнанням та інтелектуальними здібностями. Так, одними вченими вказується на те, що ці зв'язки є досить слабкими, а метакогнітивні процеси можуть відігравати компенсуючу роль при інтелектуальних обмеженнях

[237], іншими – що рівень інтелекту може впливати об'єктивність метакогнітивного моніторингу та впевненість людини під час винесення метакогнітивних суджень [92].

Наступними пізнавальними особливостями, що теоретично обґрунтовувались нами як такі, що можуть бути пов'язаними з актуалізацією метакогнітивного потенціалу, і тому по-різному проявлятися у груп з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності є когнітивні стилі. Це припущення базується на тому, що когнітивні стилі як типові форми інтелектуальної поведінки, в яких проявляються індивідуальні відмінності в способах сприймання, оброблення, структурування та аналізу інформації, свідчать про розвиток інтелектуального потенціалу у зв'язку із саморегуляцією [27]. Результати порівняння показників когнітивного стилю «полезалежність–полenezалежність» графічно надаються на рис 3.5.



**Рис 3.5. Профілі показників когнітивного стилю «полезалежність–полenezалежність» у груп осіб із високим та низьким рівнем метакогнітивної активності**

На осі ОХ розташовані шкали когнітивного стилю «полезалежність–полenezалежність» за методикою «ТСОВ-4», на осі ОУ – процентильна шкала. Можна побачити, що показники в обох групах знаходяться досить

наближеними до середньої лінії ряду (50 перцентиль). Перевіримо за допомогою t-критерію Ст'юдента наявність достовірних розбіжностей між показниками (див. Табл. 3.12).

Таблиця 3.12

**Значення t-критерію Ст'юдента між показниками когнітивного стилю «полезалежність–полenezалежність» у підвибірках, що порівнюються**

Група ЗМкАкт+/ група ЗМкАкт-	Показники когнітивного стилю «полезалежність– полenezалежність, що порівнюються				
	СімВ	СтН	ПсЗ	ПрД	СтМП
t-критерій	2,225**	2,071**	-2,231**	1,051	0,74
Група ЗМкАкт+/ група ЗМкАкт-	Показники когнітивного стилю «полезалежність– полenezалежність, що порівнюються				
	СтСН	ІПВ	СО	ПНез	
t-критерій	1,549	3,455***	1,707*	2,403**	

Встановлено достовірні значимі відмінності у групах ЗМкАкт+ та ЗМкАкт- на рівні  $p \leq 0,01$  між показниками за шкалою «Ідеологія та політичні відносини», на рівні  $p \leq 0,05$  між загальними показниками когнітивного стилю «полезалежність–полenezалежність» та показниками за шкалами: «Сімейні відносини», «Ставлення до нового», «Психологічні захисти», на рівні  $p \leq 0,1$  між показниками за шкалою «Соціальне оточення».

Отже, загалом група досліджуваних із низьким рівнем метакогнітивної активності характеризується більшим високими проявами полenezалежності. В пізнавальній сфері цей полюс когнітивного стилю полягає у здатності долати вплив контексту, орієнтуватися на внутрішні джерела інформації. Поведінка індивіда незалежного від поля характеризується орієнтацією на власні цілі та можливістю ігнорувати тиск умов ситуації.

З огляду на те, що в групі ЗМкАкт- був виявлений дещо вищий рівень полenezалежності, ми маємо припустити, що ці досліджувані мають характеризуватися автономністю, самодостатністю, незалежністю від

соціальних стереотипів та людей, що їх оточують; самостійністю у виборі поведінки, визначенні своїх цінностей.

Проте ці результати суперечать отриманим раніше. Потрібно також звернути увагу на те, що їх показниками, як ми бачимо на графіку, загалом знаходяться близько до середньої лінії, а тому ми не можемо надати їм цілком ті характеристик, які приписують цьому полюсу.

Середній показник загального рівня полнезалежності групи осіб з високим рівнем метакогнітивної активності знаходиться, як ми бачимо, дещо нижче середньої лінії ряду, а, відтак, ми можемо припустити, що ця група наближається до протилежного полюсу вказаного когнітивного стилю, тобто до «полезалежності». Вона виявляється як залежність когнітивних процесів суб'єкта від таких факторів, як фон, поле, контекст. Полезалежні індивіди характеризуються зниженою самооцінкою, неструктурованість власного «Я». Вони залежать від думки інших, схильні підкорюватися, є чутливими до різних аспектів соціальних ситуацій. Можуть змінювати свої настановлення та погляди під впливом думки оточення. Не покладаються на свої власні сили, а розраховують на допомогу та підтримку з боку інших. В той же час, мають високу здатність до співчуття, можуть поставити себе на місце іншої людини. В оцінці інших часто спираються на стереотипи та упередження.

Отже, полезалежні та полнезалежні індивіди відрізняються низкою особистісних якостей, які проявляються у осіб, що належать до груп з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності. Варто звернути увагу також на те що полезалежність та полнезалежність зумовлює особливості такого важливого процесу для певних компонентів метакогнітивної активності, як прийняття рішень. Певні відмінності між полезалежними та полнезалежними індивідами існують також і в ситуаціях прийняття рішень. Особи, в яких виявляється полнезалежність, із більшою легкістю використовують раціональні стратегії прийняття рішень, оскільки мають змогу швидко порівнювати й оцінювати різні альтернативи та бачити деталі ситуації. При цьому вони не залежать від думки інших людей, орієнтуються

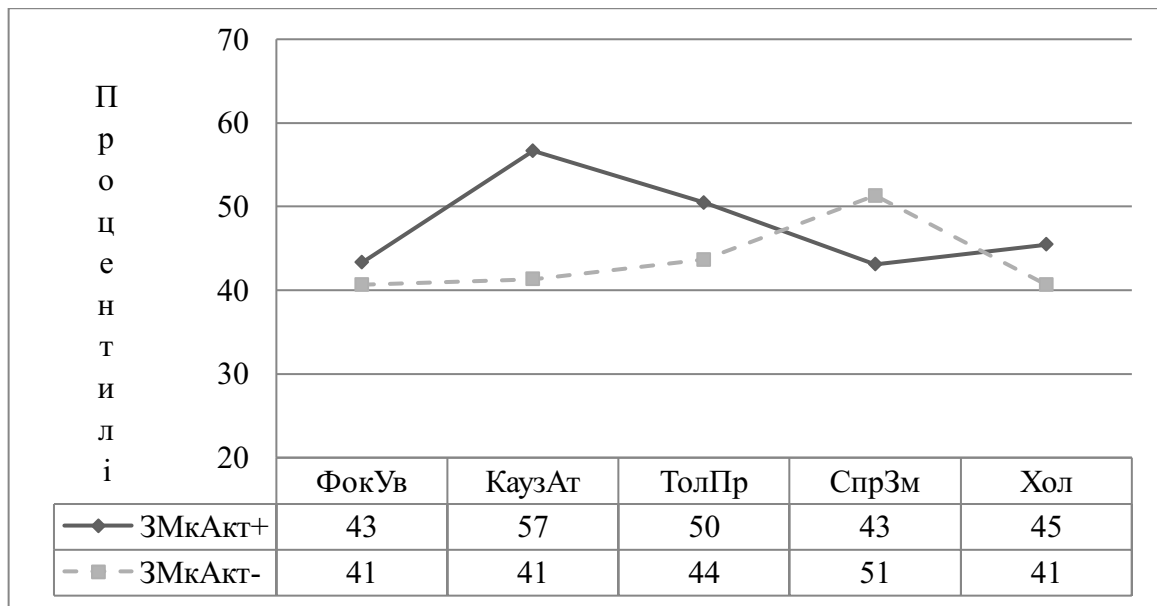


на власні критерії, не бояться допустити помилку. В невизначених або загрозованих ситуаціях вони використовують складні, спеціалізовані форми захисту, метою застосування яких є перетворення досвіду та побудова цілісної картини подій. Полезалежні індивіди у прийнятті рішень виявляють готовність до ризику, покладаються на інтуїцію, витрачають багато часу на здійснення вибору. На ризик вони йдуть в тих умовах, коли інформація, якою вони володіють, є недостатньою, тобто їх ризикованість визначається тенденцією уникнення ситуацій невизначеності [134].

Зазначається, що у полenezалежних осіб домінує така стратегія прийняття рішень як пильність, що характеризується раціональністю, тобто готовністю обмірковувати цілі та розглядати альтернативи, прагненням отримати усю необхідну інформацію, перш ніж здійснювати вибір. Полезалежні індивіди схильні до застосування стратегій уникнення (ухилення від самостійного прийняття рішень та бажання перекласти відповідальність за них на інших) та прокрастинації (відкладення рішення) [151].

Результати аналізу характеристик полenezалежності та полenezалежності призводять до необхідності зробити висновок, що дослідження метакогнітивної активності та цього стилю потребує уточнень. Хоча можна зазначити, що, як було вказано раніше, когнітивні стилі є більше пов'язаними з мимовільним інтелектуальним контролем, а метакогнітивна активність нами сприймається як довільна та цілеспрямована. Когнітивний стиль «полenezалежність–полenezалежність» є одним із тих, особливості якого вказують на сформованість саме мимовільного інтелектуального контролю. Також до таких стилів відносять «вузькість–широта сканування» та «імпульсивність–рефлексивність» [53].

Порівняємо тепер показники когнітивного стилю «аналітичність–холістичність» у осіб з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності. Профілі прояву різних компонентів цього стилю представлені на рис. 3.6.



**Рис 3.6. Профілі показників когнітивного стилю «аналітичність–холістичність» у груп осіб із високим та низьким рівнем метакогнітивної активності**

На осі абсцис (ОХ) позначено шкали за методикою «Опитувальник аналітичності–холістичності», на осі ординат (ОУ) – їх числові показники у процентилях. Середня лінія ряду проходить через 50 процентиль на осі абсцис. Показники обох груп, як можна побачити, знаходяться переважно дещо нижче середньої лінії ряду, що свідчить про їх незначну наближеність до полюсу аналітичності. Вище середньої лінії знаходяться показники за шкалою «Каузальна атрибуція» у групи досліджуваних з високим рівнем метакогнітивної активності.

Перевіримо наявність статистично значимих розбіжностей за допомогою обчислення t-критерію Стьюдента (див. Табл. 3.13).

*Таблиця 3.13*

**Значення t-критерію Стьюдента між показниками когнітивного стилю «аналітичність–холістичність» підвибірках, що порівнюються**

Група 3MkAkt+/ група 3MkAkt-	Показники когнітивного стилю «аналітичність–холістичність», що порівнюються				
	ФокУв	КаузА	ТолПр	СпрЗм	Хол
t-критерій	0,085	2,258**	0,709	-1,96*	0,434

Підтверджується статистична достовірність відмінностей між групами ЗМкАкт+ та ЗМкАкт- у показниках за шкалою «Каузальна атрибуція» на рівні  $p \leq 0,05$  та у показниках за шкалою «Сприймання змін» на рівні  $p \leq 0,1$ . В даному випадку наближеність показників за шкалою «Каузальна атрибуція» до холістичного полюсу в групі досліджуваних з високим рівнем метакогнітивної активності свідчить про їх схильність вбачати причини подій та явищ у зовнішніх факторах, пояснювати їх тими змінами, які відбуваються у навколишньому середовищі. В групі ЗМкАкт-, навпаки, показники за цією шкалою знаходяться нижче середньої лінії ряду, тобто їм властива більше аналітичність, що виявляється у їх розумінні подій та явищ, як таких, що залежать від них самих, їх внутрішніх якостей. Ці особливості потребують подальшого вивчення, оскільки не узгоджуються з наявними даними про те, що актуалізація метакогнітивних процесів пов'язується з внутрішнім локусом причинності. Так, зокрема в межах теорії самодетермінації постулюється ідея про те, що вірогідність використання людиною метакогнітивних стратегій є вищою тоді, коли вона має інтернальний локус причинності, тобто розглядає власні дії як результат внутрішніх причин [267]. Інтернальний локус контролю прямо впливає на академічні досягнення та метакогнітивні процеси. В той же час зв'язків між екстернальним локусом контролю та метапізнання не виявлено, що дозволяє зробити висновок про те, що людиною частіше використовуються метакогнітивні стратегії в тому випадку, коли вона усвідомлює роль власних здібностей та докладених зусиль у результативності її діяльності [212]. У дослідженні, спрямованому на розвиток метакогнітивних процесів у такому конкретному навчальному завданні як аудіювання, встановлено, що якість виконання цього завдання після метакогнітивного тренінгу покращилася в тих осіб, що мають інтернальний локус контролю [264].

За шкалою «Сприймання змін» група ЗМкАкт+ має нижчі показники, ніж група ЗМкАкт-, що вказує на їх схильність сприймати зміни в об'єктах як такі, що залежать від їхньої внутрішньої логіки, тому вони легко розуміють

та прогнозують динаміку цих змін (аналітичний полюс). Досліджувані групи ЗМкАкт- вважають, що зміни в об'єктах відбуваються під впливом умов зовнішнього середовища, тому є непередбачуваними та непрогнозованими.

Віднайти дослідження, в яких вивчався б зв'язок метакогнітивних стратегій саме із вказаним когнітивним стилем нам не вдалось, проте можна розглянути, яким чином цей стиль пов'язаний із суб'єктною регуляцією загалом. Так, Г.С. Пригіним вказується на те, що особи з автономним типом суб'єктної регуляції діяльності виявляють більшу холістичність (синтетичність) мислення, а особи із залежним типом мають аналітичне мислення. Синтетичний стиль мислення при цьому характеризується прагненням людини до осмислення окремих елементів як одного цілого, поєднанням іноді суперечливих ідей та поглядів, відкритістю новому досвіду. Аналітичне мислення передбачає ретельне вивчення об'єкта, детальне планування пізнавального процесу, потребу в додатковій інформації, побудову та використання теорій [127]. Незважаючи на те, що із суб'єктною регуляцією у вказаному дослідженні виявився пов'язаним холістичний стиль мислення, можна помітити, що ті характеристики, які надаються аналітичному стилю, є важливими для реалізації метакогнітивної активності.

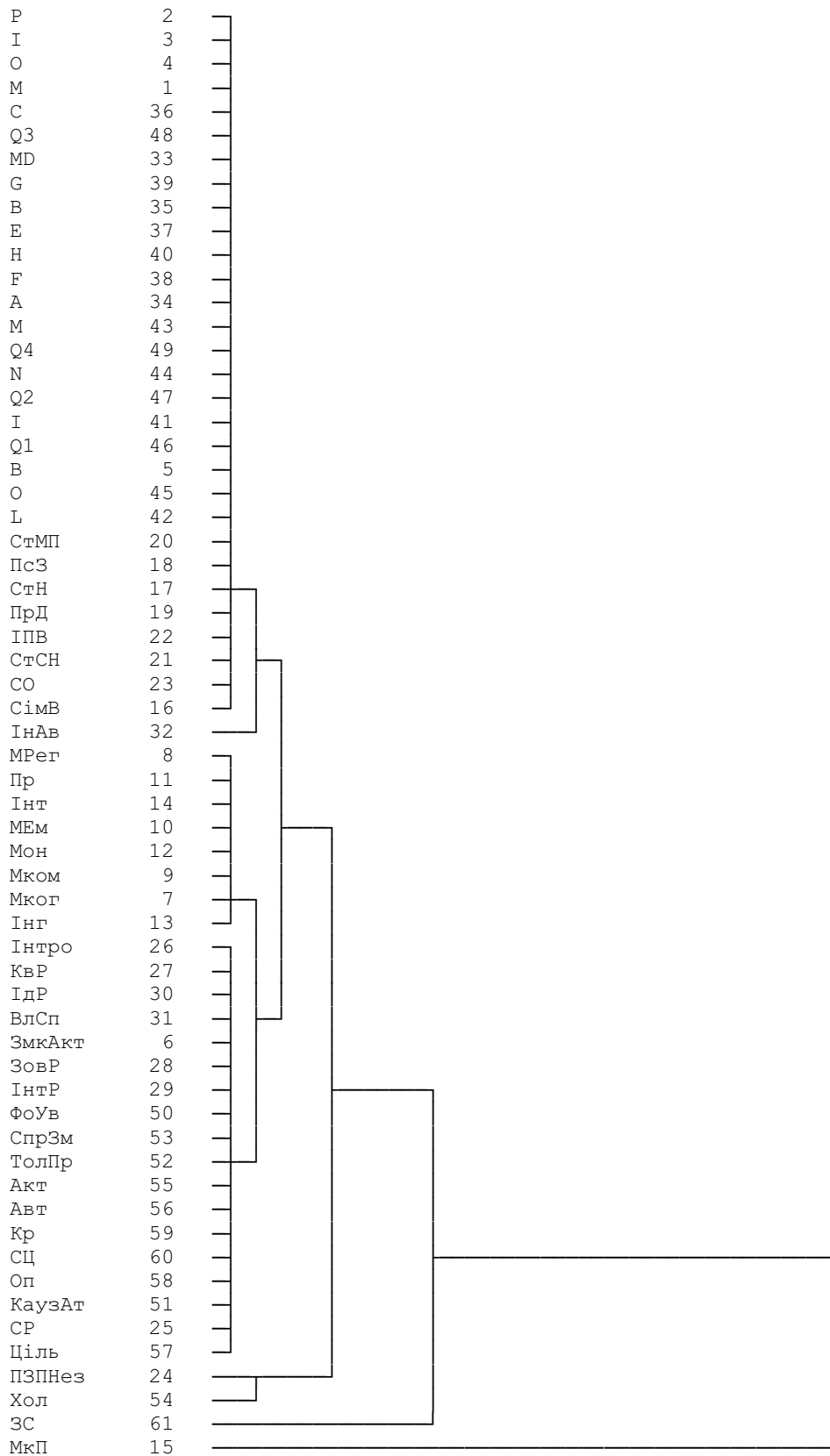
### **3.3. Класифікація виявлених показників методом кластерного аналізу**

Для кращого змістовного аналізу психологічних особливостей, пов'язаних з метакогнітивною активністю, було застосовано кластерний аналіз, що дозволяє організувати отримані дані у наочні структури, згрупувати схожі змінні між собою. Серед методів кластерного аналізу розрізняють три основних: ієрархічна кластеризація, метод К-середніх та метод двоходового об'єднання.

Відповідно до поставленої мети нами був обраний метод ієрархічної кластеризації (внутрішньогрупова). До множини характеристик, які мали піддаватися кластерному аналізу, були внесені всі досліджені змінні. В якості

міри відстані між об'єктами був обраний квадрат Евклідової відстані, що дозволяє на порядок збільшити відстані між віддаленими об'єктами.

На рис 3.7 можна побачити результати кластеризації.



**Рис. 3.7. Результати кластерного аналізу**

Оскільки кластерний аналіз проводиться нами не з метою створення класифікації, а з'ясування того, до яких груп за схожістю можуть належати метакогнітивна активність та її компоненти, ми можемо розпочати інтерпретацію з першого етапу. На першому етапі всі компоненти метакогнітивної активності (мотиваційно-емоційний, рефлексивно-оцінний, інформаційний, операційний та вольовий) увійшли до одного кластеру з факторами особистості за Р.Кеттелом. Це може підтверджувати висунуту гіпотезу про те, що метакогнітивна активність може належати до властивостей особистості і має, тому, певні схожі риси з цим класом психічних явищ. До цієї групи змінних увійшли також показники когнітивного стилю «полезалежність–полenezалежність», що вказують на прояви цього стилю в певних сферах, таких як: ставлення до нового, ставлення до матеріальних предметів, професійна діяльність, ідеологія та політичні відносини, психологічний захист, стереотипи та соціальні настановлення, соціальне оточення, проте загальний показник полезалежності до цієї групи на першому етапі не увійшов.

Варто зазначити, що загальний показник метакогнітивної активності увійшов до кластеру, що об'єднав у собі всі типи мотивації (зовнішнє регулювання, ідентифіковане, інтроєктоване, власне спонукання), рефлексію, компоненти суб'єктності та деякі параметри когнітивного стилю «аналітичність–холістичність». Отже, метакогнітивна активність має також схожі риси з рефлексивними процесами, мотивацією та суб'єктивними властивостями.

Показники (шкали) метакогнітивного потенціалу групуються на першому кроці в один кластер, проте його загальний показник доєднується до кластеру на останньому етапі аналізу, що може свідчити про справді високу інтегративну складність цього феномену, як на це і вказує автор використаної методики [72].

На наступному етапі кластер, до якого увійшли компоненти метакогнітивної активності об'єднується з індексом автономності, який

свідчить про схильність особистості до самодетермінації поведінки та діяльності. Компоненти метакогнітивного потенціалу, в той же час, об'єднуються із кластером, до якого на попередньому етапі увійшов загальний показник метакогнітивної активності.

### **3.4. Визначення предикторів метакогнітивної активності**

У попередніх параграфах було встановлено специфіку взаємозв'язків між метакогнітивною активністю та певними психологічними особливостями. В теоретичних припущеннях ми розглядаємо їх як ті якості, які можуть сприяти актуалізації метакогнітивного потенціалу, проте на основі кореляційного аналізу ми не можемо підтвердити цей факт. Більш того, вивчені співвідношення метакогнітивної активності та особистісних, мотиваційних та пізнавальних особливостей у дослідженнях інших авторів інтерпретуються по-різному. Наприклад, на нашу думку, високий рівень розвитку суб'єктності зумовлює метакогнітивну активність, оскільки ті здатності до саморегуляції, які є базовими для цього явища, можуть виступати основою і для неї. Проте, в дослідженнях інших авторів, як вже було вказано, метакогнітивна активність розглядається як чинник суб'єктності. Для того, щоб визначити, які з досліджених характеристик можна вважати предикторами метакогнітивної активності, нами був застосований множинний регресійний аналіз.

Був обраний метод Backward (зворотній покроковий), оскільки нам потрібно було серед великої кількості змінних залишити тільки ті, що є суттєвими для екстраполяції. Залежною змінною виступила метакогнітивна активність, до незалежних увійшли ті, що, як раніше було визначено, мають кореляційні зв'язки з нею: зовнішнє регулювання, інтроектоване регулювання, ідентифіковане регулювання, власне спонукання, активність, цілісність, автономність, опосередкованість, креативність, самоцінність,

фактори особистості за Р.Кеттелом, системна рефлексія, інтроспекція, квазірефлексія, сприймання змін та каузальна атрибуція.

В результаті регресійного аналізу було сформовано модель, згідно з якою предикторами метакогнітивної активності є такі параметри, як: опосередкованість, активність, інтроспекція (від'ємний зв'язок), системна рефлексія, квазірефлексія (від'ємний зв'язок), зовнішнє регулювання, власне спонукання, полезалежність, фактори G та Q1 за Р.Кеттелом. Коефіцієнт множинної кореляції R, що вказує на ступінь тісноти зв'язку між залежною змінною та незалежними, становить 0,67. Коефіцієнт множинної детермінації  $R^2 = 0,449$ , отже, 44,9 % дисперсії залежної змінної зумовлюється незалежними змінними. Достовірність побудованих зв'язків підтверджується на рівні  $p \leq 0,05$ .

Критерій Дурбіна-Уотсона знаходиться в межах норми (2,286), що свідчить про відсутність автокореляцій.

Рівняння регресії має наступний вигляд:

$$Y = 0,364(Q1) + 0,162(a) + 0,161(vs) + 0,153(G) + 0,147(sr) + 0,138(zr) - 0,106(i) + 0,101(o) - 0,053(qr) + 0,034(pz) - 4,674,$$

де Y – метакогнітивна активність, Q1 – радикалізм, a – активність, vs – власне спонукання, G – висока нормативність поведінки, sr – системна рефлексія, zr – зовнішнє регулювання, i – інтроспекція (від'ємний зв'язок), o – опосередкованість, qr – квазірефлексія, pz – когнітивний стиль «полезалежність–полenezалежність».

Проаналізуємо вклад кожної з незалежних змінних у прояви метакогнітивної активності як залежної змінної. Найбільш важливим чинником актуалізації метакогнітивного потенціалу серед визначених виступає фактор Q1 за Р. Кеттелом – радикалізм. Ті характеристики, які закладені в цей фактор, дозволяють нам побачити, яким саме чином він може сприяти прояву метакогнітивної активності. Так, як вже зазначалося, особам з високими показниками за цим параметром властиві аналітичність мислення, критична налаштованість, експериментаторство та ліберальність,



наявність інтелектуальних інтересів, прагнення до високої проінформованості. Отже можна припустити, що в процесі регуляції когнітивної діяльності ці риси забезпечують здатність до використання нових стратегій, їх критичне осмислення та оцінку, можливість діяти в нестандартних умовах.

Наступним предиктором метакогнітивної активності виступає активність особистості як суб'єктна характеристика. Активність суб'єкта позначає його здатність до виконання певної діяльності, в якій він самостійно визначає ступінь своєї включеності та міру творчості у виборі засобів досягнення мети [79; 113]. Вона забезпечує здійснення людиною самостійної життєтворчості, внесення змін у навколишній світ та власний внутрішній [86]. Її вважають одним із ключових чинників адаптації людини до навколишнього середовища та його перетворення за потреби, фактором, що забезпечує ефективність діяльності людини [110]. Суб'єктна активність базується на регуляторному досвіді, до структури якого входять: ціннісний, операціональний досвід, досвід рефлексії, звичної активізації, співробітництва [114]. Вона також виступає основою самодетермінації, уможливорює постання людини в діяльності не просто як виконавця, а як її організатора. Людина як суб'єкт активності самостійно ставить завдання та обирає засоби їх вирішення [113].

Суттєвий, порівняно з іншими, вклад в актуалізацію метакогнітивного потенціалу здійснює такий мотив навчальної діяльності, як власне спонукання. Він полягає у визнанні людиною цінності та важливості тієї діяльності, якою вона займається. В теорії Р.Райана та Е.Десі такі мотиви мають назву інтегрованих, оскільки позначають інтегрованість цінності певної активності до структури особистості, встановленні її зв'язків з іншими базовими компонентами. При такій мотивації можна говорити, що людина характеризується певним ступенем самодетермінованості. Варто зауважити, проте, що такий найбільш зовнішній мотив навчальної діяльності, як зовнішнє регулювання, що пов'язаний із прагненням отримати певні

винагороди або уникнути покарання, також увійшов до предикторів метакогнітивної активності. Відтак, можна зробити висновок, що в даному випадку найбільш суттєвим виступає не тип мотивації, а її рівень.

Далі, як ми бачимо, певний внесок у залежну змінну здійснює фактор G за Р.Кеттеллом – висока нормативність поведінки. В цьому факторі втілюються такі особливості людини, як: наполегливість, відповідальність, врівноваженість, дисциплінованість, зібраність, рішучість. По відношенню до метакогнітивної активності ці риси є важливими у підтриманні її належного рівня в процесі діяльності та можуть забезпечувати виконання тих операцій, в яких потрібен вольовий контроль (наприклад, при зіштовхуванні з перешкодами на шляху до мети). До того ж суттєвою навичкою для реалізації операційного компонента метакогнітивної активності, що полягає у доборі та заміні стратегій діяльності, є здатність швидко приймати рішення. Висока рішучість дозволяє людині здійснювати свідомий та незалежний вибір із урахуванням власних ресурсів. Основною її функцією є управління процесом прийняття рішення, активація та мобілізація необхідних ресурсів. Вона забезпечує ретельний аналіз ситуації, визначення ефективності обраних засобів для розв'язання проблеми та передбачення можливих наслідків [250].

Встановлено, що на прояв метакогнітивної активності впливають всі досліджені типи рефлексії, проте, як ми бачимо, зв'язок системної рефлексії з нею є додатнім, а інтроспекції та квазірефлексії – від'ємним. Системна рефлексія розглядається як та здатність, що дозволяє суб'єкту не лише віддзеркалювати свої психічні процеси та стани, але й бачити ситуацію повністю із осмисленням всіх взаємозв'язків між об'єктами, і на цій основі будувати подальші регулятивні дії. Інтроспекція та квазірефлексія, навпаки, можуть ставати на заваді, оскільки за цих типів рефлексії суб'єкт певною мірою втрачає зв'язок з актуальною ситуацією.

Наступним чинником актуалізації метакогнітивного потенціалу є опосередкованість. Як характеристика мислення вона позначає здатність встановлювати зв'язки між об'єктами та явищами, спираючись не лише на

безпосередні відчуття, але й на минулий досвід. В контексті вищих психічних функцій опосередкованість позначає використання людиною певних засобів для вольового контролю та управління психічними процесами. В масштабі суб'єкта вона вказує на наявність проміжної ланки між виникненням потреби та її задоволенням. Саме ця властивість втілює в собі регулятивні здібності людини, передбачає планування діяльності та добір засобів її виконання [165].

Встановлено, що предиктором метакогнітивної активності може поставати також когнітивний стиль «полезалежність–полenezалежність». Заслуговує уваги той факт, що додатні значення за цим параметром вказують на те, що чинником метакогнітивної активності виступає полюс полезалежності. Маємо зазначити, що ці результати не узгоджуються із отриманими нами показниками при дослідженні зв'язку метакогнітивної активності із особистісними якостями та суб'єктними властивостями. Полезалежних індивідів зазвичай наділяють такими особливостями як знижена самооцінка, неструктурованість «Я», низький рівень самоприйняття, залежність від соціуму. Вважається, що вони схильні до стереотипів та упереджень, підкорюються групі, розраховують на підтримку та допомогу інших. Отже, саме ці характеристики в даному випадку пов'язуються із метакогнітивною активністю, проте нами було встановлено, що особи із високим рівнем метакогнітивної активності, навпаки, відрізняються автономністю, самоцінністю, адекватною самооцінкою, домінантністю. Тому визнаємо, що дослідження зв'язку метакогнітивної активності з когнітивно-стильовими характеристиками потребує подальшого уточнення, можливо, із застосуванням іншого інструментарію.

Отже, виокремлені та проаналізовані характеристики (радикалізм, активність, опосередкованість, власне спонукання та зовнішнє регулювання, висока нормативність поведінки, системна рефлексія) можуть виступати підґрунтям прояву метакогнітивної активності. Саме ці параметри серед усієї

сукупності досліджених можна вважати чинниками актуалізації метакогнітивного потенціалу.

### **Висновки до третього розділу**

1. Дослідження співвідношення метакогнітивної активності та психологічних особливостей особистості показало наявність статистично значущих кореляційних зв'язків за більшістю визначених параметрів.

Встановлено зв'язок метакогнітивної активності з такими психологічними особливостями, як: адекватна самооцінка, емоційна стабільність, висока нормативність поведінки, радикалізм, соціальна сміливість, домінантність, м'якість, впевненість у собі, розслабленість.

Виявлено статистично значущі зв'язки метакогнітивної активності із суб'єктністю особистості як здатністю здійснювати самоуправління в різних контекстах свого буття. Високий рівень метакогнітивної активності пов'язаний з високими показниками за такими характеристиками, як: автономність, цілісність, опосередкованість, креативність, активність, самоцінність.

Підтверджується наявність кореляційних зв'язків між метакогнітивною активністю та усіма типами навчальної мотивації (регулювання): зовнішнім регулюванням, інтроєктованим, ідентифікованим, власним спонуканням, загальним індексом автономії. Найтісніші зв'язки вона має з ідентифікованим регулюванням та власним спонуканням, які в континуумі зовнішніх мотивів є найбільш наближеними до полюсу автономності.

Такий тип рефлексії, як системна, додатно корелює з метакогнітивною активністю, в той час як інтроспекція та квазірефлексія – від'ємно. Системна рефлексія є найбільш автономним типом та дозволяє людині бачити одночасно полюс суб'єкта та об'єкта, на основі чого вона може здійснювати ефективну саморегуляцію, зокрема й пізнавальної діяльності. Інтроспекція визначається як процес, за якого фокус уваги знаходиться на власних

внутрішніх переживаннях та станах. Квазірефлексія спрямовується на об'єкт, не пов'язаний із актуальною ситуацією, є зануренням у сторонні міркування.

2. Проаналізовано психологічні особливості осіб з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності.

Досліджувані з високим рівнем метакогнітивної активності характеризуються адекватною самооцінкою, вищою емоційною стабільністю, порівняно з другою групою, вищою нормативністю поведінки та радикалізмом. В них відзначається вищий рівень прояву домінантності та сміливості. Вони мають більш високий рівень розвитку суб'єктності, що виявляється у їх здатності виступати суб'єктом власної діяльності, самостійно ставити цілі, нести відповідальність за свої вчинки. В них більшою мірою виявляються автономність, цілісність, опосередкованість, активність, креативність та самоцінність.

Ця група досліджуваних має більш високі показники за такими мотивами навчальної діяльності, як інтроєктовані та ідентифіковані, що може свідчити про їх більшу схильність до самодетермінації. Також в них відмічається вищий рівень розвитку системної рефлексії.

Серед мотивів навчальної діяльності в них переважає зовнішнє регулювання, тобто їх поведінка є керованою такими чинниками, як прагнення отримати певні винагороди чи уникнути покарання. Інтроєктовані, ідентифіковані та інтегровані мотиви в них виявляються на значно нижчому рівні, ніж в групі досліджуваних з високим рівнем метакогнітивної активності.

В них було також виявлено нижчий рівень розвитку системної рефлексії та вищий рівень розвитку інтроспекції та квазірефлексії.

3. В результаті проведення множинного регресійного аналізу було встановлено, що чинниками метакогнітивної активності можуть виступати: опосередкованість, активність, системна рефлексія, полезалежність, зовнішнє регулювання, власне спонукання, радикалізм та висока нормативність поведінки. Предикторами зниження рівня метакогнітивної активності за

результатами регресійного аналізу можна вважати квазірефлексію та інтроспекцію.

**Результати досліджень даного розділу наведено в таких публікаціях: [32, 33, 38].**

**У третьому розділі здійснені посилання на літературні джерела, що знаходяться у списку використаних джерел під номерами: [7, 12, 14, 21, 28, 45, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 70, 71, 72, 73, 76, 78, 79, 80, 86, 91, 92, 97, 100, 105, 110, 113, 115, 117, 122, 125, 126, 127, 128, 133, 134, 135, 141, 144, 151, 157, 163, 165, 169, 176, 178, 183, 187, 188, 193, 197, 203, 204, 205, 209, 211, 212, 214, 215, 222, 225, 229, 236, 237, 239, 241, 247, 250, 256, 264, 267, 270, 272].**

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведено результати теоретико-емпіричного дослідження психологічних особливостей актуалізації метакогнітивного потенціалу особистості. Розглянуто феномен метакогнітивної активності, окреслено ознаки цього явища, його функції, розроблено структуру та теоретично обґрунтовано специфіку зв'язків із спектром психологічних особливостей особистості.

1. Сучасний стан дослідження метакогнітивних явищ характеризується накопиченням значного обсягу емпіричного матеріалу, широким різноманіттям кількісних та якісних досліджень різних локальних аспектів метапізнання. Метапізнання сьогодні є не просто терміном, що позначає сукупність знань людини про власні когнітивні процеси та регуляцію пізнання, а, скоріше, набуває статусу категорії, що поєднує безліч метакогнітивних явищ: моніторинг, обізнаність, стратегії, навички, судження, компетентність, виконавчі функції, метапам'ять тощо.

2. Метакогнітивні процеси, основна функція яких полягає у регулюванні, мають як схожі, так і відмінні риси з іншими регулятивними процесами. По-перше, метакогнітивні процеси, як будь-які регулятивні, мають наступні ланки: цілепокладання, моделювання умов, вибір стратегій, моніторинг та контроль, оцінка результатів. По-друге, вони є інтегративними, що передбачає прийняття участі у їх здійсненні усього спектру проявів психіки людини: їх механізмами виступають когнітивні процеси, у цілепокладанні як системоутворювальному факторі важливу роль відіграють мотиви, детермінантами індивідуально-стильових особливостей виступають темпераментальні та особистісні риси, маркерами успішності або неуспішності діяльності виступають емоції. По-третє, важливою їх характеристикою є довільність, що підтверджується фактом необхідності постановки мети перед початком регуляції і дає підстави розглядати їх за аналогією із довільною регуляцією поведінки. Специфічною ж рисою виступає те, що об'єкт, на який спрямована регуляція, знаходиться не поза

суб'єктом, а власне у ньому, і когнітивні процеси, які стають об'єктом регуляції, одночасно є також її механізмами.

3. На основі узагальнення теоретичних даних, встановлено, що метакогнітивний потенціал особистості являє собою сукупність здібностей, що розвиваються в онтогенезі, та навичок, що набуваються під час навчання, які актуалізуються за певних умов та забезпечують людині здатність здійснювати регулювання власними пізнавальними процесами. Ці здібності та навички являють собою невикористані, неактуалізовані ресурси, що можуть уреальнюватися як під впливом зовнішніх чинників, так і в процесі саморозвитку та самореалізації особистості.

4. Визначено, що формою прояву метакогнітивного потенціалу особистості виступає метакогнітивна активність. Під нею ми розуміємо цілеспрямовану довільну психічну діяльність людини, сутність якої полягає в управлінні процесами сприймання, збереження, обробки та відтворення інформації. З позицій суб'єктного підходу її можна розглядати не лише в процесуальному аспекті, але і як властивість людини, що характеризує особливості її пізнавальної діяльності. На основі теоретичного аналізу розроблено її структуру, до якої увійшли такі компоненти: мотиваційно-емоційний, рефлексивно-оцінний, інформаційний, вольовий та операційний.

5. Для дослідження метакогнітивної активності із дотриманням психометричних вимог розроблено психодіагностичний інструмент – «Методика діагностики метакогнітивної активності». Опитувальник дозволяє визначити її загальний показник, а також містить шкали, сформовані у відповідності з теоретичними уявленнями про структуру цього конструкту. Методика пройшла перевірку на валідність та надійність і має задовільні психометричні показники.

6. Емпірично за допомогою кількісного аналізу виявлено значущі кореляційні зв'язки між метакогнітивною активністю та особистісними, мотиваційними і пізнавальними особливостями особистості.



Визначено, що високий рівень метакогнітивної активності супроводжується такими психологічними особливостями, як: адекватна самооцінка, емоційна стабільність, висока нормативність поведінки, радикалізм, соціальна сміливість, домінантність, м'якість, впевненість у собі, розслабленість.

Встановлено статистично значущі зв'язки метакогнітивної активності із суб'єктністю особистості як здатністю здійснювати самоуправління в різних контекстах свого буття. Високий рівень метакогнітивної активності пов'язаний з високими показниками за такими характеристиками, як: автономність, цілісність, опосередкованість, креативність, активність, самоцінність.

Підтверджується зв'язок метакогнітивної активності з усіма типами навчальної мотивації: зовнішнім регулюванням, інтроектованим, ідентифікованим, власним спонуканням, автономністю та самодетермінованістю. Найтісніші зв'язки вона має з ідентифікованим регулюванням та власним спонуканням, які вважаються найбільш автономними мотивами серед інших. Виявлено додатні кореляційні зв'язки метакогнітивної активності з системною рефлексією та від'ємні – з квазірефлексією та інтроспекцією, що свідчить на користь того, що високий рівень метакогнітивної активності не пов'язаний із зануренням у себе та аналізом несуттєвих деталей, що не мають відношення до ситуації.

7. За допомогою якісного аналізу виявлено та описано психологічні особливості представників груп з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності. Група досліджуваних з високим рівнем метакогнітивної активності характеризується адекватною самооцінкою, емоційною стабільністю, високою нормативністю поведінки та радикалізмом. В них відзначається більша витриманість, працездатність, емоційна зрілість, реалістичність. Вони мають вищий рівень прояву домінантності та сміливості. Їм властиві соціальна сміливість, активність, готовність вступати у взаємодію з незнайомими людьми та ефективно діяти в незнайомих

обставинах. В осіб з високим рівнем метакогнітивної активності виявлено домінування таких мотивів у навчальній діяльності, як інтроєктовані та ідентифіковані. Також в них є вищим рівень розвитку системної рефлексії.

Групі осіб з низьким рівнем метакогнітивної активності притаманні такі особливості, як: менша адекватність самооцінки, емоційна нестабільність, боязкість та певний консерватизм. Вони характеризуються низькою толерантністю до фрустрації, лабільністю настрою, швидкою втомлюваністю, мінливістю інтересів, схильністю піддаватися почуттям. Вони виявляють вищий рівень тривожності та експресивності. Меншого прояву порівняно з першою групою набули в цих досліджуваних такі риси характеру, як: нормативність поведінки та м'якість. Мотиви навчальної діяльності в них переважно зовнішні. Вони мають нижчий рівень системної рефлексії і вищий рівень квазірефлексії та інтроспекції.

8. В результаті кластеризації встановлено значущість особистісних особливостей в актуалізації метакогнітивного потенціалу – саме тому параметри метакогнітивної активності та фактори особистості згрупувались в один кластер як найбільш близькі характеристики. Це підтверджує висунуте припущення про те, що метакогнітивна активність може належати до властивостей особистості і має схожі риси з цим класом психічних явищ.

9. В результаті проведення множинного регресійного аналізу було встановлено, що предикторами метакогнітивної активності можуть виступати: опосередкованість, активність, системна рефлексія, полезалежність, зовнішнє регулювання, власне спонукання, радикалізм та висока нормативність поведінки. Предикторами зниження метакогнітивної активності є інтроспекція та квазірефлексія.

Подальший напрямок досліджень проблематики метакогнітивної активності вбачаємо у визначенні соціальних аспектів її становлення, а також застосування отриманих результатів для сприяння успіхам у навчальній діяльності представників різних вікових категорій.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абульханова К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии. *Психология. Журнал высшей школы экономики*. 2005. Т. 2. № 4. С. 3–21.
2. Августюк М.М. Метакогнітивний моніторинг в парадигмі саморегульованого навчання. *Вісник Національного авіаційного університету*. 2020. № 17. С. 100–108.
3. Августюк М.М. Точність метакогнітивного моніторингу у розрізі складності/легкості завдань. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Психологія*. 2021. Вип. 4. С. 76–81.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
5. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. 7-е изд. СПб.: Питер, 2007. 688 с.
6. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. М.: «Наука». С. 5–16.
7. Антипенко О.Е. Роль метакогнитивных процессов в развитии творческого мышления у студентов-психологов. *Право. Экономика. Психология*. 2015. № 1. С. 79–84.
8. Апанович В.В. Системная организация поведения аналитичных и холистичных индивидов при решении задач разного типа: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.02. Москва, 2019. 177 с.
9. Бабчук О.Г., Бикова С.В. Особливості саморозвитку особистості майбутніх фахівців. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. Т. 1. № 1. С.8–12.
10. Балашов Е.М. Концептуальні характеристики метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. *Психологія: реальність і перспективи: збірник наукових праць РДГУ*. 2020. Вип. 14. С. 12–21.
11. Балашов Е.М. Метакогнітивний моніторинг і метакогнітивні стратегії в навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного*

університету «Острозька академія». Серія «Психологія». 2018. № 6. С. 44–48.

12. Балашов Е.М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Острог, 2020. 43 с.

13. Бернштейн Н.А. О построении движений. М.: «Книга по Требованию», 2013. 254 с.

14. Бикова С.В. Особливості перфекціонізму майбутніх фахівців. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020 № 2. С. 14–18.

15. Бикова С.В. Психологічні особливості навчальної мотивації студентів. *Управління якістю підготовки фахівців*. 2020. С. 12–13.

16. Бикова С.В., Глібоцький Р., Довгуля А. Аналіз дослідження метакогнітивної сфери у вітчизняній і зарубіжній літературі. «Інновації в освіті: сутність, проблеми, перспективи»: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Одеса: ОДАБА, 2019. С. 75–77.

17. Білозерська І.В. Особистісний потенціал у структурі особистості викладача. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2021. Т. 31 (71). № 1. С. 87–92.

18. Большакова А.М. Об'єктивні та суб'єктивні показники особистісного потенціалу. *Психологія: реальність і перспективи*. 2016. Вип. 7. С. 39–42.

19. Большакова А.М. Особистісні ресурси подолання складних ситуацій як предиктори інноваційної готовності майбутніх правоохоронців. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди*. Психологія. 2020. Вип. 62. С. 68–80.

20. Большакова А.М. Суб'єктивна вичерпаність особистісного потенціалу на різних етапах життєвого шляху. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Психологічні науки*. 2015. Вип. 1 (46). С. 30–37.

21. Большакова А.М., Зайцева О.О. Загальні та професійні мотиви як фактори розвитку метакогнітивної активності студентів під час навчання у

закладі вищої освіти. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2019. Вип. 1. С. 94–101.

22. Брич Л.В., Криштанович М.Ф. Соціально-психологічний потенціал особистості в системі державного управління. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2020. № 2. URL: <http://www.dy.nauka.com.ua/?op=1&z=1840>

23. Бугерко Я. Категоріальний аналіз рефлексії як явища, процесу, стану, властивості. *Психологія і суспільство*. 2008. № 1. С. 93–105.

24. Бугерко Я. Потенціал як психодуховна даність особистості. *Психологія і суспільство*. 2018. № 1–2. С. 68–82.

25. Бугерко Я. Процеси розгортання інтелектуальної рефлексії у модульно-розвивальному освітньому циклі. *Психологія і суспільство*. 2003. № 4. С. 46–53.

26. Бушуєва Т., Авер'янова А. Когнітивний стиль та властивості уваги особистості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2020. Вип. 11 (56). С. 36–47.

27. Бушак Г.А. Особливості когнітивних стилів у осіб юнацького віку з різними видами латеральної організації: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Переяслав-Хмельницький, 2017. 26 с.

28. Бушак Г.А. Особливості організації структур метакогнітивного досвіду у осіб з різними видами профілю латеральної організації. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. № 4 (46). Issue 97. С. 7–15.

29. Ватан Ю.П. Історія розвитку уявлень про метапізнання в психологічній науці. *Науковий журнал «Габітус»*. 2021. № 21. С. 57–61. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.21.9>

30. Ватан Ю.П. Структура та сутність метакогнітивної активності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2021. № 3. С. 10–14. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.3.2>

31. Ватан Ю.П. Метакогнітивна активність у суб'єктному вимірі. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом*. Психологія. 2022. № 1 (54). С. 12–18. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.1.2>
32. Ватан Ю.П. Метакогнітивна активність як прояв метакогнітивного потенціалу. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2022. № 6 (50). С. 92–96. DOI: <https://doi.org/10.51647/kelm.2022.6.15>
33. Ватан Ю.П. Психологічні особливості здобувачів вищої освіти з різним рівнем метакогнітивної активності. *Науковий журнал «Габітус»*. 2022. № 44. С. 58–62. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2022.44.9>
34. Ватан Ю.П. Метакогнітивні переживання як компонент метапізнання. Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 30 квітня – 1 травня 2021 року). Київ, 2021. С. 122–125.
35. Ватан Ю.П. Онтогенетичний розвиток метапізнання. Орликіана-2021: Проблеми та перспективи сучасної освіти: матеріали наук.-практ. симп. (м. Миколаїв, 13 жовтня 2021 року). С. 153–155. URL: <https://mku.edu.ua/wp-content/uploads/2022/01/Zbirnyk-tez-26.11.2021.pdf>
36. Ватан Ю.П. Метапізнання: основні концепції. Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки: збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (19-20 листопада 2021 року, м.Одеса.URL:[http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/14026/1/pifp\\_org\\_%D0%9D%D0%BE%D1%8F%D0%B1%D1%80%D1%8C\\_2021.pdf](http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/14026/1/pifp_org_%D0%9D%D0%BE%D1%8F%D0%B1%D1%80%D1%8C_2021.pdf)
37. Ватан Ю.П. Методи та методики дослідження метакогнітивних особливостей особистості. Наукові дослідження та інновації в галузі соціально-гуманітарних наук : матеріали I Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конференції (м. Мелітополь, 24 листопада 2021 року). С. 161–164. URL: [http://www.tsatu.edu.ua/shn/wp-content/uploads/sites/59/zbirnyk-materialiv\\_chastyna-2.pdf](http://www.tsatu.edu.ua/shn/wp-content/uploads/sites/59/zbirnyk-materialiv_chastyna-2.pdf)
38. Ватан Ю.П. Метакогнітивна активність та навчальна діяльність: мотиваційний аспект. Особистість та суспільство в цифрову еру:

психологічний вимір: матеріали III між народ. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 24 червня 2022 року). С. 41–44.

39. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: монографія. Луцьк: РВВ «Вежа», 2003. 319 с.

40. Гаврилькевич В.К. Емоційна саморегуляція: систематизація базових понять на підставі їх семантико-етимологічного аналізу. *Актуальні проблеми психології*. 2008. Т. 10. Ч. 5. С. 108–115.

41. Гайдук Г.А. Теоретико-методологічний аналіз смислової регуляції особистості та її механізми. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2017. Вип. 3. Т. 1. С. 57–61.

42. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Психология как объективная наука : избранные психологические труды*. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. С. 272–317.

43. Галузо П.Р. Субъект, субъектность и осознанная саморегуляция личности. *Вісник ГрДУ імя Янки Купалы. Сер. 3, Філологія. Педагогіка. Псіхалогія*. 2010. № 1. С. 124–127.

44. Гринців М. Роль емоцій у розвитку здатності до саморегуляції. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*. 2013. Т. 2. Вип. 10 (91). С. 84–88.

45. Гриньків А. Метакогнітивні дослідження в контексті освітніх інновацій. *Вища освіта України*. 2016. № 2. С. 37–43.

46. Гриньова М.В., Кононова М.М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді: монографія. Полтава: Астрія, 2021. 384 с.

47. Давыдов В.В., Зак А.З. Уровень планирования как условие рефлексии. *Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования*. 1987. С. 46–47.

48. Дейнека В.В., Боснюк В.Ф. Метакогнітивний контроль особистості як показник інтелектуального розвитку. *Digital economy and digital society: monograph*. Katowice, 2019. P. 119–124.
49. Деркач А.А. Субъектные феномены: акмеологический подход. М.: РАГС, 2010. 239 с.
50. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека: системно-деятельностный подход. М.: Институт психологии РАН, 2003. 318 с.
51. Доцевич Т.І. Метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі: автореф. дис. ... д-ра психол. наук.: 19.00.07. Київ, 2016. 42 с.
52. Доцевич Т.І. Рефлексивність як компонент метапізнання особистості. *Вісник Харківського національного університету*. 2013. № 1046. С. 64–68.
53. Жердецька Л.Л. Когнітивні стилі як чинник професійного становлення майбутніх психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук.: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2006. 31 с.
54. Журавська Л. Функціональна модель самокерованого автономного навчання студентів. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*. 2018. С. 51–57.
55. Зайцева О.О. Взаємозв'язок метакогнітивної активності зі стилями саморегуляції студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 5. С.107–111.
56. Зайцева О.О. Мотиваційні чинники розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів: дис. ... д-ра філос. у психол. н.: Харків, 2020. 228 с.
57. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 112 с.
58. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2-х т. М.: Педагогика, 1986. 612 с.



59. Зімовін О.І. Рефлексія та креативність як чинники саморозвитку особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 32. С. 138–153.
60. Иванников В.А. Воля. *Национальный психологический журнал*. 2010. № 1 (3). С. 97–102.
61. Казанжи М.Й. Індивідуально-психологічні передумови успішності фасилітації. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова*. 2015. Т. 20. Вип. 4 (38). С. 55–62.
62. Казанжи М.Й. Поняття фасиліативності, її види та деякі грані прояву основної функції. *Теорія і практика сучасної психології*. 2012. Вип. 5. С. 19–28.
63. Казанжи М.Й. Психологічні особливості фасиліативності як властивості особистості: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2006. 20 с.
64. Казанжи М.Й. Самоздійснення особистості: сутність і специфічні характеристики. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2020. Вип. 1. С. 27–33.
65. Казанжи М.Й. Структура фасиліативного потенціалу особистості: досвід побудови. *Science and Education a new Dimension: Pedagogy and Psychology*. 2013. Vol. 5. P. 178–183.
66. Казанжи М.Й., Вдовіченко О.В. Креативність та рефлексія як особистісні механізми збагачення потенціалу самозмінювання. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2021. Т. 32 (71). № 3. С. 24–29.
67. Каламаж Р.В. Когнітивно-стильовий вимір у психологічних дослідженнях. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Психологія і педагогіка. 2012. Вип. 20. С. 32–40.
68. Калашникова С.А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06. Київ, 2011. 462 с.

69. Капитоненко Н.В. Эмоциональная регуляция поведения: области изучения, компоненты и функции. *Психологическая наука и образование*. 2007. № 5. С. 267–274.
70. Карпинский К.В. Человек как субъект жизни. Гродно: ГрГУ, 2002. 280 с.
71. Карпинский К.В. Соотношение личности и субъекта как проблема психологической науки. Исторические предпосылки и теоретические традиции. *Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки*. 2019. Вып. 3 (832). С. 243–255.
72. Карпов А.А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 784 с.
73. Карпов А.А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности: монография. Ярославль: ЯрГУ, 2014. 272 с.
74. Карпов А.В. О содержании понятия метакогнитивных способностей. *Известия ДГПУ*. 2013. № 4. С.12–19.
75. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
76. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 352 с.
77. Кашапов М.М. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов. Ярославль: ЯрГУ, 2012. 384 с.
78. Кибальченко И.А. Роль метакогниций в интеграции интеллектуального и творческого ресурса студентов. *Известия ЮФУ. Технические науки*. № 10. С. 213–217.
79. Кириченко В.В. Ситуативна зміна суб'єктної активності особистості: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. «Успішність особистості: потенціал та обмеження». К.: «Клякса», 2010. С.151–154.

80. Кириченко Т.В. Психологічний зміст саморегуляції особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2017. Вип. 3. Т. 1. С. 82–87.
81. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов: введение в психометрическое проектирование. К.: Ника-Центр, 1994. 284 с.
82. Когнитивная психология: учебник для вузов/ под ред. В.Н.Дружинина. М.: ПЕР СЭ, 2002. 480 с.
83. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Ленанд, 2011. 320 с.
84. Корнилова Т.В. Психологическая регуляция принятия интеллектуальных решений: дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Москва, 1999. 466 с.
85. Короцінська Ю.А. Структурна модель емоційної саморегуляції в юнацькому віці. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. Т.2. № 1. С. 68–72.
86. Кузікова С.Б. Суб'єктність у контексті саморозвитку особистості. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Психологія*. 2012. № 1009. Вип. 49. С. 40–44.
87. Кузнєцов А.М. Вольова регуляція діяльності: основні закономірності, етапи і механізми. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2012. Вип. 43 (1). С. 110–128.
88. Куценко Г.В. Можливості стильового підходу в управлінні процесом навчання. *Актуальні проблеми психології*. Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2001. Вип. 1. 268 с.
89. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие. 2-е изд. М.: Смысл, 2005. 352 с.
90. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал. *Сибирский психологический журнал*. 2016. № 62. С. 18–37.

91. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология. Журнал высшей школы экономики*. 2014. Т. 11. № 4. С. 110–135.
92. Литвинов А.В. Метакогниция: понятие, структура, связь с интеллектуальными и когнитивными способностями (по материалам зарубежных исследований). *Современная зарубежная психология*. 2012. № 3. С. 59–70.
93. Лукановська А.В. Творчий потенціал особистості: структурні компоненти. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 8. С. 630–644.
94. Лукасевич О.А. Суб'єкт, суб'єктність і вчинкова активність. *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 1. С. 44–49.
95. Лурия А.Р. Язык и сознание. СПб: Питер, 2019. 336 с.
96. Максименко С.Д. Генезис существования личности. К.: Издательство ООО «КММ», 2006. 240 с.
97. Максименко С.Д., Пасічник І.Д. Роль когнітивно-стильових особливостей особистості в процесі навчальної діяльності. . 2010. Вип. 14. С. 3–10.
98. Максименко С.Д., Шрагина Л.И. Личность как метасистемный феномен в контексте метакогнитивной психологии. *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*. 2016. № 2 (14). С. 70–78.
99. Мартиненко І.В. Комунікативний потенціал особистості як об'єкт психокорекційного впливу у системі формування комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2017. № 27. С. 71–76.
100. Меленчук Н.І. Вольові якості авантюрих і неавантюрих осіб. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія «Психологічні науки»*. 2021. Вип. 14 (59). С. 52-61.
101. Меленчук Н.І., Глотова І. В. Життестійкість підлітків з різним типом акцентуації. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. 2022. Вип. 19 (48). С. 30–45.

102. Меленчук Н.І., Зозуля Л.В. Психологічне благополуччя осіб з різним рівнем самореалізації особистості. *Науковий журнал «Габітус»*. 2022. Вип. 35. С. 143–148.

103. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности: монография / под науч. ред. проф. М.М. Кашапова. Ярославль: ЯрГУ, 2012. 412 с.

104. Мещеряков Д.С. Теоретичні підходи до проблем суб'єктності та суб'єктної активності. *Актуальні проблеми психології*. Київ–Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2017. Т. 2. С. 135–154.

105. Мирошник О.Г. Рефлексивність та регуляторний потенціал особистості *Психологія і особистість: науковий журнал*. 2020. Вип. 2 (18). С.234–246.

106. Міляєва В.Р., Лебідь Н.К., Бреус Ю.В. Теоретичний аналіз поняття «потенціал особистості». *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 20. С. 405–415.

107. Моляко В. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Психологія і суспільство*. 2007. № 4. С. 6–10.

108. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции человека. *Вестник Московского университета*. Серия 14. 2010. № 1. С. 36–45.

109. Мурашко І.В. Розкриття поняття «особистісний потенціал» та його психологічної структури. *Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання*. 2010. Т.8. Вип. 7. С. 196–205.

110. Назар М.М. Суб'єктна активність в контексті формування комунікативної компетентності. *Технології розвитку інтелекту*. 2016. Т. 2. Вип. 1. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri\\_2016\\_2\\_1\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2016_2_1_5)

111. Новик Л.М. Суб'єктність як психологічний феномен. Соціальна робота як чинник гуманізації суспільного буття: український та міжнародний досвід: тези доповідей та виступів. Чернігів : ЧДІЕУ, 2011. С. 129–131.

112. Новікова Ж.М. Психологічні особливості емоційно-вольової регуляції осіб похилого віку: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2020. 23 с.
113. Осницкий А.К. Регуляторный опыт – основа субъектной активности человека. *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2008. Т. 1. № 2. С. 17–34.
114. Осницкий А.К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Часть 2. *Психологические исследования: электрон. науч. журн.* 2009. Т. 2. № 7. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/950/487>
115. Павелків Р.В. Генеза рефлексії як психологічного як психологічного механізму морального розвитку особистості. *Інноватика у вихованні*. 2018. № 8. С. 6–16.
116. Павелків Р.В. Рефлексія як механізм формування індивідуальної свідомості та діяльності особистості. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. 2019. Вип. 8 (37). С. 84–98.
117. Палій А.А. Когнітивно-стильові детермінанти в структурі інтегральної індивідуальності. *Психологія особистості*. 2011. № 1. С. 40–50.
118. Папуша В.В. Суб'єктність як фактор психологічної сепарації особистості. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. 2020. Випуск 12 (41). С. 81–97.
119. Пасічник І.Д., Каламаж Р.В., Августюк М.М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2014. Вип. 28. С. 3–16.
120. Пеньковська Н. Рефлексія як об'єкт психологічного аналізу. *Психологія і суспільство*. 2000. № 2. С. 66–73.
121. Первичко Е.И. Стратегии регуляции эмоций: процессуальная модель Дж. Гросса и культурно-деятельностный подход. *Национальный психологический журнал*. 2014. № 4 (16). С. 13–22.

122. Перикова Е.И., Ловягина А.Е., Бызова В.М. Психология метапознания: учебно-методическое пособие. СПб.: Скифия-принт, 2020. 150 с.
123. Подшивалкіна В. Соціальні умови та психологічні виміри тенденцій використання потенціалу особистості. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 127–137.
124. Полілуєва І.В. Особливості емоційно-вольової регуляції спортивно-художньої діяльності у підлітковому віці : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Харків, 2018. 235 с.
125. Пошихонова Ю.В., Карпов А.В. Мотивационные и волевые особенности метакогнирования студентов вуза. *Известия ДГПУ. Психологические науки*. 2014. № 4. 31–36.
126. Просандеева Л.Є. Психологічні засади розвитку самоцінності особистості в процесі соціалізації: автореф. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 2012. 46 с.
127. Прыгин Г.С. Особенности проявления когнитивного стиля «аналитичность–холистичность» в типологии субъектной регуляции. *Известия Саратовского университета*. 2016. Т. 5. Вып. 3 (19). С. 227–231.
128. Розвиток суб'єктної активності дорослих у віртуальному просторі: монографія / за ред. М.Л. Смульсон. К.: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2018. 180 с.
129. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. СПб.: Питер, 2012. 288 с.
130. Савин Е.Ю., Фомин А.Е. Обобщенные и предметно-специфические метакогнитивные навыки в учебной деятельности студентов. *Психологические исследования: электрон. науч. журн.* 2014. Том 7. № 37. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/599>
131. Саврасова-В'юн Т.О. Психологічні детермінанти потенціалу особистості. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. 2022. Т. 19. № 48. С. 46–61.

132. Савченко О.В. Когнітивні та метакогнітивні стратегії розв'язання проблемних питань. URL: <https://www.inforum.in.ua/conferences/15/23/148>
133. Санніков О.І. Когнітивна сфера вибору особистості: співвідношення гнучкості та рішимості. *Науковий журнал «Габітус»*. 2020. С. 205–211.
134. Санніков О.І., Заваленко С.В. Співвідношення когнітивних стилів і параметрів прийняття рішень. *Наука і освіта*. 2011. № 11. С. 140–145.
135. Санніков О.І., Саннікова А.О. Розумність у структурі рішимості особистості. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Психологічні науки: збірник наукових праць*. 2020. Том 12. № 9 (54). С. 118–130.
136. Саннікова О.П., Меленчук Н.І. Схильність до самозмінювання як ресурс авантюристичності. *Psychological journal*. 2019. Vol. 5. Issue 9. P. 75–86.
137. Селиванов В.В., Осокіна К.А. Діагностика когнітивного стилю с помощью опросника ТСОВ-4. *Инструментарий*. 2015. № 4 (45). С. 31–35.
138. Семяшкін А.А. Соотношение когнитивных стилей и индивидуально-психологических особенностей личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Москва, 2010. 27 с.
139. Сергиенко Е.А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции. *Психологические исследования: электрон. науч. журн.* 2009. Т. 2. № 7. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/962>
140. Симоненко С.М. Візуальне мислення як найвищий рівень розвитку механізмів наочно-мисленнєвої діяльності. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/12313/1/Symonenko%20v..pdf>
141. Симоненко С.М. Індивідуально-психологічний вимір особистості як суб'єкта творчої діяльності. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. К.: Видавництво «Фенікс», 2019. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 25. С. 260-272.
142. Симоненко С.М., Лебединський Е.М. Психологічні особливості взаємозв'язку інтелектуально-творчого та мотиваційно-особистісного



компонентів творчого потенціалу у старшокласників. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Т. 12. Вип. 26. С. 299–310.

143. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов. М.: «Школа-Пресс», 1995. 384 с.

144. Смульсон М.Л. Інтелектуальні метакогніції та конструювання особистісного досвіду в похилому віці. *Актуальні проблеми психології*. 2021. Т. 2. Вип. 13. С. 39–51.

145. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач. *Вопросы психологии*. 1982. № 1. С. 99–104.

146. Стовба Н.І. Внутрішні детермінанти прояву когнітивно-стильових особливостей особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка. Київ, 2010. Т.7. Ч. 7. С. 414–422.

147. Сухенко Я.В. Структурно-функціональна типологія особистісного потенціалу педагогічного працівника. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. 2019. Вип. 8 (37). С. 99–114.

148. Татенко В. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір : монографія. К.: Міленіум, 2017. 184 с.

149. Тихонов Р.В., Аммалайнен А.В., Морошкина Н.В. Многообразие метакогнитивных чувств: разные феномены или разные термины? *Теория и методология психологии*. 2018. Т. 8. Вып. 3. С. 214–242.

150. Тітова Т.Є. Сміслові аспекти саморегуляції особистості. *Психологія і особистість*. 2016. № 1 (9). С. 217–225.

151. Тіщенко А.Ю., Ушакова І.М., Селюкова Т.В. Особливості прийняття рішення та життєстійкості в організації у співробітників із різним типом когнітивного стилю особистості: полезалежність та полenezалежність. *Науковий журнал «Габітус»*. 2021. Вип. 24. Т. 1. С. 131–135.

152. Ткачишина О.Р. Особистісний потенціал як основа формування конструктивних копінг-стратегій. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: психологія*. 2022. Т. 33 (72). № 4. С. 50–54.
153. Фоменко К., Большакова А. Психологічна Т-гра «Креативність». *Вісник ХНПУ імені Г.С.Сковороди*. Психологія. 2020. Випуск 63. С.164-180.
154. Фомин А.Е. Метакогнитивный мониторинг решения учебных задач: психологические механизмы и условия развития в образовательном процессе : дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Москва, 2019. 434 с.
155. Фурман А.В., Ковальва Т., Категорійна матриця взаємозв'язку образів суб'єктивної реальності і психологічних чинників самоактуалізації дорослого. *Психологія і суспільство*. 2011. № 4. С. 72–81.
156. Фурман В. Психодинаміка особистісної рефлексії: від першопричин до механізмів здійснення. *Психологія і суспільство*. 2020. № 1. С. 112–119.
157. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. 2-ое изд, перераб. и доп. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
158. Чаплак Я.В., Чуйко Г.В. Рефлексія як метакогнітивний феномен психології. *Психологічний часопис*. 2021. № 7 (10). С. 35–47.
159. Чебикін О. Емоційна регуляція пізнавальної діяльності: концепція, механізми, умови. *Психологія і суспільство*. 2017. № 3 (69). С. 86–103.
160. Чернокова Т.Е. Метапознание: проблемы структуры, типологии, развития: монография. Архангельск: САФУ, 2014. 168 с.
161. Шевяков О.В., Бабатенко О.В., Шрамко І.А. Дослідження функціональних станів особистості в умовах трудової діяльності. *Психологія і особистість*. 2020. № 1 (17). С. 43–55.
162. Щедровицкий И.Г. Идея рефлексии, изложенная в самых общих чертах. *Модели рефлексии*. Новосибирск: ЭКОР, 1995. С. 21–37.

163. Щербакова О.О. Метакогнітивна усвідомленість школярів та її психодіагностика. *Вісник ХНПУ імені Г.С.Сковороди. Психологія*. 2020. Вип. 62. С. 317–334.
164. Штепа О.С. Функціональна значущість психологічної ресурсності у структурі особистісного потенціалу. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 29. С. 765–778.
165. Щукина М.А. Психология саморазвития личности : монография. СПб.: СПбГУ, 2015. 348 с.
166. Якимчук А. Психологічна сутність та потенціал людини як різновид особистісного ресурсу. *Психологічні науки*. 2019. № 4 (15). С. 291–299.
167. Ямницький В.М. Суб'єктність та відповідальність як системоутворювальні параметри життєтворчої активності особистості. *Психологічний часопис*. 2016. № 2 (4). С. 163–174.
168. Яцюк М.В. Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р.М. Райана і Д.Р. Коннелла (Causal Dimension Scale II SRQ-A). *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 4. С. 45–48.
169. Яцюк М.В. Соціально-психологічні умови розвитку автономності особистості в юнацькому віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2009. 23 с.
170. Akturk A.O., Sahin I. Literature review on metacognition and its measurement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. Vol. 15. P. 3731–3736.
171. Azevedo R. Reflections on the field of metacognition: issues, challenges, and opportunities. *Metacognition and Learning*. 2020. № 15. P. 91–98.
172. Azevedo R., Moos D.C., Johnson A.M., Chauncey A.D. Measuring cognitive and metacognitive regulatory processes during hypermedia learning: Issues and challenges. *Educational Psychologist*. 2010. № 45 (4). P. 210–223.
173. Baker L. Metacognition, comprehension monitoring and adult reader. *Educational Psychology Review*. 1984. P. 3–37.

174. Baker L., Cerro L.C. Assessing metacognition in children and adults. *Issues in the measurement of metacognition*. 2000. № 4. P. 3–145.
175. Bedford E., Rajeswari A. Metacognition of under graduate students in relation to self-esteem. *Journal of Positive school Psychology*. 2002. Vol. 6. № 9. P. 1773–1778.
176. Bergan J. Contributions of instructional psychology to school psychology. In T.B. Gutkin & C.R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology*. New York : John Wiley & Sons, 1990. P. 126–142.
177. Boekaerts M. Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*. 1996. № 1 (2). P. 100–112.
178. Bonfils K.A. The roles of emotion regulation and metacognition in performance-based empathy: a dissertation doctor of philosophy in psychology. Indiana, 2018. 86 p.
179. Borkowski J.G., Chan L.K.S., Muthukrishna N. A process-oriented model of metacognition: links between motivation and executive functioning. In G.Schraw & J.C. Impara (Eds.), *Issues in the Measurement of Metacognition*. Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements, 2000. P. 1–41.
180. Brown A.L. Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition. *Advances in Instructional Psychology*. 1978. № 1. P. 77–165.
181. Brown A.L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F.E. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, 1987. P. 65–116.
182. Brown R., McNeill D. The “tip of the tongue” phenomenon. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 1966. № 5. P. 325–337.
183. Bykova S.V. Features of the connection between emotional intelligence and success motivation. Науковий журнал «Габітус». 2020. Вип. 12. Т. 2. С. 67–71.
184. Carlson S.M., Moses L.J. Individual differences in inhibitory control and children’s theory of mind. *Child Development*. 2001. No 72 (4). P. 1032–1053.

185. Carcione A. Development of a self-report measure of metacognition: The metacognition self-assessment scale (MSAS). Instrument description and factor structure. *Clinical neuropsychiatry*. 2017. № 14 (3). P. 185–194.
186. Cattell R.B., Eber H.W., Tatsuoka M.M. Handbook of the sixteen personality factor test (16PF). Champaign. IL: Institute for Personality and Ability Testing, 1970. 388 p.
187. Cera R., Mancini M., Antonietti A. Relationship between metacognition, self-efficacy and self-regulation in learning. *Educational, Cultural and Psychological Studies*. 2013. № 7. P. 115–141.
188. Como L., Collins K., Capper J. Where there's a way there's a will: self-regulating the low-achieving student. Annual meeteng of the American Educational research Assosiation. NY, 1982. P. 2–58.
189. Cross D.R., Paris S.G. Developmental and instructional analysis of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of educational psychology*. 1988. № 80 (2). P. 131–142.
190. Deci E.L. Effects of contingent and non-contingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*. 1972. № 8. P. 217–229.
191. Deci E.L., Ryan R.M. The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in experimental social psychology*. 1980. Vol. 13. P. 39–80.
192. Deci E.D., Ryan R.M. The “What” and “Why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*. 2000. Vol. 11. № 4. P. 227–268.
193. Downing K.J. Self-efficacy and metacognitive development. *The International Journal of Learning: Annual Review*. 2009. № 16 (4). P. 185–200.
194. Efklides A. Feelings and judgments as subjective evaluations of cognitive processing: How reliable are they? *Psychology*. 2002. № 9 (2). P. 163–182.

195. Efklides A. Gifted students and self-regulated learning: The MARSL model and its implications for SRL. *High ability studies*. 2019. Vol. 30. P. 72–102.
196. Efklides A. Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*. 2006. № 1. P. 3–14.
197. Ferara A.M., Panlilo C.C. The role of metacognition in explaining the relationship between early adversity and reading comprehension. *Children and Youth Services Review*. 2020. Vol. 112. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0190740919310564>
198. Fiedler K., Ackerman R., Scarampi C. Metacognition: Monitoring and controlling one`s own knowledge, reasoning and decisions. In R. J. Sternberg & J. Funke (Eds.), *The Psychology of Human Thought: An Introduction*. Heidelberg: Heidelberg University Publishing, 2019. P. 89–111.
199. Flavell J.H. First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*. 1971. Vol. 14. P. 272–278.
200. Flavell J.H., Wellman H.M. Metamemory. In R.V. Kail & J.W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1977. P. 3–31.
201. Flavell J.H. Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, 1976. P. 231–235.
202. Flavell J.H. Cognitive Monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. № 34 (10). P 906–911.
203. Follmer D.J., Sperling R.A. The mediating role of metacognition in the relationship between executive function and self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*. 2016. № 86(4). P. 559–575.
204. Garcia T., Pintrich P.R. Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues*

*and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1994. P. 101–124.

205. Grote G.F., James L.R. Testing behavioral consistency and coherence with the Situation-Response Measure of Achievement Motivation. *Multivariate Behavioral Research*. 1991. № 26. P. 655–691.

206. Guilford J.P. Cognitive styles: What are they? *Educational and Psychological Measurement*. 1980. Vol. 40 (3). P. 715–735.

207. Hacker D.J. Metacognition: definitions and empirical foundations. In D.J. Hacker, J. Dunlosky, & A.C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. P. 1–23.

208. Hart J.T. Memory and the feeling-of-knowing experience. *Journal of Educational Psychology*. 1965. № 56. P. 208–216.

209. Harter S. A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*. 1981. № 7 (3). P. 300–312.

210. Hennessey M.G. Metacognitive aspects of students' reflective discourse: Implications for intentional conceptual change teaching and learning. In G.M. Sinatra, & P.R. Pintrich (Eds.), *Intentional conceptual change*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003. P. 103–132.

211. Hofer B.K, Pintrich P.R. The Development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*. 1997. Vol. 67. № 1. P. 88–140.

212. Hrbáčková K., Hladík J., Vávrová, S. The relationship between locus of control, metacognition, and academic success. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2012. № 69. P. 1805–1811.

213. Jordano M.L., Tournon D.R. How often are thoughts metacognitive? Findings from research on self-regulated learning, think-aloud protocols, and mind-wandering. *Psychonomic Bulletin & Review*. 2018. № 2. P. 1269–1286.

214. Kalia P., Saini S. Studying the relationship between emotional intelligence and its components with metacognitive skillfulness in college

students. *International Journal of Current Microbiology and Applied Sciences*. 2020. Vol. 9. № 8. P. 1989–1987.

215. Kleitman S., Stankov L. Self-confidence and metacognitive processes. *Learning and Individual Differences*. 2007. № 17. P. 161–173.

216. Kluwe R.H. Cognitive Knowledge and Executive Control: metacognition. In: D.R. Griffin (Ed.), *Animal Mind-Human Mind*. New York: Springer-Verlag, 1982. P. 201–224.

217. Koriat A. The feeling of knowing: some metatheoretical implications for consciousness and control. *Consciousness and cognition*. 2000. Vol. 9, №. 2. P. 149–171.

218. Koriat A., Levi-Sadot R. Conscious and unconscious metacognition: a rejoinder. *Consciousness and Cognition*. 2000. № 9. P. 193–202.

219. Koriat A., Levy-Sadot R. Processes underlying metacognitive judgments: Information-based and experience-based monitoring of one's own knowledge. In S. Chaiken & Y. Trope (Eds.), *Dualprocess theories in social psychology*. NY, US: Guilford Press, 1999. P. 483–502.

220. Kramarski B., Mevarech Z.R., Arami M. The effects of metacognitive instruction on solving mathematical authentic tasks. *Educational Studies in Mathematics*. 2002. № 49. P. 225–250.

221. Kreutzer M.A., Leonard S.C., Flavell J. H. An interview study of children's knowledge about memory. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1975. Vol. 40. № 1. P. 1–60.

222. Kuhl J. Action Control: The maintenance of motivational states. In F.Halisch, & J. Kuhl (Eds.), *Motivation, intention, and volition*. Berlin; Heidelberg: Springer-Verlag, 1987. P. 279–291.

223. Kuhn D. Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*. 2000. Vol. 9, No 5. P. 178-181.

224. Kuhn D., Dean D. A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into practice*. № 43 (4). P. 268-273.



225. Landine J., Stewart J. Relationship between metacognition, motivation, locus of control, self-efficacy, and academic achievement. *Canadian Journal of Counselling*. 1998. № 32 (3). P. 200–212.
226. Lefebvre V.A. The Fundamental Structures of Human Reflexion. *Journal of Social and Biological Structures*. 1987. № 10. P. 15–21.
227. Lyons K.E., Zelazo P.D. Monitoring, metacognition, and executive function. *Advances in Child Development and Behavior*. 2011. Vol. 40. P. 379–412.
228. Martinez M.E. What is metacognition? *Phi delta kappan*. 2016. Vol. 87. Issue 9. P. 696–699.
229. McCombs B.L. Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies. In C.E. Weinstein, E.T.Goetz, & P.A. Alexander (Eds.), *Learning and Study Strategies*. New York: Academic Press, 1988. P. 141–169.
230. McLeod L. Young children and metacognition: Do we know what they know they know? And if so, what do we do about it? *Australian Journal of Early Childhood*. 1997. № 22 (2). P. 6–11.
231. Metcalfe J. Metacognitive judgments and control of study. *Current Directions of Psychological Science*. 2009. № 18 (3). P. 159–163.
232. Metcalfe J., Schwartz B.L., Joaquim S.G. The cue-familiarity heuristic in metacognition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 1993. № 19 (4). P. 851–861.
233. Nelson T.O., Narens L. Metamemory: A theoretical framework and some new findings. *The psychology of learning and Motivation*. 1990. Vol. 26. P. 125–173.
234. Nelson T.O., Narens L. Why investigate metacognition? In J.Metcalfe & A.P. Shimamura (Eds.) *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge: The MIT Press, 1994. P. 1–25.

235. Nisbett R. E., Peng K., Choi I., Norenzayan A. Culture and systems of thought: holistic versus analytic cognition. *Psychological review*. 2001. Vol. 108. № 2. P. 291–310.
236. Norman E., Pfuhl G., Sæle R.G., Svartdal F., Låg T., Dahl T.I. Metacognition in psychology. *Review of General Psychology*. 2019. Vol. 23. Issue 4. P. 1–62.
237. Ohtani K., Hisakaka T. Beyond intelligence: a meta-analytic review of the relationship among metacognition, intelligence, and academic performance. *Metacognition and Learning*. 2018. № 13. P. 179–212.
238. Palmer E.C., David A.S. Fleming S.M. Effects of age on metacognitive efficiency. *Consciousness and Cognition*. 2014. № 28. P. 151–160.
239. Park S.B., Bae S.J. Different routes to metacognitive judgments: The role of accuracy motivation. *Journal of Consumer Psychology*. 2014. № 24 (3). P. 307–319.
240. Paris S.G., Winograd P. Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education*. 1990. № 11(6). P. 7–15.
241. Peirce W. Metacognition: Study Strategies, Monitoring, and Motivation. *A paper presented at Prince's George Community College*, 2004.
242. Peteranetz M.S. Fostering metacognition in K-12 classrooms: recommendations for practice. *The Nebraska Educator*. 2016. № 3. P. 64–86.
243. Pintrich P.R. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice*. 2002. Vol. 41. №. 4. P. 219–225.
244. Pintrich P.R., Wolters C.A., Baxter G.P. Assessing metacognition and self-regulated learning. *Issues on the measurement of metacognition*. 2000. № 3. P. 2-97.
245. Reder L.M. Different research programs on metacognition: are the boundaries imaginary? *Learning and individual differences*. 1996. Vol. 8. № 4. P. 383–390.
246. Riding R.J., Cheema I. Cognitive style – an overview and integration. *Educational Psychology*. 1991. Vol. 11. P. 193–215.

247. Ryan M.R., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*. 2000. № 25. P. 54–67.
248. Ryan M.R., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivations from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*. 2020. Vol. 61. P. 1–11.
249. Ryan R.M., Grolnick W.S. Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986. № 50. P. 550–558.
250. Sannykov O. Thoroughness as a factor of personality's decision-making. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. 2020. Вип. 13 (42). С. 102–121.
251. Schneider W. Developmental trends in the metamemory-memory behavior relationship: an integrative review. In D.L. Forrest-Pressley, G.E. MacKinnon, T.G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition, and human performance: Theoretical perspectives*. New York: Academic Press, 1985. P. 57–109.
252. Schneider W. The development of metacognitive competencies. In B. Glatzeder, V. Goel, A. Muller (Eds.), *Towards a Theory of Thinking*. New York: Guilford Press, 2010. P. 203–214.
253. Schneider W., Artelt C. Metacognition and mathematics education. *Mathematics Education*. 2010. № 42. P. 149–161.
254. Schneider W., Borkowski J, Kurtz B., Kerwin K. Metamemory and motivation: a comparison of strategy use and performance in German and American children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 1986. № 17. P. 315–336.
255. Schneider W., Lockl K. The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. *Applied metacognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2002. P. 224–258.

256. Schraw G. Promoting General Metacognitive Awareness. *Instructional science*. № 26 (1). P. 113–125.
257. Schraw G., Dennison R.S. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*. 1994. № 19. P. 460–475.
258. Schraw G., Moshman D. Metacognitive theories. *Educational psychology review*. 1995. № 7 (4). P. 351–371.
259. Schunk D.H. Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: research recommendations. *Educational Psychology Review*. 2008. № 20 (4). P. 463–467.
260. Schwartz N. Metacognition. In M. Mikulincer, P.R. Shaver, E. Borgida, & J.A. Bargh (Eds.), *Handbook of Personality and Social Psychology*. Washington, DC: APA, 2015. P. 203–229.
261. Son L.K., Schwartz B.L. The relation between metacognitive monitoring and control. In T.J. Perfect, B.L. Schwartz (Eds.), *Applied metacognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. P. 15–38.
262. Spehn M.K., Reder L.M. The unconscious feeling of knowing: a commentary on Koriat's paper. *Consciousness and Cognition*. 2000. № 9. P. 193–202.
263. Stankov L., Lee J. Confidence and cognitive test performance. *Journal of Educational Psychology*. 2008. Vol. 100. № 4. P. 961–976.
264. Taherkhani B., Aliasin S.H., Khosravi R., Izadpanah S. The interface between metacognitive strategy training and locus of control in developing EFL learners' listening comprehension skill. *Frontiers in Education*. 2022. № 7. P. 1–10.
265. Takacova J. The inventory of metacognitive strategies: factor analysis and convergent validity. *Humanities and social sciences review*. 2016. № 5 (1). P. 131–140.
266. Tobias S., Everson H. Assessing metacognitive knowledge monitoring. In G. Schraw & J.C. Impara (Eds.), *Issues in the Measurement of Metacognition*. Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements, 2000. P. 147–222.

267. Turban D.B., Brown K.G., Tan H.H., Sheldon K.M. Antecedents and outcomes of perceived locus of causality: an application of self-determination theory. *Journal of Applied Social Psychology*. 2007. № 37 (10). P. 2376–2404.

268. Vaskivska S., Bedan V., Yelchaninova T., Zhvaniia T., Symonenko S., Ponomarenko O. A Postmodern Approach to Professional Training of Practical Psychologists in HEIs. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2022. № 14 (2). P. 393–406.

269. Veenman M. Assessing metacognitive deficiencies and effectively instructing metacognitive skills. *Teachers College Record*. 2017. Vol. 11. P. 1–20.

270. Veenman M., Spaans M. Relation between intellectual and metacognitive skills: age and task differences. *Learning and Individual Differences*. 2005. Vol. 15. Issue 2. P. 159–176.

271. Veenman M., Van Hout-Wolters B., Afflerbach P. Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*. 2006. № 1. P. 3–14.

272. Wadhawan K. Metacognition and motivation: In context with the academic success of students. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*. 2015. Vol. 2. Issue 19. P. 66–68.

273. Wardell D.M., Royce J.R. Toward multi-factor theory of their relationship to cognition and affect. *Journal of Personality*. 1978. № 46 (3). P. 474–505.

274. Weinert F.E. Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. In F.E. Weinert, & R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987. P. 1–16.

275. Winne P.H., Azevedo R. Metacognition. In R.K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press, 2014. P. 63–87.

276. Winne P.H., Hadwin A.F. Studying as self-regulated engagement in learning. In D. Hacker, J. Dunlosky & A. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998. P. 277–304.

277. White R.T. Metacognition. In J.P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook*. New York: Pergamon, 1988. P. 70–75.

278. Zimmerman B.J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 2000. P. 13–40.

**ДОДАТКИ**

## Додаток А

### Зміст використаних у дослідженні методик

#### «Методика діагностики метакогнітивної активності»

*Інструкція:* «Вам буде запропоновано ряд тверджень, які стосуються особливостей Вашої пізнавальної діяльності. Прочитайте кожне твердження, визначте, чи є воно правдивим по відношенню до Вас, та поставте позначку у відповідну колонку. Пам'ятайте, що не існує хороших та поганих відповідей, кожна Ваша відповідь є правильною».

#### Текст опитувальника

1. У процесі пізнавальної діяльності я зазвичай контролюю хід своїх думок.
2. Зазвичай я обмірковую декілька способів запам'ятовування інформації та обираю оптимальний.
3. Я думаю, що спостереження за власними пізнавальними процесами може відволікати від здійснення пізнавальної діяльності та не сприяє її успішності.
4. Я спостерігаю за власними пізнавальними процесами для визначення того, наскільки їх перебіг відповідає очікуваному.
5. Я знаю, який тип мислення в мене переважає (предметне, образне, знакове, символічне) та враховую це при розв'язанні різних мисленнєвих задач.
6. Мені відомі деякі мнемічні техніки (прийоми, за допомогою яких можна запам'ятовувати інформацію).
7. Частіше за все мені не становить труднощів обрати такий темп діяльності, щоб виконати завдання своєчасно.
8. Під час роздумів над чимось я досить часто відволікаюся, і мені важко сконцентрувати увагу, якщо мені щось заважає.
9. В процесі пізнавальної діяльності я подумки встановлюю критерії, завдяки яким можна буде зрозуміти, що вона виконана успішно.



10. Коли мені потрібно розв'язати якусь мисленнєву задачу, я намагаюся врахувати всі фактори, що можуть вплинути на результат.
11. Мені завжди вдається виправити помилки, допущені в процесі інтелектуальної діяльності.
12. Я вважаю зручнішим орієнтування вже в процесі діяльності, аніж попереднє планування.
13. Зазвичай я одразу бачу, скільки часу знадобиться мені на розв'язання певної мисленнєвої задачі.
14. Мені важко помічати помилки власного мислення.
15. Зазвичай я не аналізую проміжні результати інтелектуальної діяльності.
16. Шляхи та засоби розв'язання мисленнєвих задач я обираю інтуїтивно.
17. Я намагаюся передбачити труднощі, що можуть виникнути при сприйнятті та запам'ятовуванні інформації, та заздалегідь обмірковую шляхи їх подолання.
18. Думаю, що такі дії як розподіл часу та вибір темпу діяльності при розв'язанні мисленнєвих задач є другорядними і майже не впливають на результат.
19. Я можу точно оцінити правильність розуміння мною інформації, що сприймається.
20. Я знаю деякі когнітивні стратегії та розумію, з якою метою і в яких умовах вони використовуються.
21. Для того, щоб успішно впоратися з такими видами діяльності як запам'ятовування, сприйняття та розуміння якоїсь інформації, мені не обов'язково при їх плануванні враховувати специфічні особливості власних пізнавальних процесів.
22. Я вважаю планування інтелектуальної діяльності марною справою, оскільки неможливо передбачити усі фактори, що можуть вплинути на її перебіг.
23. Я постійно відчуваю потребу в набутті нових знань.

- 24.Результат пізнавальної діяльності залежить, на мою думку, переважно від інтелектуального розвитку людини і лише деякою мірою від її здібностей контролювати свої когнітивні процеси (пам'ять, мислення, сприйняття, уява).
- 25.Я прагну досягти максимальних результатів у всьому, за що берусь.
- 26.Я знаю, як задіяти свої сильні сторони при розв'язанні будь-яких інтелектуальних завдань.
- 27.Я досить вимогливий до себе у навчанні.
- 28.Частіше за все при виконанні якоїсь діяльності я більше націлений на результат, а не на процес.
- 29.Зазвичай при розв'язання мисленнєвої задачі я легко можу встановити, яка інформація буде особливо важливою.
- 30.Мені здається цікавим процес спостереження за власним мисленням, тому я часто звертаю увагу на його перебіг.

**Довідка**  
**про впровадження результатів дисертаційного дослідження**  
**Ватан Юлії Павлівни**  
**«Психологічні особливості актуалізації метакогнітивного потенціалу**  
**особистості»**  
**на здобуття наукового ступеня доктора філософії у психологічних науках**

Актуальність проблеми метакогнітивних явищ зумовлюється тією роллю, яку вони відіграють у навчальній та професійній діяльності. Доведено, що високий рівень метакогнітивної включеності в діяльність значно підвищує її ефективність. Саме тому ознайомлення із цією проблематикою є важливим для майбутніх психологів.

Основні висновки і теоретичні положення дисертації Ватан Ю. П. «Психологічні особливості актуалізації метакогнітивного потенціалу особистості» протягом 2021-2022 навчального року впроваджувались у викладання психологічних дисциплін «Актуальні проблеми загальної психології», «Загальна психологія», «Теоретико-методологічні проблеми психології» кафедри соціальних технологій. Охоплювалися такі питання, як: поняття та ознаки метакогнітивної активності, розвиток метакогнітивних процесів в онтогенезі, зв'язок метакогнітивних явищ із пізнавальними та особистісними властивостями, роль метакогнітивних процесів у саморегульованому навчанні. Проводилась демонстрація використання та інтерпретації отриманих даних створеного в межах дисертаційного дослідження опитувальника «Методика діагностики метакогнітивної активності».

Загалом наукова робота Ю.П.Ватан отримала позитивну оцінку здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників університету.

З огляду на актуальність і наукову значущість окресленої проблематики, колективом кафедри соціальних технологій Вінницького соціально-економічного інституту університету «Україна» були зроблені висновки про

доцільність подальшого впровадження результатів дослідження у навчальних процес закладів вищої освіти.

Довідку розглянуто та затверджено на засіданні кафедри соціальних технологій (протокол № 11 від 19.05.2022).

Декан соціально-економічного факультету  
кандидат психологічних наук



Найчук В.В.



ОДЕСЬКА ОБЛАСТЬ  
ОДЕСЬКА МІСЬКА РАДА  
ОДЕСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА № 27 I-III СТУПЕНІВ

Люстдорфська дорога, 33, м. Одеса, 65059, тел./факс (048)766-61-34,  
e-mail: lustdorf\_27@ukr.net, web: <http://www.krvo.od.ua/school/s27/>, код ЄДРПОУ 23864654

05-12-2022 № 01-28/529

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Ватан Ю. П. на здобуття наукового ступеня доктора філософії у психологічних науках за темою: «Психологічні особливості актуалізації метакогнітивного потенціалу особистості»

Теоретичні та практичні результати дисертації Ватан Ю. П. «Психологічні особливості актуалізації метакогнітивного потенціалу особистості» впроваджувалися у навчальний процес Одеської ЗОШ № 27 протягом 2021-2022 навчального року.

Вчителям, що викладають у старших класах школи, була надана інформація про можливості застосування метакогнітивних стратегій, їх вплив на пізнавальну діяльність учнів та роль, яку вони загалом відіграють в процесі навчальної діяльності. Запропоновано було ознайомитися із результатами емпіричних досліджень, які підтверджують позитивний вплив метакогнітивних процесів на академічну успішність.

Запропоновані рекомендації щодо підвищення рівня метакогнітивної активності учнів, зокрема моделювання вчителем власних метаконітивних процесів, ознайомлення учнів із різними метакогнітивними стратегіями, розширення їх уявлень про ті переваги, які вони можуть отримати при використанні цих стратегій, були успішно втілені педагогами під час викладання різних дисциплін.

Вчителями школи було зазначено, що введення у навчально-виховний процес елементів формування метакогнітивних навичок підвищує загальну здатність учнів до регуляції навчально-пізнавальної діяльності, сприяє розвитку їх усвідомленості та самостійності.

Директор



Крістіна ТАМБОВСЬКА





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Державний заклад

**«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені  
К. Д. УШІНСЬКОГО»**

65020, м.Олеся, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 753-08-53, факс: (048) 732-40-98  
E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

31.12.2022 № 2213/27.1

від \_\_\_\_\_

### АКТ

впровадження результатів дисертаційного дослідження Ватан Ю. П.  
на здобуття наукового ступеня доктора філософії у психологічних науках за  
темою: «Психологічні особливості актуалізації метакогнітивного потенціалу  
особистості»

Наукові здобутки Ватан Ю. П., надані в дисертації «Психологічні особливості актуалізації метакогнітивного потенціалу особистості», впроваджувалися в освітній процес університету впродовж 2021-2022 навчального року. Предметом впровадження виступили концептуальні положення щодо розкриття сутності метакогнітивного потенціалу особистості як сукупності здібностей, що розвиваються в онтогенезі, та навичок, що набуваються під час навчання, які актуалізуються за певних умов та забезпечують людині здатність здійснювати регулювання власними пізнавальними процесами. Вказані положення дисертації, а також створений психодіагностичний інструментарій та результати емпіричного дослідження, що свідчать про зв'язок меткогнітивної активності з особистісними якостями, навчальною мотивацією та особливостями пізнавальних процесів,

використовувалися при викладанні таких дисциплін: «Психологія розвитку особистості», «Психологія освіти», «Психологія наукового пізнання».

Теоретична та практична цінність зазначених напрацювань полягає у розширенні знань майбутніх фахівців про загальні закономірності функціонування метакогнітивних процесів та їх роль у навчальній діяльності, оволодіння засобами їх діагностики, ознайомлення із факторами, що впливають на їх прояви.

Використання результатів дослідження в процесі викладання навчальних дисциплін сприяло розвитку професійних компетентностей майбутніх фахівців.

Акт впровадження розглянуто та затверджено на засіданні кафедри загальної та диференціальної психології (протокол № 4 від 17.11.2022).

Завідувач кафедри



Ольга САННІКОВА

Проректор з наукової роботи



Ганна МУЗИЧЕНКО

ЗАТВЕРДЖУЮ



Перший проректор  
Академії Державної пенітенціарної служби  
кандидат юридичних наук, доцент  
полковник внутрішньої служби  
Сергій ЦАРЮК  
« 01 » 2023 року

м. Чернігів

2 січня 2023 року

## АКТ

впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Ватан Ю. П. за темою: «Психологічні особливості актуалізації  
метакогнітивного потенціалу особистості»  
на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань 05 Соціальні та  
поведінкові науки за спеціальністю 053 психологія в освітній процес Академії  
Державної пенітенціарної служби

Комісія у складі:

Голови комісії – начальника кафедри психології, кандидата психологічних наук,  
доцента, полковника внутрішньої служби Мірошніченко О.М.;

членів комісії – професора кафедри психології, доктора психологічних наук,  
доцента Данильченко Т.В.; доцента кафедри психології, кандидата  
психологічних наук, доцента Волевахи І.Б.

склали цей акт про те, що результати дисертаційного дослідження  
Ватан Ю. П. за темою: «Психологічні особливості актуалізації метакогнітивного  
потенціалу особистості» на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань 05  
Соціальні та поведінкові науки за спеціальністю 053 психологія протягом 2021-  
2022 навчального року на кафедрі психології Академії Державної пенітенціарної  
служби здійснювалося впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Ватан Ю. П. «Психологічні особливості актуалізації метакогнітивного  
потенціалу особистості».

Предметом впровадження виступили:

- результати теоретико-методологічного аналізу метакогнітивного потенціалу особистості, його структури, факторів, пов'язаних із його актуалізацією;
- авторська методика діагностики метакогнітивної активності як прояву метакогнітивного потенціалу особистості;
- результати емпіричного дослідження зв'язку метакогнітивної активності із рисами характеру, мотивацією, когнітивними стилями особистості.

Актуальність вказаної проблематики визначається розглядом  
метакогнітивної активності як одного із аспектів саморегуляції особистості, що



забезпечує її здатність до планування, контролю, вибору та управління стратегіями в процесі здійснення пізнавальної діяльності.

Комісія засвідчує, що розроблені автором теоретичні узагальнення та матеріали емпіричного дослідження на високому науково-теоретичному рівні втілені у відповідних методичних розробках та опублікованих наукових працях, які впроваджено і використовуються в освітньому процесі і науково-дослідній роботі курсантів. Впровадження запропонованого матеріалу підвищило рівень теоретико-методологічних знань здобувачів вищої освіти з окреслених питань, сприяло розвитку їх загальної професійної культури. Комісія вважає, що результати проведеного дослідження Ватан Ю. П., є цілком обґрунтованими, мають належний науковий рівень та вагомим практичне значення. Результати дисертаційного дослідження заслухані й обговорені на засіданні кафедри психології Академії Державної пенітенціарної служби протокол № 1 від 2 січня 2023 року.

Голова комісії

Начальник кафедри психології,  
кандидат психологічних наук, доцент,  
полковник внутрішньої служби



Оксана МІРОШНИЧЕНКО

Члени комісії

Професор кафедри психології,  
доктор психологічних наук, доцент



Тетяна ДАНИЛЬЧЕНКО

Доцент кафедри психології,  
кандидат психологічних наук, доцент



Ірина ВОЛЕВАХА

**МІЖНАРОДНИЙ**  
**ГУМАНІТАРНИЙ**  
**УНІВЕРСИТЕТ**



**ФАКУЛЬТЕТ**  
**ЛІНГВІСТИКИ**  
**ТА ПЕРЕКЛАДУ**

Україна, 65009, м. Одеса, Фонтанська дорога, 33, тел. 719-88-43, E-mail:  
ihu.lingtrans@gmail.com

Від. 7 № 03.01.2023 [ ]

### **ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Ватан Ю. П.  
на здобуття наукового ступеня доктора філософії у психологічних науках за темою:  
«Психологічні особливості актуалізації метакогнітивного потенціалу особистості»

Довідкою підтверджується впровадження результатів дисертаційної роботи Ватан Ю. П. «Психологічні особливості актуалізації метакогнітивного потенціалу особистості» в освітній процес в рамках навчальних курсів «Психологія особистості», «Когнітивні процеси у психології та методи їх дослідження» Міжнародного гуманітарного університету впродовж 2021-2022 навчального року.

Предметом впровадження виступила розроблена модель метакогнітивної активності як форми актуалізації метакогнітивного потенціалу, що являє собою цілеспрямовану довільну психічну діяльність людини, сутність якої полягає в управлінні процесами сприйняття, збереження, обробки та відтворення інформації. Вона забезпечує здатність суб'єкта швидко та ефективно працювати з інформацією, самостійно обирати та використовувати прийоми навчання, вибудовувати зв'язки між своїми знаннями, організувати їх у систему, самостійно займатися власною освітою та розв'язувати проблеми.

Актуальність зазначеної проблематики зумовлюється тим, що метакогнітивні явища впливають на успішну реалізацію особистості у навчальній та професійній діяльності, виступають необхідними інструментами організації пізнавальної активності суб'єкта і значною мірою забезпечують можливість до самостійного навчання.

Використання матеріалів дослідження дозволяє розширити уявлення здобувачів вищої освіти про особливості регуляції пізнавальної діяльності, усвідомити її місце серед таких процесів як самоорганізація, саморозвиток, саморегуляція та самодетермінація.

Довідку розглянуто та затверджено на засіданні кафедри педагогіки та психології (протокол № 5 від 15.12.2022).

Перший проректор  
Міжнародного гуманітарного університету  
Доктор психологічних наук, професор



Василь ЛЕФТЕРОВ

Завідувач кафедри педагогіки та психології  
Кандидат психологічних наук

Вікторія БЕДАН