

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
УКРАЇНСЬКА ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ  
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ**

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**ЗАЙЦЕВА ОЛЬГА ОЛЕКСАНДРІВНА**

**УДК:159. 9. 072. 4**

**ДИСЕРТАЦІЯ  
МОТИВАЦІЙНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ МЕТАКОГНІТИВНОЇ  
АКТИВНОСТІ У СТРУКТУРІ АКАДЕМІЧНОЇ  
САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ**

спеціальність 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.

\_\_\_\_\_ О. О. Зайцева

Науковий керівник Большакова Анастасія Миколаївна, доктор психологічних наук, професор

Харків 2020

## АНОТАЦІЯ

**Зайцева О. О. Мотиваційні чинники розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 Психологія. – Українська інженерно-педагогічна академія, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Харків, 2020.

У дисертації представлено результати теоретико-експериментального дослідження мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів. Розкрито сутність і зміст основних понять даного напрямку наукових пошуків. Автором сформульовано поняття метакогнітивної активності як інтрапсихічного механізму 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. Розроблено теоретичну змістову модель мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів. Змістова модель мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів закладів вищої освіти вміщає два компоненти: загальні мотиви та професійні мотиви. Загальні мотиви включають: мотив влади, мотиви досягнення успіху, мотиви афіліації, академічні мотиви. Професійні мотиви було вирішено розглянути з точки зору часової трансспективи: ретроспективно (в аспекті психологічного минулого) – мотиви обрання студентом майбутньої професії; актуально (в аспекті психологічного теперішнього) – мотиви навчання студенту у закладі вищої освіти в даний час; потенційно (в аспекті психологічного майбутнього) – мотиви професійної діяльності в майбутньому.

Встановлено, що метакогнітивна активність відіграє вирішальну роль у структурі саморегуляції студентів, яка визначається тим, що розвиток метакогнітивної активності дозволяє збільшити показники академічної

саморегуляції. Аналіз отриманих даних показує, що стилі саморегуляції досліджуваних студентів утворили прямі та зворотні кореляційні зв'язки з показниками їхньої метакогнітивної активності. Інтелектуальний рівень студентів пов'язаний із намаганнями, які вони вкладають у навчальний процес, та рівнем їх включеності в навчальну діяльність. Студенти, що вміють самостійно планувати навчальний процес і його цілі та мають змогу гнучко переінакшувати заплановане в залежності від змін оточуючих їх обставин, керуються отриманням якісної освіти, майстерності і процесу навчання як такого та байдужі до зовнішньої оцінки отриманого результату.

Встановлено, що психолінгвістична компетентність є субфеноменом метакогнітивної активності. Доведено наявність статистично значущого кореляційного зв'язку метакогнітивної активності із психолінгвістичною компетентністю. Аналіз отриманих даних показав, що студенти, які мають високий рівень розвитку метакогнітивних здібностей, можуть виділяти інформативну, важливу для них інформацію з тексту, який був прослуханий і використовувати її для досягнення власних цілей. Студенти, які вміють керувати своєю увагою, концентруватися на завданні, знижувати вплив відволікаючих стимулів, можуть правильно, безпомилково формувати думки і підбирати слова, які виражають їхні ідеї і можуть зацікавити інших. Студенти, які володіють знаннями про метакогнітивні процеси і можуть використовувати їх, мають можливість за допомогою логічних доказів довести свою або спростувати чужу думку.

Встановлено, що за умов звичайно організованого освітнього процесу не відзначається статистично значущих позитивних змін в оцінках метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів, що підтверджує актуальність вивчення мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності та створення відповідних навчально-розвивальних програм.

Встановлено взаємозв'язок метакогнітивної активності із загальними та професійними мотивами студентів. Таким чином, кореляційний аналіз оцінок загальних мотивів та показників метакогнітивної активності студентів показує,

що з більш сприятливими показниками метакогнітивної активності такими як впевненість у спроможності розвитку інтелекту, самостійне оцінювання власних досягнень і невдач, включеність в навчальну діяльність та її усвідомлення, бажання отримати знання, пов'язані такі мотиваційні особливості як високий рівень мотиву досягнення успіху та низький рівень мотиву уникнення невдач, високий рівень мотиву причетності та низький рівень мотиву запобігання знехтування, високий рівень внутрішніх мотивів та низький рівень зовнішніх мотивів.

Кореляційний аналіз професійних мотивів та показників метакогнітивної активності студентів, дає можливість дійти висновку, що особливості професійної мотивації, такі як оволодіння професією, цікава, творча робота, соціальне значення труда, отримання знань, самоствердження в праці і професійна майстерність, пов'язані із більш сприятливими показниками метакогнітивної активності.

Отже, кореляційний аналіз, що було проведено з метою верифікації теоретичної моделі мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів, виявив наявність значної кількості статистично значущих кореляційних зв'язків між оцінками мотивів та показниками метакогнітивної активності.

Виявлено значущі відмінності особливостей факторної структури загальної та професійної мотивації студентів з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності. Аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати, що факторні структури загальних і професійних мотивів у студентів з високим і низьким рівнем розвитку метакогнітивної активності виявляють значущі відмінності. Студенти з високим рівнем розвитку метакогнітивної активності мають вищі оцінки мотивів, які сприяють особистісному та професійному розвитку: досягнення успіху, ідентифіковане регулювання, власне спонукання, творча робота, отримання знань, оволодіння професією, соціальне значення праці, самоствердження в праці, та нижчі оцінки мотивів, які можуть загальмовувати особистісний розвиток: уникнення невдачі, зовнішнє регулювання, влади,

матеріальні блага. Студенти з низьким рівнем розвитку інтрапсихічних механізмів управління когнітивною діяльністю мають вищі оцінки мотивів, які не сприяють особистісному, професійному та інтелектуальному розвитку: уникнення невдачі, зовнішнє регулювання, влади, матеріальні блага.

Встановлено, що найпродуктивнішою формою роботи з розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції, психолінгвістичної компетентності як її субфеномену та загальної й професійної мотивації є навчально-розвивальний груповий тренінг. Було розроблено дві програми навчально-розвивальних тренінгів:

Перша – програма навчально-розвивального тренінгу з розвитку метакогнітивної активності, де мотиваційний блок був відсутній, яку було впроваджено в першій експериментальній групі;

Друга – програма навчально-розвивального тренінгу з розвитку метакогнітивної активності та загальної й професійної мотивації, яку було впроваджено в другій експериментальній групі.

У дисертації експериментальним шляхом доведено, що розвиток метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції дає значущі результати тільки з одночасним розвитком загальної та професійної мотивації. Реалізація формульованого експерименту в першій експериментальній групі (де передбачався цілеспрямований розвиток лише метакогнітивної активності) показала відсутність значної позитивної динаміки розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції. Реалізація програми формульованого експерименту в другій експериментальній групі (де, окрім розвитку метакогнітивної активності, розвивали загальну та професійну мотивацію) показала значні позитивні зміни більшості показників метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції та загальної й професійної мотивації.

**Ключові слова:** метакогнітивна активність, саморегуляція, академічна саморегуляція, загальна мотивація, професійна мотивація, психолінгвістична

КОМПЕТЕНТНІСТЬ, МЕТАКОГНІТИВНІ ПРОЦЕСИ, МОТИВАЦІЙНА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ, МОТИВАЦІЙНІ ЧИННИКИ, ЮНАЦЬКИЙ ВІК, СТУДЕНТСЬКИЙ ВІК.

### **ABSTRACT**

**Zaitseva O.O. Motivational factors of metacognitive activity development in the structure of students' academic self-regulation. – Qualifying scientific thesis, on the rights of the manuscript.**

Dissertation for the degree of a Doctor of Philosophy in specialty 053 «Psychology». – Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, 2020.

The dissertation presents the results of theoretical and experimental study of motivational factors for the development of metacognitive activity in the structure of academic self-regulation of students. The essence and content of the basic concepts of this direction of scientific research are revealed. The author formulates the concept of metacognitive activity as an intrapsychic mechanism of regulation of cognitive and metacognitive processes through positive implicit beliefs of the individual about his own cognitive sphere and intensification of basic parameters (purposefulness, expediency, speed, productivity, flexibility, awareness).

The theoretical semantic model of motivational factors of development of metacognitive activity of students is developed. The semantic model of motivational factors of development of metacognitive activity of students of higher education institutions contains two components: general motives and professional motives. General motives include: the motive of power, the motives of success, the motives of affiliation, academic motives. It was decided to consider professional motives from the point of view of time perspective: retrospectively (in the aspect of psychological past) – motives of choosing a student of the future profession; relevant (in the aspect of the psychological present) – the motives of the student's education in higher education at present; potentially (in terms of psychological future) – motives for professional activity in the future.

It is established that metacognitive activity plays a crucial role in the structure of students' self-regulation, which is determined by the fact that the development of

metacognitive activity allows to increase the indicators of academic self-regulation. The analysis of the obtained data shows that the styles of self-regulation of the studied students formed direct and inverse correlations with the indicators of their metacognitive activity. The intellectual level of students is related to the efforts they make in the educational process and the level of their involvement in educational activities. Students who are able to independently plan the learning process and its goals and have the ability to flexibly change the planned depending on changes in their circumstances, are guided by quality education, skills and learning process as such and indifferent to the external evaluation of the result.

It is established that psycholinguistic competence is a subphenomenon of metacognitive activity. There is a statistically significant correlation between metacognitive activity and psycholinguistic competence. The analysis of the obtained data showed that students who have a high level of development of metacognitive abilities can extract informative, important for them information from the text that was listened to and use it to achieve their own goals. Students who are able to control their attention, focus on the task, reduce the impact of distracting stimuli, can correctly, accurately form thoughts and choose words that express their ideas and may interest others. Students who have knowledge of metacognitive processes and can use them, have the opportunity to use logical evidence to prove their own or refute the opinion of others.

It is established that under the conditions of usually organized educational process there are no statistically significant positive changes in assessments of metacognitive activity in the structure of academic self-regulation of students, which confirms the relevance of studying motivational factors of metacognitive activity and creating appropriate educational programs.

The relationship between metacognitive activity and general and professional motives of students has been established. Thus, the correlation analysis of assessments of general motives and indicators of metacognitive activity of students shows that with more favorable indicators of metacognitive activity such as confidence in the ability to develop intelligence, self-assessment of their own achievements and failures,

involvement in learning and awareness, desire to gain knowledge, Motivational features such as a high level of motive for success and a low level of motive for avoiding failures, a high level of motive for involvement and a low level of motive for preventing neglect, a high level of internal motives and a low level of external motives are related.

Correlation analysis of professional motives and indicators of metacognitive activity of students, allows us to conclude that the features of professional motivation, such as mastering the profession, interesting, creative work, social significance of work, gaining knowledge, self-affirmation and professional skills are associated with more favorable indicators of metacognitive activity.

Thus, the correlation analysis, which was conducted to verify the theoretical model of motivational factors for the development of metacognitive activity in the structure of academic self-regulation of students, revealed a significant number of statistically significant correlations between assessments of motives and metacognitive activity.

Significant differences in the features of the factor structure of general and professional motivation of students with high and low levels of metacognitive activity were revealed. Analysis of the obtained data suggests that the factor structures of general and professional motives in students with high and low levels of metacognitive activity show significant differences. Students with a high level of metacognitive activity have higher scores of motives that contribute to personal and professional development: success, identified regulation, self-motivation, creative work, knowledge acquisition, mastery of the profession, social significance of work, self-affirmation at work, and lower scores of motives, which can inhibit personal development: avoidance of failure, external regulation, power, material goods. Students with a low level of development of intrapsychic mechanisms of cognitive activity management have higher scores of motives that do not contribute to personal, professional and intellectual development: failure avoidance, external regulation, power, material goods.

It is established that the most productive form of work on the development of metacognitive activity in the structure of academic self-regulation, psycholinguistic competence as its subphenomenon and general and professional motivation is



educational and developmental group training. Two programs of educational and developmental trainings were developed:

The first is a program of educational and developmental training on the development of metacognitive activity, where the motivational block was absent, which was introduced in the first experimental group;

The second is a program of educational and developmental training on the development of metacognitive activity and general and professional motivation, which was introduced in the second experimental group.

In the dissertation it is proved experimentally that the development of metacognitive activity in the structure of academic self-regulation gives significant results only with the simultaneous development of general and professional motivation. The implementation of the formative experiment in the first experimental group (which provided for the purposeful development of only metacognitive activity) showed the lack of significant positive dynamics of metacognitive activity in the structure of academic self-regulation. The implementation of the program of the formative experiment in the second experimental group (where, in addition to the development of metacognitive activity, developed general and professional motivation) showed significant positive changes in most indicators of metacognitive activity in the structure of academic self-regulation and general and professional motivation.

**Key words:** metacognitive activity, self-regulation, academic selfregulation, general motivation, professional motivation, psycholinguistic competence, metacognitive processes, motivational sphere of personality, motivational factors, adolescence, student age.

## Список публікацій здобувача за темою дисертації

### *Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дослідження*

1. Зайцева О. О. Показники метакогнітивної активності та особливості мотивації студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, листопад 2018. № 7. С. 83–87.
2. Зайцева О. О. Змістова модель мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. №6. С. 120-124.
3. Зайцева О. О. Взаємозв'язок метакогнітивної активності зі стилями саморегуляції студентів *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. №5. С. 107-111.
4. Anna V. Kolchyhina, Olga O. Zaitseva Self-regulation of students with different motivational orientation in the training process. *Innovation and information technologies in the social and economic development of society Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology*. Katowice 2018. Monograph 15. P. 219-226.
5. Зайцева О. А. Мотивационные особенности студентов с разным уровнем развития механизмов управления когнитивной деятельности. “*Замонавий психологиянинг амалий имкониятлари*” мазвусидаги хорижлик мутахассислар иштирокидаги илмий-амалий анжуман материаллари тўплами. Тошкент: ТДПУ, 2018. 572-574.
6. Большакова А. М., Зайцева О. О. Загальні та професійні мотиви як особистісні кореляти розвитку метакогнітивної активності студентів. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2018. Випуск 3. С. 26–35.
7. 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*. №1. с. 94-100.

8. Зайцева О. А. Психолінгвістическа компетентність як корелят розвитку метакогнітивної активності студентів. *Science and education a new dimension. Pedagogy and psychology*. Budapest, 2020. VIII(93). P. 72-75.

***Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації***

9. Колчигіна А. В., Зайцева О. О. Стиль саморегуляції в юнаків і дівчат з різною мотиваційною орієнтацією. *Бочаровські читання: тези доп. Учасників Міжнародної наук.-практ. конф., присвяч. 25-річчю підготовки психологів у Харківському національному університеті внутрішніх справ*. 2018. С. 154-157.
10. Колчигіна А. В., Зайцева О. О. Специфіка та взаємозв'язок мотиваційно-регулятивної сфери студентів. *Особистість, суспільство, закон: тези доп. Учасників міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. пам'яті проф. С. П. Бочарової (25 квіт. 2019 р., м. Харків, Україна) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ*. Харків. 2019. С. 69-71.
11. Зайцева О. О. Дослідження рівня метакогнітивної активності та академічної мотивації студентів. *Харківський осінній марафон психотехнологій: матеріали науково-практичної конференції*. М-во освіти і науки України, ХНПУ імені Г.С. Сковороди [та ін.]. 2017. С. 204.
12. Зайцева О.О. Теоретичне обґрунтування змістової моделі мотиваційних чинників метакогнітивної активності студентів та методи їх вивчення *Харківський осінній марафон психотехнологій: матеріали наук.-практ. конф., м. Харків, 27 жовтня 2018 р., ХНПУ імені Г.С. Сковороди*. Харків: Діса плюс, 2018. С. 174-176.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	14	
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ          МОТИВАЦІЙНИХ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ МЕТАКОГНІТИВНОЇ          АКТИВНОСТІ У СТРУКТУРІ АКАДЕМІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ          СТУДЕНТІВ.....</b>		<b>22</b>
1.1. Метакогнітивні процеси та метакогнітивна активність у психічній діяльності людини: феноменологія, функції, чинники розвитку.....	22	
1.1.1. Метакогнітивні процеси у психічній діяльності людини.....	22	
1.1.2. Метакогнітивна активність: феноменологія, функції, чинники розвитку.....	32	
1.1.3. Саморегуляція студентів у закладах вищої освіти.....	39	
1.2. Особливості й основи закономірності розвитку мотиваційної сфери особистості в юнацькому віці.....	42	
1.3. Психологічна характеристика юнацького (студентського) віку.....	54	
Висновки до першого розділу.....	63	
<b>РОЗДІЛ 2. ПОКАЗНИКИ РОЗВИТКУ МЕТАКОГНІТИВНОЇ АКТИВНОСТІ          У СТРУКТУРІ АКАДЕМІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА          ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ.....</b>		<b>65</b>
2.1. Теоретичне обґрунтування моделі мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів.....	65	
2.2. Методологічна схема емпіричного дослідження мотивації як чинника розвитку метакогнітивної активності студентів.....	70	
2.2.1. Методологічна схема емпіричного дослідження.....	70	
2.2.2. Методики емпіричного дослідження.....	78	
2.3. Метакогнітивна активність у структурі академічної саморегуляції студентів.....	98	
2.4. Динамічні особливості метакогнітивної активності студентів		

під час навчання в закладі вищої освіти.....	105
2.5. Взаємозв'язок метакогнітивної активності та психолінгвістичної компетентності.....	116
2.6. Взаємозв'язок показників метакогнітивної активності із загальними та професійними мотивами.....	122
2.7. Особливості загальної та професійної мотивації студентів з різним рівнем розвитку їх метакогнітивної активності.....	135
2.8. Особливості факторної структури загальної та професійної мотивації студентів з різним рівнем розвитку метакогнітивної активності.....	151
Висновки до другого розділу.....	158
РОЗДІЛ 3. ОПТИМІЗАЦІЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЇ ТА РОЗВИТОК МЕТАКОГНІТИВНОЇ АКТИВНОСТІ У СТРУКТУРІ АКАДЕМІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ.....	161
3.1. Обґрунтування та зміст програми навчально-розвивального тренінгу розвитку метакогнітивної активності студентів.....	161
3.2. Оцінка ефективності програми розвитку метакогнітивної активності.....	169
3.2.1. Ефективність реалізації програми, спрямованої на розвиток метакогнітивної активності.....	169
3.2.2. Ефективність реалізації програми розвитку метакогнітивної активності за умов залучення додаткового блоку з оптимізації загальних та професійних мотивів.....	177
Висновки до третього розділу.....	204
ВИСНОВКИ.....	206
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	210
ДОДАТКИ.....	229

## ВСТУП

**Актуальність** дослідження зумовлена необхідністю визначення внутрішньособистісних чинників розвитку та актуалізації здатності людини до реалізації її інтелектуального, духовного та фізичного потенціалу у позитивних соціально та особисто значущих результатах. Формування компетенцій, що забезпечують здатність особистості досягати власного життєвого успіху та сприяти розвитку суспільства, зберігаючи внутрішню гармонійність, психічне й фізичне благополуччя та повноцінне функціонування, – провідне завдання системи вищої освіти, на реалізацію якого спрямовані новітні реформаційні тенденції. Сучасна вища освіта в Україні – це процес, який відповідає принципам академічної мобільності (внутрішньої та міжнародної); особистої активності та самостійності здобувача в обранні власної освітньої траєкторії в межах освітньої програми, запропонованої ЗВО, та додатковому отриманні неформальної та інформальної освіти у процесі здобуття спеціальності. Результатом здобуття вищої освіти на тому чи іншому освітньому рівні є не тільки і не стільки оволодіння певною спеціальністю у тій чи іншій галузі, але й формування особистості випускника ЗВО, яка демонструє високий рівень інтелектуального розвитку, морально-етичних якостей, духовної культури, соціальних якостей, які зумовлюють її індивідуальну своєрідність як активного суб'єкта власного життєвого шляху та соціально-економічних, політичних, культуротворчих й інших суспільних процесів.

Реалізація прогресивних принципів вищої освіти у сучасному українському суспільстві, життя якого характеризується інтенсивним інформаційним впливом, існуванням великої кількості альтернатив щодо обрання змісту та напрямів освіти й локусу академічної активності висуває підвищені вимоги до здатності здобувача вищої освіти свідомо та цілеспрямовано керувати своєю пізнавальною активністю та академічною діяльністю.

Провідна роль саморегуляції як чиннику досягнення значних результатів діяльності у будь-якій сфері доведена як у класичних, так і сучасних

психологічних дослідженнях (Є. Аронова, Т. Дворникова, О. Конопкин, О. Кузнєцов, И. Моросанова, О. Осницький, И. Плахотнікова, К. Фоменко та ін.). Зокрема, показано суттєву роль академічної саморегуляції студентів в управлінні їх пізнавальною активністю та досягненні академічних успіхів (Д. Коннелл, И. Моросанова, Р. Райан, Р. Сагієв, О. Кузнєцов, К. Фоменко та ін.).

Результати сучасних досліджень (М. Холодна, С. Максименко, Т. Чернокова, О. Самойліченко, В. Чернявська, Т. Доцевич, Т. Хомуленко, О. Лурія, А. Карпов, И. Скитяєва) показують що значною детермінантою академічних досягнень є метакогнітивні якості та здатності які регулюють активність здобувача вищої освіти в освітньому процесі та освітньому середовищі. При цьому доведено, що важливим інтрапсихічним механізмом регуляції пізнавальної, а звідти – академічної активності студентів є метакогнітивна активність (А. Гриньків, Г. Ердос, А. Карповим, М. Матвєєва, Ю. Пошехонова, М. Робертс, О. Савченко, Т. Чернокова та ін.).

Розвиток метакогнітивної активності та здатності до саморегуляції детермінований значною кількістю особистісних чинників, найважливішими з яких є мотиваційні (Е. Балашов, А. Гриньків, А. Карповим, Т. Кисельова, Ю. Пошехонова, О. Савченко та ін.).

Результати проведених досліджень доводять значну теоретичну та практичну значущість наукових розвідок у площині метакогнітивної активності та академічної саморегуляції, також мотиваційних чинників їх розвитку, що й зумовлює актуальність дослідження на тему: «Мотиваційні чинники розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів».

### **Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Дисертація виконувалася в рамках комплексної науково-дослідної теми кафедр практичної психології та педагогіки Інженерно-педагогічної академії «Соціально-психологічні детермінанти мотивації успішності професійної діяльності студентів та викладачів УІПА» (№ ФН-18-1), що координується Міністерством освіти і науки України. Тему дисертаційного дослідження

затверджено на засіданні Вченої ради Української інженерно-педагогічної академії (протокол № 4 від 03.10.2020 р.).

**Мета дослідження:** теоретичне обґрунтування та емпірична верифікація моделі мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів.

**Завдання дослідження:**

1. На основі аналізу наукових психологічних досліджень обґрунтувати поняття метакогнітивної активності та виділити її показники.
2. Теоретично обґрунтувати модель мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів.
3. Визначити місце та значення метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів.
4. Вивчити динамічні показники метакогнітивної активності студентів під час здобуття вищої освіти.
5. Вивчити взаємозв'язки загальних та професійних мотивів з показниками розвитку метакогнітивної активності
6. Визначити факторні структури мотивації у студентів з різним рівнем розвитку їх метакогнітивної активності.
7. Створити та провести апробацію програми розвитку метакогнітивної активності та академічної саморегуляції студентів через оптимізацію їх загальної та професійної мотивації.

**Об'єкт дослідження:** розвиток метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів.

**Предмет дослідження:** мотиваційні чинники розвитку метакогнітивної активності у структурі саморегуляції студентів.

**Методологічну та теоретичну основу дослідження** склали: базові *принципи*: діяльності (О. Запорожець, П. Зінченко, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.); активності особистості як суб'єкта пізнавальної діяльності (І. Бех, О. Леонт'єв, С. Смирнов, В. Татенко, О. Тихомиров та ін.); детермінізму (С. Рубінштейн); розвитку (Л. Виготський, В. Зінченко, Г. Костюк, С. Максименко та ін.);



*положення та концепції про: сутність та зміст: метакогнітивних процесів та метакогнітивної активності (Дж. Флейвела, Дж. Хакер, М. Холодна, С. Максименко, Т. Чернокова, О. Самойліченко, В. Чернявська, Т. Доцевич, Т. Хомуленко, О. Лурія, А. Карпов, И. Скитяєва, В. Шнайдер, Е. Шот, Х. Велмен); розвитку особистості в студентському віці (Б. Ананьєв, Л. Божович, А. Большакова, Л. Виготський, Е. Еріксон І. Зимня, Є. Ільїн, Є. Клімов, І. Кон, А. Маркова, Л. Фрідман); самодетермінацію та саморегуляцію діяльності та станів (Є. Аронова, Т. Дворникова, О. Конопкин, О. Кузнєцов, И. Моросанова, О. Осницький, И. Плахотнікова, К. Фоменко та ін.); академічну саморегуляцію в юнацькому віці (Т. Доцевич, О. Кузнєцов, К. Фоменко та ін.), загальну та професійну мотивацію як детермінанту активності (Дж. Аtkінс, О. Асмолов, А. Большакова, М. Вебер, Т. Гордєєва, О. Карпова, К. Левін, О. Леонтьєв, Е. Лок, М. Магомед-Емінов, Д. Макклеланда, А. Маслоу, С. Рубінштейн, К. Фоменко, Х. Хекхаузен та ін.).*

**Методи дослідження**, використані для досягнення його мети та розв'язання завдань: *теоретичні* – логіко-психологічний аналіз і синтез, узагальнення, систематизація, структурування, моделювання; *емпіричні* – методи констатувального та формувального експерименту, психодіагностичні методики; *методи математичної статистики* – кореляційний, порівняльний, однофакторний дисперсійний аналіз, факторний аналіз (за допомогою програми Statistica 10 for Windows.).

*Психодіагностичні методики*, використані в дослідженні: Методика «Стиль саморегуляції студентів» В. Моросанової, Р. Сагієва; Опитувальник «Імпліцитних теорій інтелекту» К.Двек, у модифікації Т. Корнілової та С. Смірнова; Опитувальник «Шкала діагностики імпліцитних теорій здібностей» К.Двек, в адаптації Т. Гордєєвої; Опитувальник метакогнітивної включеності в діяльність (Metacognitive Awareness Inventory, MAI) G. Schraw та R. S. Dennison; Методика «Самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності» Ю. Скворцової та М. Кашапова; Методика «Діагностики рівня розвитку рефлексивності» А. Карпова; методика «Мотивація до успіху» Т. Елерса;

Методика «Мотивація до уникнення невдач» Т. Елерса; Методика «Мотивація афіліації» А. Мехрабіана; методика «Мотив влади»; Опитувальник «Академічна саморегуляція» Р. Райана і Д. Коннелла, адаптований М. Яцюк; Методика «Мотивація вибору професії» С. Гриншпун; Методика «Мотивація навчання в ЗВО» Т. Ільїної; Тест «Професійна мотивація»; Методика «Уміння слухати», Опитувальник «Уміння висловлювати власні думки», Методика «Уміння переконувати інших».

**База дослідження.** Дослідження проводилося на базі Української інженерно-педагогічної академії, Харківської державної академії культури, Національного технічного університету, Харківського національного економічного університету ім. Семена Кузнеця. У дослідженні взяли участь 307 студентів денної форми навчання першого, другого, третього та четвертого курсів віком від 17 до 24 років.

**Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому,** що було сформульовано нові положення і висновки, окремі положення були уточнені і доповнені, а саме:

*Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому,* що було сформульовано нові положення і висновки, окремі положення були уточнені і доповнені, а саме:

*вперше:*

- обґрунтовано поняття метакогнітивної активності студентів та визначено її показники, а саме: прийняття імпліцитних теорій інтелекту «збагаченої особистості» та «нарощуваного інтелекту», метакогнітивні знання, метакогнітивну включеність у діяльність та рефлексивність;

- показано, що метакогнітивна активність входить до структури академічної саморегуляції студентів та є чинником її розвитку;

- показано відсутність значущих позитивних змін в оцінках більшості показників метакогнітивної активності студентів в освітньому процесі та нелінійну динаміку показника «самооцінка навчання» у структурі метакогнітивної активності;

- теоретично обґрунтовано та емпірично верифіковано модель мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності, яка містить загальні та професійні мотиви;

- доведено, що оптимізація мотиваційної сфери є чинником розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів.

*розширено уявлення про:*

- провідну роль метакогнітивної активності як інтрапсихічного механізму управління когнітивною діяльністю в урегулюванні метакогнітивних процесів;

- психологічні особливості студентського віку як сенситивного для розвитку метакогнітивних процесів;

*дістали подальшого розвитку* засоби психологічного впливу, спрямовані на розвиток особистісної та пізнавальної сфери.

*вдосконалено* засоби розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів у закладах вищої освіти.

### **Особистий внесок здобувачки у статтях, написаних у співавторстві.**

У статті «Саморегуляція учнів з різною мотиваційною спрямованістю у навчальному процесі» здобувачкою здійснено розробку плану дослідження, аналіз літературних даних, інтерпретація результатів дослідження та формулювання висновків. У статті «Загальні та професійні мотиви як особистісні кореляти розвитку метакогнітивної активності студентів» здобувачкою було здійснено обробку та інтерпретацію емпіричних даних. У статті «Загальні та професійні мотиви як фактори розвитку метакогнітивної активності студентів під час навчання у закладі вищої освіти» здобувачкою було здійснено розробку плану дослідження, обробку та інтерпретацію емпіричних даних. У тезах «Стиль саморегуляції в юнаків і дівчат з різною мотиваційною орієнтацією» та «Специфіка та взаємозв'язок мотиваційно-регулятивної сфери студентів» здобувачка проаналізувала літературу, здійснила узагальнення, оформила текст. Розробки та ідеї, що належать співавторові, у дисертації не використовуються.

### **Теоретичне та практичне значення роботи.**

*Наукове* значення роботи полягає у визначенні наявності та особливості

впливу мотивації на розвиток метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів; у розширенні наукових знань про умови розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів та оптимізації загальних та професійних мотивів.

*Практичне* значення роботи полягає в тому, що одержані результати можна буде використовувати при розробці навчальних курсів з загальної психології, вікової психології, психології особистості, теорії та практики психотренінгу, спецкурсів психологічного циклу для здобувачів і рівня вищої освіти за спеціальністю 053 Психологія.

**Використання результатів роботи.** Результати дисертаційного дослідження впроваджені у навчальний процес Харківської державної академії культури (довідка № 01/12-633 від 04.12.2020 р.) та Української інженерно-педагогічної академії (довідка № 106-04-197 від 04.12.2020 р.).

**Апробація результатів дослідження** здійснювалася шляхом доповідей та повідомлень на 9 наукових, науково-практичних та науково методичних конференціях, у тому числі на 6 міжнародних: I Науково-практичній конференції з профорієнтації та професійного вдосконалення психологів «Харківський осінній марафон психотехнологій» (28 жовтня 2017 р., м. Харків); Міжнародній науково-практичній конференції «Бочаровські читання», присвяченій 25-річчю підготовки психологів у Харківському національному університеті внутрішніх справ (13 квітня 2018 р., м. Харків); Міжнародній науковій конференції «Modern innovative and information technologies in the development of society» (м. Катовіце (Польща), 11-13 квітня 2018 р.); XIII Міжнародній науково-практичній конференції з організаційної та економічної психології «Організаційна та економічна психологія в Україні: сучасні проблеми та перспективи розвитку» (м. Київ, 12-13 квітня 2018 р.); II Міжрегіональній науково-практичній конференції з профорієнтації та професійного вдосконалення психологів «Харківський осінній марафон психотехнологій» (м. Харків, 27 жовтня 2018 р.); Науково-практичній конференції за участю іноземних експертів на тему «Практичні можливості сучасної психології» (м. Ташкент (Узбекистан), 10 листопада 2018 р.); X Міжнародній

науково-практичній конференції студентів, аспірантів та фахівців у галузі психології «Молодь в сучасній психології. Етнічна самосвідомість та міжетнічна взаємодія» (м. Суми, 22 листопада 2018 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Бочаровські читання» (м. Харків, 25 квітня 2019 р.); VIII(93) Міжнародній науковій конференції «Science and education a new dimension. Pedagogy and psychology – 2020» (м. Будапешт (Угорщина) 2 травня 2020 р.).

**Публікації.** Зміст роботи викладено у 12 публікаціях (7 одноосібних), із них 5 – у фахових виданнях, затверджених МОН України, включених до міжнародних наукометричних баз, 1 стаття у науковому фаховому виданні Узбекистану з психології, 2 статті у періодичних наукових виданнях держав, які входять до Європейського Союзу та 4 публікації матеріалів конференцій різних рівнів.

**Структура й обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списків використаних джерел, додатків. Загальний список використаних літературних джерел налічує 226 найменувань, з них 49 – іноземною мовою. Повний обсяг дисертації – 236 сторінки. Основний зміст викладено на 196 сторінках. Робота містить 57 таблиць, 44 рисунки, 2 додатки.

## РОЗДІЛ 1

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНИХ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ МЕТАКОГНІТИВНОЇ АКТИВНОСТІ У СТРУКТУРІ АКАДЕМІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ

### 1.1. Метакогнітивні процеси та метакогнітивна активність у психічній діяльності людини: феноменологія, функції, чинники розвитку

#### 1.1.1. Метакогнітивні процеси у психічній діяльності людини

В останні роки все більш актуальним серед науковців стає питання метакогнітивних процесів особистості, яке має цілу низку своїх специфічних проблем [123; 124; 60; 148; 44; 177; 185; 186; 198; 151; 118; 5].

На даному етапі дослідження метакогнітивних процесів особистості, науковці використовують різні визначення метапізнання [168; 170; 173; 192; 216; 205].

Метапізнання – рід пізнання, поряд з природознавством і соціально-гуманітарним пізнанням, пов'язаний з вивченням різних сторін, властивостей, відносин у сфері самого пізнання, основних законів становлення, розвитку та функціонування пізнання на різних етапах і рівнях [100].

Метапізнання (від англ. Metacognition) – поточний контроль, здійснюваний людиною за його власними процесами мислення і пам'яті, знаннями, цілями і діями [34].

Метакогніції – система регуляторних механізмів і механізмів прийняття рішення, зовнішніх відносно когнітивних процесів, але таких, що забезпечують регуляцію пізнавальної діяльності і прояв інтелектуальних здібностей при вирішенні задач [108].

Передумови метакогнітивізму у західній психології можна побачити у роботах Ж. Піаже, який несуперечливо поєднав уявлення про внутрішню природу інтелектуальних здібностей та їх зовнішні прояви. В своїй теорії автор розглядає інтелект, як динамічну структуру, що набуває свого становлення в ході індивідуального розвитку дитини [134; 102].

Відповідно до більшості авторів, метакогнітивний напрямок в сучасній психології відкривають роботи американського вченого Дж. Флейвела. Розвиваючи ідеї Ж. Піаже, де свідоме мислення керує низинними, прихованими від людини формами мислення [57], Дж. Флейвел бачить в метапізнанні можливість людини аналізувати, регулювати та розвивати власну пізнавальну діяльність і розуміє його, як «знання стосовно власного мислення» [180]. Ці знання включають в себе:

- знання особистості стосовно власного пізнання та пізнання інших людей;
- знання виду задач, які представляють вимоги до пізнавальної функції;
- знання метакогнітивних стратегій, що дозволяють результативно здійснити те чи інше завдання [180].

У роботах Дж. Флейвела виділяється орієнтація метакогнітивного мислення на майбутню розумову поведінку, сплановану, зумовлену метою і спрямовану на виконання пізнавальних завдань [179].

Пізніше, учень Дж. Флейвела Дж. Хакер розширив уявлення про функції метапізнання, показавши здатність регулювати не тільки пізнавальні процеси, а також велику кількість різних емоційних станів [183].

У відмінності від Дж. Флейвела, Р. Стернберг пов'язує метапізнання виключно з інтелектом, розглядаючи його, як найважливішу та невід'ємну частину особистісних здатностей. Р. Стернберг виділяє три складові інтелекту:

- метакомпоненти – процеси, які допомагають планувати і приймати рішення;
- компоненти виконання – процеси, які використовують для виконання завдань та досягнення цілей;
- компоненти придбання та зберігання знань [208; 207].

За його теорією метапізнання виконує такі функції щодо регулювання інтелектуальної діяльності:

- ідентифікація наявних проблем;
- пошук вірного рішення;
- відбір процесів глибшого рівня для вирішення поставлених задач;
- вибір ефективної стратегії;
- вибір ментальної репрезентації;
- розподіл пізнавальних ресурсів;
- контроль ходу вирішення поставленої задачі;
- оцінка правильності вирішення задачі [207].

Не так популярна, але також заслуговує уваги концепція метапізнання Н. О'Neil (Х. Оніл). Він розглядає метапізнання як психічний стан, що супроводжує інтелектуальну діяльність і є відповіддю на наявність інтелектуальної проблеми [200].

Провідна російська дослідниця проблем інтелекту М. Холодна описує його, як вид організації ментальних навичок суб'єкта, а метакогнітивний досвід, як не чим не обмежену, спонтанну регуляцію інтелектуальної діяльності ментальними структурами. Ментальні структури, за М. Холодною – це форми досвіду, які мають певні властивості:

- 1) беруть участь у побудові деяких фрагментів реальності;
- 2) кожна ментальна структура має аспекти, які необхідні для з'ясування особливостей її устрою;
- 3) мають властивість видозмінюватися та перебудовуватися заради досягнення цілі;
- 4) мають ієрархічний характер;
- 5) регулюють і контролюють різні стратегії сприйняття дійсності.

Наявність взаємозв'язку метакогнітивних процесів з успішністю інтелектуальної діяльності та високими навчальними результатами безперечно доведено у дослідженнях провідного українського вченого С. Максименка [84].



За М. Roberts (М. Робертс) та G. Erdos (Г. Ердос), когнітивні стратегії відрізняються від метакогнітивних своєю направленістю, вони являють собою послідовність дій, які контролюють когнітивні процеси і своєчасно втручаються в їхнє функціонування. Пізнавальні процеси використовують для досягнення цілі, а метакогнітивні, для контролю ефективності, правильності та ступіню її виконання [203]. Д. Шартъє та Е. Лоарера також вважають метакогнітивні процеси прикладними до когнітивних [154].

С. Халін розглядає метапізнання з філософської точки зору та на його думку «метапізнання – це особлива сфера, рід пізнання, де пізнання досліджує само себе» [142, с. 5]. Автор вважає, що теоретичною основою для метапізнання є гносеологія, з якої, в свою чергу, витікають методологія та логіка наукового когнітивізму. Метапізнання керується принципами, спільними для всіх видів пізнання: принцип матеріальності, причинності, відображеності, системності, історизму, активності суб'єкта пізнання, дієвим та діалектичним підходами.

С. Халін виділяє і характеризує основні ланки історичного ланцюгу пізнання і описує цілий ряд історичних типів пізнання:

- донауковий – магичний, міфологічний, натурфілософський, схоластичний;
- науковий – ранньонауковий, класичний науковий, сучасний науковий;
- майбутній синтетичний науковий тип пізнання [142].

На думку М. Холодної, до складу метакогнітивного досвіду входять рефлексивні процеси. Автор визначає основні здатності, за допомогою яких здійснюється контроль таких процесів:

- здатність до розробки планів, щодо виконання поставленої задачі;
- здатність заздалегідь передбачати наслідки прийнятих рішень;
- здатність оцінювати етапи власної інтелектуальної діяльності;
- здатність своєчасно припиняти або пригальмовувати свою інтелектуальну діяльність;
- здатність ефективно обирати стратегію власної інтелектуальної діяльності.

Отже, в роботах М. Холодної, метакогнітивні процеси, в першу чергу такого складового як рефлексія, зазначаються як фактор, що відстежує і контролює інтелектуальну діяльність [145].

Зв'язок метапізнання із процесом рефлексії також підкреслює в своїх роботах А. Карпов. Автор вважає, що за допомогою рефлексивних процесів, які він відносить до метакогнітивних, людина має змогу розуміти і керувати власним психічним станом. А. Карпов виділяє положення, що сприяють розкриттю рефлексії, як психічного стану:

- відсутність власного змісту і можливість реалізовуватися на будь-якому психічному матеріалі;
- рефлексія є похідною від інших психічних станів;
- рефлексія є метастаном;
- рефлексія має інтенсивність і динамічність, які залежать від внутрішніх і зовнішніх факторів особистості.

На думку автора рефлексія є своєрідним еквівалентом для позначення сукупності метакогнітивних феноменів [57].

Рефлексивність, як ключовий регуляторний компонент метапізнавальних процесів, визначає Т. Доцевич. На її думку, метапізнання є більш широким явищем, ніж рефлексивні процеси, але реалізується завдяки функціонуванню сукупності рефлексивних навичок [46].

А. Браун та Г. Уелмен, в основних функціях метапізнання, виділяють контроль за власними процесами мислення, їх плануванням та регуляцією. Якість та швидкість роботи таких процесів залежить від складності завдань та мотивації на їхнє виконання [171; 213].

Браун надає особливого значення факторам, які визначають планування діяльності: розробка планів, передбачення результатів, аналіз можливих помилок. А також, дуже важливим він бачить процес досягнення результатів когнітивної діяльності [172].

У своїх роботах Г. Уелмен підкреслює, що «Метапізнання є видом мислення, другого і більш високого порядку, яке включає в себе функцію

контролю над пізнавальними процесами. Воно може бути просто визначено як мислення про мислення». В роботах автора виділено чотири групи функцій, які визначають феномен метапізнання:

- знання стосовно власних розумових процесів;
- обізнаність щодо меж, змістовності та стану власного мислення;
- регуляція процесів мислення;
- емоційний стан в процесі пізнання [213].

Такої ж думки дотримуються S. Tobias (С. Тобіас) та Н. Everson (Х. Еверсон), пропонуючи ієрархічну модель метакогнітивних здібностей. За їхньою концепцією, метапізнавальні процеси виконують такі функції: моніторинг знань, оцінка навчання, вибір стратегії і планування [209].

За дослідженнями Т. Чернокової, функцією метакогнітивних процесів є відображення та регуляція саме процесів пізнання. Автор визначає мета пізнання, як «систему знань суб'єкта про пізнавальну діяльність взагалі і особливості власного пізнання, а також психічні процеси, що забезпечують саморегуляцію пізнавальної діяльності» [151, с. 157].

Автор виділяє чотири основні компоненти метапізнання:

- метакогнітивні знання – процес мислення, щодо здійснення особистісних знань;
- метакогнітивний досвід – процес активізації минулого досвіду, який працює щоб забезпечити включеність індивіда в метакогнітивну діяльність в теперішньому;
- метакогнітивні цілі – процеси, завдяки яким проходить контроль когнітивних процесів;
- метакогнітивні стратегії – процеси, які спрямовані на регуляцію пізнання.

S. Paris, P. Winograd (С. Періс, П. Виноград) пропонують розглядати метапізнання через призму знань та контролю [202]. При цьому, на їхню думку, метакогнітивний досвід не може формуватися без самооцінки і самоуправління пізнанням. Компоненти самооцінки містять в собі рефлексивне знання суб'єкта про власні когнітивні здібності, мотиваційні особливості і предметні знання [201].

В концепції метакогнітивного знання, Р. Клюве виділено дві групи процесів, що контролюють метакогнітивні функції:

- процеси, які допомагають ідентифікувати задачу, оцінити просування в її виконанні та передбачити результати;
- процеси, які допомагають ефективно розподілити ресурси на виконання цієї задачі, визначити послідовність кроків та визначити певний рівень ефективності її виконання [188].

Також, Р. Клюве довів, що дані, які збережено в довговічній пам'яті, можуть бути виявлені на метакогнітивному рівні [187].

У своїх дослідженнях Т. Чернокова виділяє два основних елементи, які складають структуру метапізнання:

- пізнавально-емоційна – система відомостей про пізнавальну активність та індивідуальні особливості пізнання;
- когнітивна – вміння застосувати отримані знання в процесі саморегуляції.

Спираючись на свої дослідження, автор виділяє основні метакогнітивні процеси:

- цілепокладання (висування або прийняття пізнавальних цілей);
- моделювання значимих умов здійснення пізнавальної діяльності;
- програмування пізнавальних дій;
- контроль і корекцію результатів [217].

Велика кількість досліджень іноземних та вітчизняних науковців присвячена вивченню метакогнітивних стратегій, які забезпечують саморегуляцію та регуляцію метакогнітивної діяльності [93; 180; 218; 190; 184; 122; 182; 139].

Дуже важливим аспектом у розумінні сутності та знання метакогнітивних процесів є виділення етапів їх розгортання. Відомий іноземний дослідник Д. Андерсон, вивчаючи метапізнавальні процеси, узагальнив результати попередніх досліджень та виділив п'ять етапів використання метакогнітивних процесів:

- етап оцінки проблеми, підготовки та планування рішення складної ситуації;
- етап вибору стратегій, використовуючи метакогнітивні знання та навички;

- перевірка ефективності обраної стратегії;
- вироблення конкретних стратегій під конкретні задачі;
- кінцева оцінка ефективності обраної стратегії, структурування метакогнітивних навичок за для подальшого їх використання [168].

Огляд робіт, присвячених метакогнітивним процесам, дозволяє виділити такі феномени метапізнання, які досліджуються вітчизняними та зарубіжними науковцями: метакомпетентність, метапам'ять, метакогнітивна активність, метакогнітивна обізнаність, метакреативність, метакогнітивне знання, метакогнітивний досвід, метамислення тощо.

Метамислення частіше за все розглядають у контексті метакомпетенції. О. Самойліченко та В. Чернявська розглядають метамислення як здатність людини пізнавати, аналізувати і змінювати власний спосіб мислення. Автори виділяють в метамисленні дві основні функції: пізнавальну та регулятивну. Тобто, за допомогою метамислення людина здатна аналізувати власні думки та змінювати стиль мислення за для вирішення конкретної актуальної на даний момент проблемної ситуації [120].

Метакреативність характеризує Т. Доцевич як знання особистості про власні здібності до творчої діяльності та вміння їх використовувати [44].

Одним з найважливіших феноменів метапізнання є метапам'ять. J. Flavell (Дж. Флейвел), який одним з перших розпочав вивчати метапам'ять, описує метапам'ять як знання людини о процесах функціонування власної пам'яті та вміння планувати та контролювати її діяльність [181].

Т. Хомуленко та Н. Бурейко, вивчаючи особливості розвитку метапам'ять у студентів з різним типом білінгвізму, дійшли висновку, що тип білінгвізму пов'язан з рівнем розвитку метапам'яті. Індивідуальні характеристики змоги запам'ятовування, збереження та відтворення інформації особистості, також пов'язані з метапам'яттю. Чим вище показники пам'яті у студентів-білінгвів, тим вище в них показники метапам'яті [149].

Феномен метапам'яті вивчали багато іноземних та вітчизняних науковців J. Cavanaugh (Дж. Кавано), M. Perlmutter (М. Перлмуттер), H. Wellman (Х. Велмен),

W. Schneider (В. Шнайдер), E. Short (Е. Шот), D. Miller (Д. Міллер), П. Блонський, Я. Большунов, П. Зінченко, О. Лурія, Г. Нікіфоров, А. Смирнов, Т. Хомуленко.

Метакогнітивна обізнаність, за М. Холодною, це «особлива форма ментального досвіду, що характеризує рівень і тип інтроспективних уявлень людини про свої індивідуальні інтелектуальні ресурси» [145, с. 132]. На думку автора метакогнітивна обізнаність передбачає:

- обізнаність о наявності власних інтелектуальних можливостей та якостей;
- можливість об'єктивно оцінювати рівень власного інтелектуального розвитку;
- вміння стимулювати та ефективно налаштовувати роботу свого інтелекту для вирішення поставленої задачі [145].

Метакогнітивне знання Дж. Флейвел описував як процес мислення, який здійснюється стосовно знань особистості [180]. За А. Карповим та И. Скитяєвою метакогнітивне знання може впливати на напрямок пізнавальних процесів, як через свідомий пошук в пам'яті потрібної інформації так і через несвідомі когнітивні процеси [57]. R. Marzano (Р. Марзано) описав три типи метакогнітивного знання, які дають можливість контролювати когнітивні процеси:

- декларативне знання – фактична інформація про конкретні завдання чи типи задач;
- процедурне знання – інформація про те, в яких випадках та яким чином потрібно застосовувати ту чи іншу тактику;
- знання умов – умови, за яких застосовуються когнітивні стратегії [196].

Метакогнітивний досвід являє собою фінальну функцію метакогнітивних процесів, за допомогою якої можна побачити та проконтролювати досягнення поставленої мети. М. Холодна бачить в метакогнітивному досвіді спонтанну регуляцію інтелектуальної діяльності, яка керується ментальними структурами [145]. На думку Брауна метакогнітивний досвід контролює, планує та регулює метапізнання [172]. Дж. Флейвел вважав, що метакогнітивний досвід активізує

минулий досвід для забезпечення включеності індивіда в метакогнітивну діяльність в теперішньому [180].

Метакогнітивна компетентність в роботах Т. Доцевич розглядається як «вмотивована система здатностей, пов'язаних з метамисленням, метакреативністю, метапам'яттю та металінгвістичними здібностями, втілена у метакогнітивному досвіді (метакогнітивна включеність у діяльність, метакогнітивна активність та метакогнітивні знання) суб'єкта діяльності» [44, с. 325].

Таким чином, аналіз робіт іноземних та вітчизняних авторів дозволив дійти висновку, що метапізнання можна визначити як процес отримання знання про можливості керувати розумовими процесами, які безпосередньо пов'язані з інтелектуальним розвитком, мотиваційними процесами та саморефлексією.

Основними функціями метапізнання є:

- пошук та ідентифікація проблеми;
- постановка задач;
- прийняття рішення, що до послідовності вирішення задач;
- розподіл сил та ресурсів на виконання поставлених задач;
- контроль за виконанням поставлених задач;
- констатація правильності чи не правильності вирішення задач.

Виділено значну кількість метакогнітивних феноменів, які відіграють регулюючу функцію щодо інтелектуальної діяльності, мотивації, саморегуляції, пам'яті тощо.

Виділення таких значних феноменів, що описують процеси метапізнання, порушує питання про існування психічного механізму управління метакогнітивними процесами. Аналіз досліджень та публікацій у даному проблемному колі дозволяє обґрунтувати висновок, що таким механізмом може виступати метакогнітивна активність.

### **1.1.2. Метакогнітивна активність: феноменологія, функції, чинники розвитку**

У сучасній психологічній науці вже розпочато дослідження метакогнітивної активності як регулятивного механізму метакогнітивних процесів.

За Т. Черноковою метакогнітивна активність проявляється "ступенем ініціативності, самостійності та ефективності суб'єкта в плануванні і контролі пізнавальної діяльності" [151, с. 87].

Метакогнітивна активність, за А. Карповим [57], спрямована на такі основні сфери:

- пізнавальна сфера особистості;
- емоційна саморегуляція;
- змога відтворення досвіду;
- оцінка середовища.

За М. Roberts (М. Робертс) та G. Erdos (Г. Ердос) значення метакогнітивної активності визначається її включеністю в діяльність в разі ускладнення реалізації когнітивної активності. Таким чином, в процесі безпроблемного функціонування пізнавальних процесів, метакогнітивна активність виконує тільки завершальну функцію [203].

У прикладних дослідженнях метакогнітивної активності показано її значення щодо успішності в різних сферах психічної діяльності.

У роботах Ю. Пошехонової та А. Карпова доведено, що метакогнітивна активність має вагомий прямий взаємозв'язок з мотиваційною сферою особистості студентів, та впливає на неї більше ніж метакогнітивні здібності [56].

Т. Кисельова розглядає метакогнітивну активність як критерій диференціації рівня сформованості соціальної відповідальності молоді [61]. За даними М. Матвєєвої можна дійти висновку, що рівень метакогнітивної активності впливає на загальну та академічну успішність молодших школярів [89]. М. Кашапов та Г. Базанова встановили взаємозв'язок метакогнітивної активності з наповненістю професійної діяльності у студентів молодших курсів [58].



Отже, окремі психологічні дослідження метакогнітивної активності, проведені сьогодні, безперечно підтвердили важливість цього феномену в функціонуванні психічних механізмів та метакогнітивних процесів в цілому.

Втім, чіткого операціоналізованого визначення в широкодоступних, розповсюджених джерелах не запропоновано. Отже, спираючись на попередні дослідження, нами було сформульоване визначення метакогнітивної активності.

Вихідними положеннями для формулювання визначення метакогнітивної активності були використані такі визначення: психічна активність, мета, когнітивний процес.

Психічна активність – характеристика психіки щодо її продуктивності, що залежить від індивідуальних особливостей людини, рівня спонукань, життєвого тону [83].

Когнітивний процес – психічний процес, що виконує функцію раціонального пізнання [14].

Мета – в сучасних словниках приставка «мета» означає щось, що знаходиться над чимось іншим, що включає в себе що-небудь інше, що охоплює його, що є по відношенню до нього головним [85; 99].

Інтеграція цих понять дає можливість сформулювати наступне поняття:

Метакогнітивна активність – 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.

Аналіз дослідження дозволив операціоналізувати поняття метакогнітивної активності та виділити дві групи її показників:

До першої групи – змістово-регулятивних показників – віднесено імпліцитні теорії «наторощеного інтелекту» та «збагаченої особистості» як сукупність уявлень та переконань особистості про те, що інтелектуальні здібності та особистісні якості можна вдосконалювати; метакогнітивне знання як обізнаність у загальних та індивідуальних особливостях когнітивних процесів та засобах їх

саморегуляції; самооцінка навчання як можливість особистості адекватно оцінювати власну ефективність в навчанні.

До другої групи – функціонально-регулятивних показників метакогнітивної активності – віднесено метакогнітивну включеність в діяльність як усвідомленість метакогнітивних процесів; прийняття цілей навчання як бажання особистості отримати знання та оволодіти майстерністю в обраній професії та рефлексивність як можливість людини розуміти власну унікальну здібність – усвідомлення.

Визнання провідної ролі метакогнітивної активності в активації глибоких процесів осмислення та регуляції механізмів, що управляють інтелектуальною діяльністю людини, зумовлює актуальність дослідження проблем розвитку метакогнітивної активності. Зокрема, особливої уваги потребує питання визначення вікового етапу, який є сенситивним для розвитку метакогнітивної активності. Виходячи з того, що метакогнітивна активність є не просто вищою психічною функцією, а «над процесом» який виконує регулюючу функцію щодо вищих пізнавальних функцій. Доречно припустити, що метакогнітивна активність може розвиватися тільки тоді, коли когнітивні процеси вже сформувалися. Отже, цілком обґрунтованим є твердження, що юнацький (студентський) вік є сенситивним для розвитку метакогнітивної активності. Розвиток метакогнітивних процесів сприяє можливості юнаків вдало реалізовувати механізми когнітивних процесів та оцінювати і правильно інтерпретувати навколишню дійсність, що сприяє зростанню рівня знань про можливість здобуття та використання інформації про власні навчальні процеси.

Важливість розвитку метакогнітивних процесів в юнацькому (студентському) віці доводить Е. Балашов в своїй роботі «Метакогнітивний моніторинг і метакогнітивні стратегії в навчальній діяльності студентів». На його думку, врахування метакогнітивних стратегій пізнавальної діяльності студента під час навчання, дозволяє зробити його навчальну діяльність значно ефективнішою [8].

О. Савченко, у своїх дослідженнях метакогнітивних процесів, емпіричним шляхом доводить взаємозв'язок метакогнітивних стратегій з рівнем успішності

навчання студентів в закладах вищої освіти. Вона вважає, що «рівень сформованості когнітивних та метакогнітивних стратегій є важливим фактором ефективного навчання у закладах вищої освіти, на якій слід спрямовувати увагу освітнього процесу» [220].

А. Гриньків, в своїй роботі «Метакогнітивні дослідження в контексті освітніх інновацій» зазначив, що використання передових досліджень метакогнітивної психології в освітньому процесі студентів має великий потенціал, оскільки дослідження власного мислення позитивно впливає на успішність навчання [35].

В останні роки все більш актуальним серед психологів є вивчення науки «Психолінгвістики». Спочатку, психолінгвістику розглядали як галузь знань, що знаходиться на межі психології та лінгвістики але, згодом, вона стала наукою, що поєднує свідомість і мовлення та доводить їхню єдність.

На даному етапі дослідження, існує велика кількість визначень психолінгвістики:

Психолінгвістика – наука, що вивчає закономірності породження і сприйняття мовних висловлювань [15].

Психолінгвістика – наука, предметом дослідження якої є мова людини, закони її виникнення, функціонування в зв'язку з освоєнням людиною мови і в залежності від інших причин, в тому числі від психологічних особливостей людини. Психолінгвістика вивчає психологічні питання, що представляють також професійний інтерес для лінгвістики, і деякі лінгвістичні питання, важливі для розуміння психології людини [14].

Психолінгвістика – галузь мовознавства, що вивчає зв'язки між змістовною стороною мови і громадським мисленням, громадським життям колективу, що говорить. Представляючи собою синтез психології і лінгвістики, психолінгвістика займається такими проблемами, як сприйняття мови та закономірності її оволодіння [50].

Одним з перших, ідею пов'язати професійну мову з психологічними процесами, в своїх роботах подає О. Леонт'єв [73]. Він описав різні види і методи

спілкування, з точки зору їх впливу на глибинні психологічні процеси людини. «Мовознавство, психологія мови і інші науки, які займаються промовою, оперують одними і тими ж індивідуальними об'єктами або подіями, отже, мають один і той же об'єкт науки [73].»

Л. Виготський також був одним з основоположників вітчизняної психолінгвістики. Автор подав ідею про те, що на психіку людини можна впливати за допомогою вербальних знакових систем. Л. Виготський, в своїх роботах наполягав на тому, що на психологічну поведінку може впливати взаємозв'язок мислення і мови людини [24].

Т. Ушакова, в своїх дослідженнях психолінгвістичних процесів, звертає увагу на те, що свідомість як психологічний процес, не має змоги відобразитися та знаходити свого виразу в мовленні. Вона вважає психолінгвістичний процес продуктом рівнозначної взаємодії свідомості та пізнавальної діяльності з феноменом мовлення [132].

В сучасній психолінгвістиці популярною та загальноприйнятою є модель виробництва мови, що була запропонована В. Левелт. На думку автора, щоб мова була почута та сприйнята саме так, як було задумано тим, хто говорить, процес її виробництва повинен пройти декілька стадій. Мововиробництва за В. Левелт включає такі стадії:

- намір – коли людини тільки збирається донести інформацію;
- відбір інформації – людина підбирає інформацію, що відображує ідею її промови;
- упорядкування інформації – вибудовує чіткий алгоритм, за яким буде викладати інформацію;
- пов'язування з інформацією, що була сказана раніше – людина пов'язує інформацію сказану раніше з новою, щоб промова була логічною та мала сенс.

Окрім цього, В. Левелт вважав, що промовець має володіти інформацією щодо співбесідника та оточення, в якому відбувається промова [195].

Питання кореляції когнітивних процесів та мовлення вивчав Б. Уорф. Він досліджував вплив лінгвістичних відмінностей на поведінку та пізнавальні

процеси людини. Пізніше, його дослідження стало відоме, як «Гіпотеза лінгвістичної відносності». В роботах автора, лінгвістична відносність (гіпотеза Сепіра – Уорфа) має дві версії:

- в першій, мовлення цілком визначає когнітивні процеси людини;
- в другій, мовлення є лише одним з чинників, що впливають на розвиток пізнання людини, таким, як традиції, оточення тощо [193].

Активно вивчали ідеї взаємозв'язку мови та психологічних процесів в своїх роботах Н. Хомський та Г. Міллер. Основною задачею вивчення психолінгвістичних процесів школи Н. Хомського та Г. Міллера можна вважати ідею універсальних уроджених правил оперування мовленням [175; 199]

Одним з найбільш вагомих досягнень Н. Хомського було те, що він розрізняв «мовну здатність» та «мовну активність». Перша, «мовна здатність», означала лише знання мови і вміння нею користуватися. А друга, «мовна активність», мала на увазі використання мовних здатностей з використанням когнітивних, високоінтелектуальних процесів [175].

Дж. Керролл, розглядав психолінгвістику, як міждисциплінарну когнітивну науку і вважав, що використання мови включає в себе біологічні основи мовлення та взаємодію мови, культури та пізнання [174].

Психолінгвістичні процеси та феномени досліджували такі вчені як В. Беянін, І. Горелов, А. Загнітко, Л. Засекіна, С. Засекін, М. Міхальченко, А. Сонін, Т. Хомуленко, Дж. Грин, Ф. де Сосюр, Д. Слобін тощо.

Психолінгвістика є сукупністю великої кількості процесів та феноменів: мовна свідомість, процеси асоціювання, процеси розуміння, процеси інтерпретації, маніпулювання свідомістю, процеси впливу на людину за допомогою мови тощо. Для успішного керування та маніпулювання такою великою кількістю феноменів потрібно бути компетентним в питаннях психолінгвістики. Феномен психолінгвістичної компетентності майже не виступає предметом наукових досліджень, але, беручи до уваги його важливість, має сенс його визначення.

Чіткого операціоналізованого визначення психолінгвістичної компетентності в широкодоступних, розповсюджених джерелах не запропоновано. Отже, спираючись на попередні дослідження нами було сформульоване визначення психолінгвістичної компетентності.

Вихідними положеннями для формулювання визначення психолінгвістичної компетентності були використані такі визначення: психолінгвістика, компетентність.

Компетентність – якість людини, що виражається у володінні знаннями, вміннями і навичками, необхідними для успішного виконання відповідної справи або певного виду діяльності. У лінгвістиці та в психолінгвістиці – знання мови і вміння користуватися різними видами мови в спілкуванні з людьми [15; 113].

Психолінгвістична компетентність – психолінгвістичний феномен, що дає можливість якісно, уміло та швидко регулювати психолінгвістичні процеси.

Аналіз дослідження дозволив операціоналізувати поняття психолінгвістичної компетентності та виділити такі її показники:

- уміння слухати – вміння виділяти з тексту важливі для себе та наповнені сенсом окремі слова чи фрази, відокремлювати їх від інформації, що не має значення;

- уміння висловлювати власні думки – здатність формулювати думки та підбирати слова таким чином, щоб донести до оточуючих саме ту ідею чи думку, що було задумано;

- уміння переконувати інших – вміння схилити інших зробити саме так, як потрібно вам, при цьому, щоб вони вважали, що це їхня власна ініціатива.

Аналіз літератури, наведений в підрозділах 1.1.1 та 1.1.2, дозволяє, характеризуючи психолінгвістичну компетентність, сформулювати обґрунтоване припущення, що вона є субфеноменом відносно метакогнітивної активності.

Суб – префікс, що утворює іменники та прикметники зі значенням: вторинність, підпорядкованість, щось, що знаходиться в основі, під чимось, в чомусь [103].

Таким чином, цілком обґрунтованим є припущення, що детермінантою психолінгвістичної компетентності є метакогнітивна активність.

Оскільки, метакогнітивна активність – 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, вона є детермінантою психолінгвістичної компетентності.

Емпірична перевірка зазначеної гіпотези про взаємозв'язок метакогнітивної активності з психолінгвістичною компетентністю є одним із завдань нашого дослідження.

### **1.1.3. Саморегуляція студентів у закладах вищої освіти**

Останнім часом актуальності серед психологів набуває вивчення питань саморегуляції. Керування власним психоемоційним станом, шляхом впливу на свої регулятивні процеси, є одним з найважливіших та необхідних механізмів для повноцінної реалізації когнітивних процесів людини [94; 95; 111; 67; 139; 182; 137; 140; 160; 204; 159].

На даному етапі дослідження, існує велика кількість визначень саморегуляції:

Саморегуляція – можливість управління навколишнім середовищем і власною поведінкою [14].

Саморегуляція – активність, спрямована на досягнення поставленої суб'єктом довільної мети і передбачає створення моделі, а також її коригування в ході діяльності [128].

Однією з основних функцій саморегуляції є цілеполагання. Л. Божович виділяє, що людину можна назвати психологічно зрілою, лише, коли вона навчається керуватися лише цілями, що були обрані свідомо. На думку автора, здібності людини до саморегуляції та рефлексивності дають змогу формулювати направлені на вдосконалення особистості мотиваційні системи [12].

У науковій школі О. Конопкіна було розроблено «концепцію усвідомленого саморегулювання довільної активності людини при досягненні поставлених цілей в різних видах діяльності» [67 С.131]. Основною її ідеєю було те, що цілісна особистість може регулювати свою розумову та фізичну діяльність так, щоб дійти кінцевої свідомо обраної цілі не відволікаючись на сторонні чинники, які можуть здаватися важливими в якийсь період часу. На думку автора, людина з розвиненою саморегуляцією має можливість самостійно вирішувати за яких умов та яким чином вона може виконувати задачі, які відповідають поставленій цілі, при цьому, заздалегідь оцінювати результати, щоб мати змогу коригувати свої дії [67].

В. Моросановою було сформульовано гіпотезу про те, що виключно за допомогою саморегуляторної активності може відчуватися вплив особистісних особливостей на діяльність людини. Автор вивчала індивідуальні регулятивні способи типові для людини в вирішенні різних складних ситуацій, що трапляються в повсякденні. На її думку, методи планування, програмування, врахування значних зовнішніх чинників, оцінювання та корегування власних дій, може відображатися лише в індивідуальних особливостях особистісної саморегуляції [95].

О. Осницький запропонував розглядати саморегуляцію як знання про керування власними стратегіями життєдіяльності та вирішення наявних завдань. Така модель регулятивного досвіду являє собою набір функцій організму, що можуть мати вплив на успішну діяльність людини. Основними компонентами моделі саморегуляції О. Осницького є:

- досвід рефлексії – методи керування когнітивними процесами, що використовувалися раніше;
- ціннісно-мотиваційний досвід – стійкі мотиви, яким слідує людина при досягненні цілі;
- досвід звичайної активізації – сигнали, що спонукають людину до будь якої діяльності;



- операціональний досвід – використання теоретичних знань людини на практиці;

- досвід співробітництва – використання інших людей для досягнення власних цілей.

Таким чином, за О. Осницьким, саморегуляція це «процес нейтралізації різноманітної вихідної інформаційної невизначеності до рівня, що дозволяє ефективно здійснити цілеспрямовану діяльність» [107].

Аналіз дослідження дозволив виділити такі показники саморегуляції студентів:

- планування – дозволяє визначити ступінь розвитку самостійності і рівень здатності до прояву ініціативи в плануванні навчальних цілей;

- моделювання – дозволяє визначити рівень сформованості навичок, які забезпечують можливість коректно позначити навчальну мету в конкретних умовах навчання. «Моделювання» діагностує можливість у студента міняти тактику поведінки з викладачем і швидко орієнтуватися в умовах зміни навчальної програми, обираючи оптимальний для себе варіант;

- програмування – діагностує здатність студента включатися в навчальний процес і швидко змінювати вид діяльності. Оцінки даного показника свідчать про розвиток навичок самостійної побудови програми навчання. Студент з високими показниками «Програмування» може виділити головне з навчальної програми та слідувати наміченому плану, як на звичайних заняттях, так і в умовах стресу (опитування, іспит і ін.);

- оцінки результатів – діагностує розвиненість процесів самоконтролю і можливість адекватно оцінювати результат своєї навчальної діяльності. Так само, даний показник висвітлює рівень сформованості у студента правильних критеріїв успішності навчальної діяльності та можливість її оцінити в умовах зміни навчальної програми та вимог до навчальної підготовки;

- самостійність – дозволяє визначити наявність у студента можливостей самостійно формулювали навчальні цілі та програми навчання та відстежувати правильність їх виконання;

- гнучкість – характеризує здатність студента, враховуючи мінливі умови навчальної діяльності, підлаштовуватися під зміни, що відбуваються і продовжувати слідувати поставленій меті і навчальній програмі;

- надійність – діагностує рівень індивідуальної стійкості студента у виконанні навчальних цілей і програм у ситуаціях низької чи високої мотивації.

Таким чином, дослідження саморегуляції є дуже актуальним і дає можливість виявити важливі чинники, що допоможуть студентам досягати своїх цілей в навчанні і в житті взагалі.

## **1.2. Особливості й основні закономірності розвитку мотиваційної сфери особистості в юнацькому віці**

В даний час закордонні та вітчизняні науковці використовують різні визначення мотивації, як психічного явища [21; 22; 52; 80; 82; 101; 144; 163; 176; 212; 214].

Мотивація – спонування, що викликають активність організму і визначають її спрямованість [14].

Мотивація – сукупність мотивів, що обумовлюють той чи інший вчинок [128].

Мотивація – активні стани психіки, які спонукають людину здійснювати певні види діяльності [100].

Мотивація – процес формування мотиву. Мотив (від лат. Movere – приводити в рух, штовхати) – складне психологічне утворення, що спонукає до свідомих дій і вчинків і служить для них підставою (обґрунтуванням) [55].

К. Платонов вважав, що мотивація, це сукупність мотивів [110].

Враховуючи різноманітність визначень мотивації, має сенс більш глибоке вивчення даного феномену.

Аналіз мотиваційної сфери потребує визначення взаємозв'язку поняття «мотивації» та інших категорій, що її характеризують. Мотиваційна сфера особистості включає в себе багато феноменів:

- мотиви – доводи, що пояснюють, виправдовують будь-яку дію, вчинок, та доводять необхідність дій людини [85];
- спрямованість – направленість до певної мети [103];
- бажання – усвідомлена потреба із зрозумілим мотивом та приблизно відомим способом її досягнення [128];
- досягнення – позитивний результат будь якої діяльності [14];
- прагнення – потяг до досягнення певної мети [103];
- потреба – необхідність у чомусь, яку відчуває людина [128];
- цікавість – прояв уваги до чогось значимого та важливого на даний момент [103];
- установка – мета чи спрямованість до певного предмета чи події [14].

Питання мотивації плідно досліджувало багато іноземних та вітчизняних науковців.

Одним з класиків дослідження мотивації був відомий науковець О. Леонт'єв. Основне положення його теорії полягає у тому, що головним джерелом мотивації для людини є потреби. Автор визначав потребу як основний стан, який надає направленості людській діяльності. Мотивом же є результат виконаної діяльності. О. Леонт'єв ділить мотиви на: «реально діючі», «відомі» та потенційні.

«Реально діючі» мотиви є рушійною силою діяльності, яку здійснює людина. Автор виділяє два види «реально діючих» мотивів:

- змістотворні мотиви – відображують особистісні властивості людини, чим визначають смислове навантаження її діяльності;
- мотиви-стимули – спонукають до дії, але не мають смислового навантаження.

«Відомі» мотиви є цінностями суспільної свідомості, але вони не стають «реально діючими» мотивами людини через невідповідність його знанням та життєвій практиці.

Потенційні мотиви – мотиви які не реалізуються на даному етапі життя через будь-які зовнішні чинники [75; 77].

В своїх дослідженнях О. Леонтьєв диференціював поняття «потреба» від поняття «мотив», у той час, коли інші науковці використовували ці поняття як синоніми [76].

С. Рубінштейн розвивав потребовий підхід до вивчення мотивації. Він стверджував, що через мотивацію можна виявити всі особистісні риси людини (направленість особистості). Під направленістю особистості С. Рубінштейн мав спрямованості, ідеали, установки, цікавості, бажання людини. Особистість він визначав як триєдність: мотиваційно-потребової системи, здатностей та дарувань, характерологічних рис. На думку автора, мотивація є певним ядром особистості, яке збирає у собі всі динамічні характеристики, які допомагають людині реалізовувати її потреби.

Вивчаючи мотиви, автор зауважив, що мотивом може виступати як результат діяльності, так і сама діяльність як така, якщо людина отримує задоволення від процесу діяльності.

Відомий науковець Е. Лок, вивчаючи мотиваційні процеси, розробив теорію визначення цілей. За даною теорією мотивація людини залежить від поставленої цілі. Автор виділив чотири характеристики цілей:

- складність – відображає професіоналізм потрібний для її досягнення. Складність цілі повинна бути оптимальною. Легкі цілі не цікаві, вони швидко виконуються і не ведуть до розвитку. Дуже складні цілі будуть ігноруватися, бо вони нереальні для досягнення;

- конкретність – точність визначення цілі. Конкретно визначені цілі, які мають часові межі виконуються набагато краще, ніж цілі, які не мають чітких критеріїв;

- привабливість – прийняття цілі, як своєї власної. Ціль, яка сприймається за свою, виконується швидше та ефективніше ніж та, що нав'язана зовні;

- прихильність – готовність людини витратити максимальні зусилля для досягнення цілі [97].

Вивчаючи мотиваційні процеси деякі вчені доходять висновку, що мотивація є структурним процесом.

Науковець О. Асмолов виділяє три групи змінних, відповідних за структуру мотивації:

- чинники, рушійні під час діяльності;
- чинники, що дозволяють обрати необхідний вид діяльності;
- чинники, що дають розуміння людської діяльності [7].

Вивчаючи структуру мотивації В. Асеев побачив єдність процесуальних та дискретних її характеристик. Також, на думку автора однією з важливіших особливостей мотивації людини є її біполярність, наявність позитивної та негативної сторони:

- прагнення та уникнення;
- задоволення та страждання;
- заохочення та покарання;
- причетність та знехтування [6].

Науковець Б. Додонов, досліджуючи мотивацію, виділив чотири її структурних компоненти:

- задоволення від діяльності як такої;
- безпосередньо результат діяльності;
- нагорода за діяльність;
- примушування, тиск на людину [42].

В аналізованій літературі проглядається той факт, що мотивація є динамічним процесом та містить певні складові. Виокремленням складових мотиваційного процесу займається багато науковців [42; 32; 41; 131; 155; 194; 164; 97; 115; 135; 136].

М. Магомед-Емінов є автором системно-динамічної моделі мотивації. В ній проблема мотивації розглядається як аналіз процесів, структур та факторів, які: ініціюють, спрямовують, підтримують, переривають та змінюють діяльність. Автор розділив мотивацію на два процеси: премотивації і пост мотивації. Він вважав мотивацію стадійним процесом та виділив чотири її стадії: ініціація, селекція, реалізація та постреалізація [81; 80].

В своїй інтегративній моделі мотивації досягнення Т. Гордєєва виділяє п'ять частин мотиваційного процесу:

- утворення домінуючих мотивів діяльності;
- постановка мети;
- створення плану реалізації діяльності;
- відповідь на невдачу;
- здійснення намірів.

Вона пише: «В даній моделі ми виходимо з розуміння мотивації як процесу, який спонукає, направляє та регулює діяльність досягнення. Під досягненням ми розуміємо будь-яку діяльність, пов'язану з цілеспрямованим перетворенням суб'єктом навколишнього світу, себе або інших людей і відносин з ними» [31, с. 248].

Велике значення у вивченні мотивації приділяється дослідженню мотивації досягнення, бо розвиток даного виду мотивації є запорукою успішності у будь-якій діяльності.

Найбільш змістовою та авторитетною теорією мотивації досягнення є теорія Д. Макклеланда. На його думку в житті людини з'являються основні мотиви, які діляться на три групи: мотивація досягнення, мотивація влади, мотивація афіліації [82].

Великий вклад в теорію Д. Макклеланда зробив американський психолог Дж. Аткинс. Згідно з його теорією потребу в успіху потрібно розглядати разом з потребою уникнення невдач. Пізніше автори створили спільну теорію суб'єктивно бажаного ризику [197].

Згідно до теорії відомого іноземного науковця Х. Хекхаузена мотивація досягнення – це метод збільшити чи зберегти здатності людини на високому рівні у випадках, де їх можна використати для досягнення успіху. Мотивація успіху доречна тільки в тих випадках, де у людини є можливість покращити навички в діяльності та орієнтована на кінцеву ціль діяльності. Автор впевнений, що мотив є конструктом, який було введено для вивчення поведінки. Дуже важливим автор вважає те, що люди, в яких мотив досягнення успіху не є основним, при наявності інших мотивів, відмовляються від можливості досягти успіху. Х. Хекхаузен вважав, що мотивація досягнення – це прагнення підвищити чи залишити досягнення людини на високому рівні в тій або іншій сфері її життя [143].

Під час аналізу вітчизняної та зарубіжної літератури було виявлено зацікавленість науковців у дослідженні поведінкової мотивації.

М. Селігман, досліджуючи мотивацію у людей схильних до депресії, виявив, що коли людина довгий час не досягає успіху, вона згодом перестає намагатися його досягти. М. Селігман є автором відомого в науці поняття «вивчена безпорадність», яке означає стан людини в якому вона не робить спроб, щоб покращити стан в якому знаходиться. Такий стан говорить о штучному відмовленні людини від спроб досягти успіху [206]. В своїх дослідженнях автор виявив, що шляхом визначення у людини факторів, які він звинувачує у своїх невдачах чи успіхах, можна прогнозувати його поведінку в подальшому [157].

Тісно пов'язана з теорією М. Селігмана теорія самоефективності А. Бандури. Самоефективність – це можливість людини впоратися з різними завданнями, контролюючи власну ефективність в залежності від важкості задачі та особистісних властивостей людини. Низька самоефективність свідчить про відсутність довіри до власних поведінкових властивостей, а висока, говорить о можливості сприймати важкі ситуації як шанс показати свої сильні сторони [169].

Відомою є теорія каузальної атрибуції Б. Вайнера. В даній теорії автор виділяє три параметри атрибуції:

- стабільність (нестабільність) – можливість людини однаково функціонувати протягом довгого часу, не змінюючи обраний вектор;

- локус контролю – звичка приписувати свої успіхи та невдачі внутрішнім чи зовнішнім чинникам;

- контрольованість (не контрольованість) – властивість особистості, що забезпечує її керованість [55].

Питання, пов'язані з мотивацією поведінки вивчав М. Вебер. Він пов'язував мотивацію з соціальною діяльністю та виділив чотири основні моменти:

- концепція ідеального типу;
- метод причинно-наслідкового (каузального) пояснення;
- принцип співчутливого розуміння мотивів поведінки;
- принцип віднесення до цінності [211].

Відомим в поведінковій психології є закон Єркса-Додсона, який було створено американськими психологами Р. Єрксом та Д. Додсоном. Його суть полягає у тому, що кращі результати можливо досягнути лише на середньому рівні мотивації. Мотивація допомагає здійснити будь яку діяльність, але, якщо рівень мотивації занадто високий, може підвищитись рівень активності, тривожності і напруги та як слідство, зниження ефективності діяльності. Після проведення досліджень було встановлено, що існує оптимальний рівень мотивації (оптимум мотивації) на якому діяльність людини проходить найкраще. Оптимальний рівень мотивації має вираховуватися для кожної людини окремо, в залежності від віку і ситуації в якій вона знаходиться на даний момент часу [215].

В літературі існує велика кількість авторських теорій мотивації. Деякі автори розглядають мотивацію як внутрішню та зовнішню, а деякі пропонують більш розширений погляд на мотивацію та показують багатогранність даного процесу.

Одним з перших науковців, який вивчав мотиваційну різницю між власною цікавістю та тиском зовні був К. Левін. Автор досліджував та порівнював поведінку та результативність дітей, які піддавалися зовнішньому тиску і виконували завдання, до яких не мали цікавості в даний момент, та дітей, які займалися справами, що цікавили саме їх. Результатом дослідження був висновок про те, що діти керовані природною цікавістю мали набагато вищі результати та



досягали мети набагато швидше ніж ті, які виконували завдання нав'язані кимось [72].

В своїй роботі «Психологічна ситуація нагород та покарання» автор описує дослідження зовнішньої мотивації, зокрема, вплив на кінцевий результат таких чинників як нагорода та покарання. К. Левін робить висновок, що дані методи не мають ефективного впливу на кінцевий результат, але викликати в людини бажану поведінку можна, якщо пробудити цікавість до даної діяльності. Тобто, перетворити зовнішню мотивацію на внутрішню [72].

В площині процесуального аналізу мотиваційної сфери особистості провідним є теоретичний підхід, що показує механізми функціонування зовнішньої та внутрішньої мотивації, що належить Е. Десі і Р. Райану. Даний підхід є частиною теорії самодетермінації, яка вивчає вплив зовнішніх чинників на тенденції функціонування внутрішньої мотивації [31; 176].

Теорія самодетермінації поділяється на міні-теорії одною з яких є теорія потреб, в якій автори представляють внутрішню мотивацію трьома базовими потребами:

- автономія – потреба у незалежності, самодостатності, ініціативності та у можливості мати змогу зробити власний вибір;
- компетентність – потреба бути обізнаним у будь якій сфері свого життя;
- причетність – потреба у соціальних зв'язках та у прийнятті іншими членами суспільства [31; 176].

А. Маслоу вважав, що кожна людина обов'язково має набір потреб, які знаходяться в певній ієрархії одна стосовно іншої. Дані потреби виступають мотивами і спонукають людину до діяльності. Незадоволені потреби знаходяться у взаємозв'язку між собою і коли одна з них задовольняється, її місце займає інша незадоволена потреба [88].

За даною теорією усі існуючі потреби поділені на п'ять груп:

- фізіологічні – потреби, які потрібно задовольняти для підтримання життя, такі як їжа, повітря, вода тощо;

- захисту та безпеки – потреба знаходитись у безпеці, не відчувати горя, болісті та бути захищеним від хвороб;
- причетності – потреба бути частиною суспільства, брати участь у спільних з людьми заходах та бути потрібним;
- визнання – потреба людини бути сильною, компетентною та визаною іншими людьми;
- самовираження – потреба бути спеціалістом своєї справи, творчо розвиватися та використовувати свої уміння на максимум. Дана потреба присутня не у всіх людей і знаходиться на вершині ієрархії.

На думку А. Маслоу, людина задовольняє спочатку потреби, які знаходяться в ієрархії знизу (фізіологічну), а потім, покроково, підіймається вгору (самовираження) [88].

Дуже вагомою в дослідженні мотивації є двофакторна теорія мотивації Ф. Герцберга, що вивчає фактори впливу на діяльність людини в професіональному середовищі. Основою даної теорії є думка, що всі потреби (фактори впливу) можна поділити на дві групи: гігієнічні фактори та мотивуючі фактори.

Гігієнічні фактори пов'язані з середовищем, в якому працює людина та допомагають задовольнити потреби у комфорті трудового процесу. До таких факторів автор відносить: безпеку труда, комфортні умови, зручний графік роботи, високу оплату труда, наявність достатньої кількості вихідних тощо.

Мотиваційні фактори пов'язані з діяльністю як такою, тобто з її характером та суттю, вони підвищують потребу до саморозвитку та професійного росту. Такими факторами є: успіх, визнання, цікавість праці, професійний зріст тощо.

Суттю двофакторної теорії мотивації Ф. Герцберга є те, що тільки в разі задоволення обох потреб людина може досягти стану задоволеності своєю роботою [29].

Згідно з мотиваційною теорією очікування В. Врума, потреби людини не мають такого мотиваційного ефекту, як оцінка можливості досягнення поставленої мети та отримання очікуваної нагороди. Автор стверджує, що існує прямий взаємозв'язок між усвідомленням людиною можливості досягнення її

мети і впевненістю про отримання нагороди та зусиллями, які вона на це покладає [129].

Науковцем С. Райсом було запропоновано мотиваційну модель, де було розглянуто 16 первісних потреб людини:

- авторитет та влада – потреба керувати іншими людьми;
- незалежність – потреба в самостійності;
- цікавість – потреба у отриманні нових знань;
- визнання – потреба в похвалі та схваленні іншими людьми;
- порядок – потреба в правильній організації навколишнього простору;
- ошадливість – потреба робити запаси та накопичувати, щоб почуватися в безпеці;
- честь – потреба у вірності своїм близьким, роботі, політичним поглядам тощо;
- ідеалізм – потреба в справедливості;
- причетність – потреба бути частиною суспільства;
- родина – потреба в родичах та у власних дітях;
- статус – потреба в повазі та високому соціальному статусі;
- помста – потреба в зведенні рахунків;
- любов – потреба в романтичних стосунках та сексі;
- їжа – фізична потреба в харчуванні;
- спорт – потреба в фізичному навантаженні;
- спокій – емоційний відпочинок [219].

Багато вчених в своїх роботах розглядають мотивацію як поетапний процес. Одним з таких дослідників є А. Файзулаєв, який представляє мотиваційний процес п'ятьма етапами:

- перший етап – усвідомлення наявності спонукання як чинника, що керує подальшими діями людини. При появі такого спонукання, людина чітко представляє його результат та метод досягнення цього результату. Найчастіше, стимул може бути не усвідомленим людиною та знаходитись у потенційному стані. Спонукання ще не є мотивом, але це перший крок до його утворення;

- другий етап – перетворення спонукання на мотив та ідентифікація його з мотиваційними процесами людини. На даному етапі людина виявляє значимість сформованої потреби та доцільність витрати сил на досягнення;

- третій етап – реалізація мотиву. На даному етапі людина задовольняє поточну потребу;

- четвертий етап – в результаті даного етапу, мотив закріплюється та перетворюється на рису характеру людини;

- п'ятий етап – усвідомлений чи неусвідомлений прояв закріпленого мотиву в умовах необхідності [133].

Значна кількість сучасних науковців досліджують мотиваційні процеси. Зокрема, вчені Т. Большакова та А. Большакова, в своїй роботі «Професійні самоекспектації та мотивація досягнення студентів музично-виконавських спеціальностей» довели, що існує взаємозв'язок між самоекспектаціями у професійній сфері та мотивацією досягнення успіху у студентів. Автори виявили, що студенти, які мають високий рівень мотивації досягнення успіху, мають більш позитивну систему очікування до себе (в професійному плані). А студентам, які мають домінуючою мотивацію уникнення невдачі, притаманне негативне відношення до себе, як до спеціалістів у своїй професійній сфері [13].

М. Дубінка в своїй роботі, присвяченій навчально-пізнавальній діяльності студентів у процесі навчання в закладі вищої освіти, виділив чотири основних критерії, що дають можливість класифікувати спонукання з яких складається даний процес:

- модальність (позитивна, негативна);
- первинна причина появи (зовнішня чи внутрішня мотивація);
- спрямованість (пізнавальна, соціальна, утилітарна тощо);
- перспектива (орієнтація на теперішнє чи перспективні мотиви).

Крім цього автор виявив, що мотивація навчально-пізнавальної діяльності є чинником, який впливає на ефективність професійної підготовки студентів [47].

А. Колчигіна, в результаті свого дослідження, встановила зв'язок мотивації досягнення з критерієм якості діяльності людини. Автор зазначила, що мотивація

досягнення визначає наскільки якісно виконуються вагомі для людини завдання [66].

В своїй роботі «Мотивація навчальної діяльності та саморегуляція студентів», Т. Дворнікова показала мотивацію як фактор ініціюючий саморегуляторні процеси студентів. Вона довела, що мотивація успіху має прямий взаємозв'язок з самоорганізацією навчальної діяльності студентів та має вплив на розвиток когнітивних, регуляторних, емоційних та особистісних ресурсів. Студенти мотивовані страхом невдачі мають слабо активовану систему самоорганізаційної діяльності [39].

Досліджуючи мотивацію успіху як умову саморозвитку студентів, І. Радченко зробила висновок, що при розвитку мотивації успіху у студентів на кожному рівні засвоєння знань при самонавчанні та самоконтролі, де викладач має роль тільки координатора процесу навчання, можна забезпечити гарантований високий рівень навчальної діяльності, саморозвитку та самореалізації студентів [114].

В. Гладка, в своїй роботі «Мотивація та мотиви отримання вищої професійної освіти сучасними студентами», виявила, що в вищих навчальних закладах мають використовувати різні підходи до розвитку пізнавальної та професійної мотивації, в залежності від мотиву, яким був керований студент під час обрання професії [30].

Досліджуючи мотивацію обрання професії Л. Васильєва та Є. Маркова виявили, що мотивація є ведучим чинником регуляції навчальної активності студентів в майбутньому. Автори вважають, що за допомогою діагностики схильностей, інтересів та особистісних характеристик можна безпомилково спрогнозувати вибір майбутньої спеціальності, бо вірне виявлення професійних схильностей є запорукою задоволеності своєю професією в майбутньому [18].

Дослідники О. Гаїнцева, О. Карпова та А. Найн, в своїй роботі «Мотивація навчальної діяльності студентів як залог успішної професійної підготовки випускника вузу», розглянули мотивацію як систему чинників, що активізують та визначають поведінку та навчальну діяльність студентів. Автори безпосередньо

пов'язали мотивацію з емоціями та довели, що студент навчається ефективніше, якщо він мотивований, але позитивні емоції від навчання він може відчути лише за умови збігу його професійної направленості з його внутрішніми схильностями та спонуканнями [26].

Таким чином, дослідження мотивації є дуже актуальним та важливим для сучасної психології, оскільки мотивація є рушійною силою будь якої діяльності, що здійснює людина. Мотивом може виступати як результат виконаної діяльності, так і діяльність як така, якщо людина отримує від неї задоволення. Найважливішими мотивами, що керують людською діяльністю є мотиви: досягнення успіху, афіліації, влади, нагороди, творчого розвитку.

### **1.3. Психологічна характеристика юнацького (студентського) віку**

Студентський вік є сенситивним для розвитку метакогнітивної активності, бо навчання активізує у людини процеси здобуття і обрання інформації, управління та планування метапізнання, результатів діяльності, пластичності процесів розуму та інтелектуальних можливостей. Розвиток метакогнітивних процесів сприяє зростанню у студентів рівня знань про можливість здобуття та використання інформації про власні навчальні процеси, знання про зміст навчальних завдань, методи їх виконання та метакогнітивні стратегії рішення цих завдань.

Студентство, як окрему вікову та соціально-психологічну групу, першим виділив Б. Ананьєв. Автор вважав, що цей період життя людини відрізняється від інших складним структуруванням інтелекту, тобто, безперервним осмисленням, розумінням, усвідомленням та закріпленням навчальної інформації [2].

І. Зимня розглядає студентство, як окрему соціальну групу, що має професійну направленість та має стійке відношення до власної спеціальності, що формується під час навчання. Автор виділяє взаємозв'язок між ставленням студента до навчання та обізнаністю його щодо майбутньої професії. Вона

дослідила, що для покращення рівня успішності в навчанні, студентам потрібно більше знати про їхню майбутню спеціальність [53].

За результатами досліджень вітчизняних та іноземних вчених, вагомим новоутворенням даного віку є самосвідомості, бо саме в цей час у юнаків активно розвивається наполегливість у позиціях, поглядах та установках, бажання досягти авторитету, самоаналіз, бажання самореалізації та пошук свого життєвого шляху [162; 1; 43; 141; 3; 130; 70; 147].

Зокрема, Л. Фрідман виділяє самосвідомість як важливу частину ставлення особистості юнаків в студентському віці. На його думку, самосвідомість в студентстві має позитивний вплив на розвиток рефлексії та на формування когнітивних і професійних інтересів [141].

Під час дослідження І. Кон виявив, що більшість психологічних проблем, які виникають в студентському віці безпосередньо пов'язані з самосвідомістю. На думку автора: «Розвиток самосвідомості – центральний психічний процес юнацького віку» [68, с. 84].

Аналіз досліджень, присвячений вивченню психологічних особливостей студентства дозволив дійти висновку, що ці дослідження проводилися на вибірці осіб юнацького віку, які навчалися в закладах вищої освіти. Студентський вік є частиною юнацького віку та пов'язаний безпосередньо з навчанням в закладі вищої освіти, тобто студентський вік є віком отримання вищої освіти. Отже, поняття «студентський вік» та «юнацький вік» є майже синонімічними з точки зору аналізу психологічних та фізіологічних властивостей [2; 130; 162].

Юнацький вік є перехідним від дитинства до дорослого життя, тому він вважається дуже важливим. В цьому віці у людини формується світогляд, моральна свідомість, самостійність, самовизначення, психічна, громадянська та ідейна зрілість.

Юнацький вік – стадія онтогенетичного розвитку між підлітковим віком та дорослістю [14].

В середньому, періодом юнацького віку в вікових періодизаціях розвитку людини різних вчених є вік від 15 до 20 років. Такий період часу є приблизним, бо

різні вчені будували свої періодизації ґрунтуючись на різних критеріях (розвиток в онтогенезі, соціальна структура суспільства, уявлення про вік в конкретній культурі тощо). Багато вітчизняних та іноземних вчених присвятили свої дослідження юнацькому віку [1; 150; 121; 130; 25; 161].

Л. Виготський навмисно не включив юнацький вік в свою вікову періодизацію, бо не розглядав його як етап дитинства. На відміну від усіх вчених, які мали власні концепції вікової періодизації, де юнацький вік було включено до періоду дитинства, Л. Виготський першим включив цей період до початку зрілості. В своїх роботах автор зазначив: «За загальним змістом і за основними закономірностям вік від 18 до 25 років становить, скоріше, початкову ланку в ланцюзі зрілого віку, ніж заключну ланку в ланцюзі періодів дитячого розвитку. Важко уявити собі, щоб розвиток людини на початку зрілості (з 18 до 25 років) міг бути підпорядкований закономірностям дитячого розвитку.» [25, с. 259].

Б. Ананьєв також розглядав юнацтво, як окрему вікову та соціально-психологічну категорію. Вивчаючи юнацький вік, автор виділив дві його фази: рання юність, яка знаходиться на кордоні з дитинством, та юність як така, що являє собою початкову ланку зрілості. На першій фазі молода людина усвідомлює, що вже не дитина, але ще не доросла. Такий невизначений психологічний стан призводить до кризи юнацького віку [2].

Е. Еріксон називає кризу юнацького віку «кризою ідентичності», оскільки, під час переходу юнака від етапу дитинства до зрілості, суспільство вимагає від нього самовизначення, тобто, визначення свого місця в суспільстві, обрання професії, життєвого шляху тощо. Але, людина такого віку не може одразу прийняти нові соціальні новоутворення, що детермінують становлення особистості на даному етапі розвитку. Автор вважає, що даний період онтогенезу є вирішальним та від того на скільки успішно буде пережита криза юнацького віку, залежить успішність майбутнього життя людини [162].

Дуже важливими новоутвореннями юнацького (студентського) віку можна вважати:



- рефлексивність – сприяє успішному виконанню навчальної та будь якої іншої діяльності, що бере участь у розумовому процесі. Рефлексивність дає юнакові можливість управляти своїми рішеннями, організовувати та керувати пізнавальними процесами та свідомо ставитись до своїх думок;

- усвідомлення своєї індивідуальності – свідомість своєї неповторності своєї особистості та будь яких явищ, що характеризують саме цю людину;

- усвідомленість важливості навчання – відповідальне відношення до отримання загальних та професійних знань;

- формування життєвого шляху – усвідомлене планування особистісного розвитку, самоактуалізації та самореалізації в суспільстві;

- професійна самовизначеність – усвідомлений вибір професії з урахуванням власних схильностей, можливостей та бажань, відповідальне відношення до обраної професії;

- установка на побудову особистого життя – особистісне бачення плану формування ідеальної сім'ї та бажання його здійснити;

- поступове входження в суспільство та різні його сфери – вступ юнака в суспільство, що його оточує, прийняття місцевих соціальних норм, релігії, правил поведінки тощо;

- розвиток самосвідомості – усвідомлення юнаком самого себе як окремого індивіда та своєї взаємодії з об'єктами соціуму та навколишнього середовища;

- формування власного світогляду – сукупність особистісних переконань, поглядів, принципів та оцінок, що формують життєву позицію, поведінку та шлях людини [43; 162; 68].

Юнацький вік є дуже важливим та складним періодом в житті людини, бо починаючи його ще безтурботною дитиною, юнак повинен закінчити його дорослою відповідальною за своє життя людиною, що в змозі самотійно визначити своє місце в соціумі, обрати власну діяльність та обрати свій життєвий шлях. Якщо, в цей період часу, людина не зможе розвинути в собі здатності до регуляції своєї пізнавальної діяльності та інтелектуальних здібностей, рефлексії та вміння приймати рішення самотійно, вона вийде з цього віку в

психологічному стані дитини і зіткнувшись з дорослими проблемами буде не в змозі самотійно їх вирішувати.

Суттєву увагу у класичних та сучасних дослідженнях юнацького віку приділено вивченню мотиваційної сфери, бо розвиток мотивації в даному віці є запорукою успішності людини в майбутньому. Також, в юнацькому віці, коли вже завершилося формування всіх вищих психічних функцій, активності набуває дослідження змістових мотивів, кожен з яких наповнений певним змістом. Найактуальнішими для юнацького віку змістовими мотивами є академічні та професійні мотиви, бо саме в цей час основною діяльністю людини стає навчання, яке здійснюється заради отримання якісних професійних знань та остаточного визначення своєї професійної діяльності.

Професійну мотивацію в юнацькому віці, найчастіше, вивчають у контексті обрання професії та отримання якісних професійних знань під час навчання в закладі вищої освіти. Правильні мотиви вибору професії є одними з найважливіших для успішного будувannya майбутнього життя в юнацькому віці. Отже, має сенс звернути увагу на дослідження мотивації обрання професії, які проводилися значною кількістю вітчизняних та іноземних дослідниками.

Є. Ільїн вважає, що чимала роль у вибір професії залежить від соціальних цінностей. Людина, яка орієнтується на престиж професії, обирає спеціальність згідно з існуючою на даний період часу модою та популярністю професії у суспільстві. Великий процент людей обирає професію, що забезпечить їм безбідне майбутнє. Часто, юнаки обирають професію, нав'язану фільмами чи книгами, де вона виглядає яскраво, романтично та захоплююче. Також, вибір спеціальності може засновуватися на порадах батьків, вчителів чи однолітків [55].

Але, на думку автора, при виборі професії, дуже важливо брати до уваги здібності та схильності людини. Є. Ільїн виявив, що: «Наявні у людини певні поєднання типологічних особливостей прояву властивостей нервової системи (сила – слабкість, рухливість – інертність, врівноваженість – нерівноваженість) можуть обумовлювати схильність людини до певного типу діяльності – до швидкої але короткочасній роботі, до роботи змінного характеру тощо» [55 с.

271]. Коли людина усвідомлює свої здібності та схильності, в неї формуються професійні мотиви, які в майбутньому допомагають їй вдало та якісно займатися обраною діяльністю, бо ця діяльність, на їхню думку, відповідає та співпадає зі здібностями та схильностями, що вони мають. І навпаки, коли професію було обрано тільки в залежності від соціальних цінностей і вона не співпадає зі здібностями та схильностями людини, відбувається неузгодженість між особистісним уявленням про професію та її реальним змістом. В такому випадку, професійні мотиви не формуються і людина отримує професію, яка не відповідає її психологічним та фізичним можливостям [55].

Російський психолог Є. Клімов, в своїй книзі «Як обрати професію», яку було присвячено допомозі юнакам в правильному виборі спеціальності, класифікує мотиви за 6 ознаками:

- позиція батьків – юнак має прислухатися до думки та вибору батьків, навіть, якщо вона не співпадає із його власним бажанням та вибором професії;
- позиція однолітків – юнак обирає професію, таку, як більшість його друзів, бо в даному віці соціальне оточення має для людини велику роль;
- позиція вчителів – завдяки зусиллям вчителів, їх особистісним рисам та психологічним властивостям, юнак обирає для себе улюблені навчальні предмети, які згодом можуть стати основою для вибору майбутньої професії;
- особистісні професійні плани – у юнака формуються власні уявлення про своє майбутнє життя і він обирає професію згідно з ними;
- власні здібності та схильності – уроджені здібності юнака до якоїсь діяльності можуть бути мотивом обрання професії;
- престижність професії – мотивом обрання професії стає суспільне визнання, високий статус, професійний авторитет та фінансова незалежність [62].

Таким чином, мотиви обрання професії можна розділити за направленістю на три групи: нав'язані мотиви (позиція батьків, вчителів, однолітків), мотиви престижності професії (суспільне визнання, фінансова забезпеченість, високий статус), власні мотиви (цікавість професії, творчій потенціал, власні здібності та схильності).

Беручі до уваги той факт, що базовою діяльністю юнаків є навчально-професійна діяльність [37], вивченню академічної мотивації було присвячено багато досліджень відомих вітчизняних та іноземних дослідників [3; 11; 27; 38; 87; 158; 165; 191; 153].

Л. Божович, визначала навчальну мотивацію як «спонукання, що характеризують особистість учня, її основну спрямованість, виховану на протязі попереднього його життя, як сім'єю, так і школою»[12 с. 181]. Автор вважала, що для школярів та студентів мотиви навчання мають найспонукальнішу силу, порівнюючи до інших мотивів. Л. Божович ділила навчальні мотиви на дві основні категорії. Перша категорія, це мотиви пов'язані з отриманням знань та підвищенням рівня успішності в навчанні, а друга, з бажанням зайняти в колі учнів вагоме місце [12].

А. Маркова в своїх дослідженнях пропонує схожу класифікацію мотивів. Автор виділяє дві основні групи академічних мотивів:

- пізнавальні мотиви – визначають саме процес пізнання. Вони націлені на здобуття знань, збільшення ефективності власної праці, отримання навичок, які у майбутньому допомагатимуть покращенню результатів навчання;

- соціальні мотиви – спрямовані на розуміння важливості навчання для майбутнього життя, а також, на взаємодію з іншими під час навчання та отримання спільних результатів [86].

Автор, також, поділяє навчальні мотиви на змістові та динамічні. Змістовими мотивами А. Маркова вважає: наявність особистісного сенсу, дієвість мотиву, місце в загальній ієрархії мотивів, самостійність мотиву (внутрішній чи зовнішній), рівень усвідомлення мотиву, поширення мотиву на різні сторони діяльності. Динамічні мотиви це: стійкість, вираженість серед інших мотивів, емоційність та модальність.

Є. Петяева, ґрунтуючись на різних ситуаціях, які можуть виникнути в процесі навчання, розділила навчальну мотивацію на такі види:

- мотивація заданого навчання (зовнішня мотивація) – даний вид мотивації полягає у виконанні тих вказівок, що були отримані зовні, від батьків чи вчителів.

Така мотивація характерна для людей, які не вміють самостійно визначати вектор своїх дій та мету, яку повинні досягти;

- мотивація стихійного навчання – вид мотивації, що полягає на стихійному бажанні, захопленні чи цікавості людини. Автор вважає такий вид мотивації нестабільним, бо спонтанна допитливість частіше за все є нетривалою, та не призводить до вирішення поставлених задач;

- самовизначена навчальна мотивація (внутрішня мотивація) – мотивація, яка заснована на здібності людини самостійно визначати власні мотиви, вмінні приймати рішення та цілеспрямовано прямувати своїм шляхом [109].

Своя класифікація мотивів була у дослідника П. Якобсона. Він запропонував поділити академічні мотиви на три групи:

Першу групу мотивів можна назвати негативними, бо дані мотиви засновані на страху студентів отримати погану оцінку, догану, чи зовсім бути відрахованими із закладу вищої освіти. При перевазі даного мотиву – навчання проходить за відсутності охоти до навчального процесу та без інтересу до отримання вищої освіти;

Друга група – відноситься до зовнішніх академічних мотивів. Такими мотивами є вплив суспільства, престижність у наявності вищої освіти, вища освіти як запорука фінансової незалежності та успіху. Але, такі мотиви не мають жодного відношення до навчання як такого, студенти мотивовані бажанням бути успішними та фінансово забезпеченими сприймають навчання лише як шлях до досягнення своєї цілі.

Третя група академічних мотивів за П. Якобсоном – це внутрішні, мотиви отримання знань та задоволення від процесу навчання як такого. Студенти, які керуються такими мотивами, мають задоволення від отримання нових знань та усвідомлення своєї обізнаності в предметах, які вони вивчають [164].

Р. Вайсман вивчав динаміку академічної мотивації у студентів психологічного факультету з 1 по 4 курс за такими мотивами:

- мотив творчого досягнення – прагнення у студента досягти успіху в навчанні та науковій діяльності;

- формально-академічний мотив – бажання у студента отримати високу оцінку, не зважаючи на отримання знань;
- потреба досягнення – прагнення у студента отримати знання та мати високі оцінки одночасно.

По завершенню дослідження автор зробив висновок, що з 3 по 4 курс відбувається збільшення мотивів творчого досягнення та «потреба досягнення», з 2 по 4 курс знижується мотив «формально академічного досягнення», мотив творчого досягнення був значно вищим за інші протягом всього періоду навчання студентів психологів [109].

Багато вчених, що довели наявність впливу академічної мотивації на успішність навчання студентів, досліджували можливість розвитку даних мотивів [165; 163; 87; 55].

Російський вчений А. Гебос запропонував такі чинники розвитку академічної мотивації у студентів:

- виявлення кінцевих цілей навчання;
- усвідомлення значущості отриманих знань для використання їх на практиці;
- емоційність викладення матеріалу, за яким навчаються студенти;
- професійний напрямок навчального процесу;
- вибір цікавих завдань, які будуть створювали проблеми в навчальному процесі;
- показ студентам перспектив успішного навчання;
- розвиток допитливості у студента;
- наявність пізнавального психологічного клімату в навчальній групі [28].

В юнацькому (студентському) віці мотивація грає велику роль, бо розвиток її в даному віці є запорукою успішності людини в майбутньому. В юнацькому віці найбільшої актуальності набуває проблема розвитку мотивів обрання професії та отримання освіти за обраною спеціальністю, оскільки неправильний вибір професії може скінчитися не тільки розчаруванням у обраній спеціальності, а й крахом всього життя.

## Висновки до першого розділу

1. Метакогнітивні процеси мають вирішальне значення у розвитку та регуляції когнітивної діяльності людини. Розвиток психічного механізму управління метакогнітивними процесами дає змогу керувати розумовими процесами, які безпосередньо пов'язані з інтелектуальним розвитком, мотиваційними процесами та саморефлексією.

2. Метакогнітивна активність – 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.

3. Визначено дві базисні групи показників метакогнітивної активності. До першої групи – змістово-регулятивних показників – віднесено імпліцитні теорії «нароцшваного інтелекту» та «збагаченої особистості» як сукупність уявлень та переконань особистості про те, що інтелектуальні здібності та особистісні якості можна вдосконалювати; метакогнітивне знання як обізнаність у загальних та індивідуальних особливостях когнітивних процесів та засобах їх саморегуляції; самооцінка навчання як можливість особистості адекватно оцінювати власну ефективність в навчанні. До другої групи – функціонально-регулятивних показників метакогнітивної активності – віднесено метакогнітивну включеність в діяльність як усвідомленість метакогнітивних процесів; прийняття цілей навчання як бажання особистості отримати знання та оволодіти майстерністю в обраній професії та рефлексивність як можливість людини розуміти власну унікальну здібність – усвідомлення.

4. Метакогнітивна активність відіграє вирішальну роль у структурі академічної саморегуляції студентів.

5. Сенситивним для розвитку метакогнітивної активності є підстави вважати юнацький (студентський) вік, оскільки у цьому віці розвиток вищих пізнавальних функцій набуває свого завершення, отже, особливої актуальності та доречності

набуває проблема розвитку інтрапсихічних інстанцій регуляції пізнавальної діяльності, до яких і належить метакогнітивна активність як 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. З точки зору виокремлення передумов розвитку метакогнітивної активності найбільше значення в юнацькому (студентському) віці мають такі новоутворення: рефлексивність, усвідомленість важливості навчання, професіональна самовизначеність, розвиток самосвідомості, формування власного світогляду.

Розвиток метакогнітивної активності в юнацькому (студентському) віці сприяє можливості вдало керувати механізми когнітивних процесів, оцінювати і правильно інтерпретувати навколишню дійсність, що сприяє зростанню рівня знань про можливість здобуття та використання інформації про власні навчальні процеси.

6. Мотивація є першорядним чинником, що впливає на діяльність людини, знаходячись в основі будь якої дії. Мотивація пробуджує в людині бажання активного пошуку ресурсів для виконання важливих життєвих задач та досягнення поставлених цілей.

7. У дослідженнях мотивації юнацького (студентського) віку на перший план виходять дослідження академічних та професійних мотивів. Оскільки, обрання професії та навчання є першорядними в даному віці.

8. Психолінгвістична компетентність є субфеноменом метакогнітивної активності. Психолінгвістична компетентність – психолінгвістичний феномен, що дає можливість якісно, уміло та швидко регулювати психолінгвістичні процеси.

9. Відсутність ґрунтовних даних щодо особливостей впливу мотивації на розвиток метакогнітивної активності зумовлює актуальність дослідження на тему «Мотиваційні чинники розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів».



## РОЗДІЛ 2

### ПОКАЗНИКИ РОЗВИТКУ МЕТАКОГНІТИВНОЇ АКТИВНОСТІ У СТРУКТУРІ АКАДЕМІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

#### 2.1. Теоретичне обґрунтування моделі мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів

Аналіз теоретико-методологічних досліджень та публікацій по темі психологія мотивації дозволив зробити висновок, що евристично цінним для визначення чинників розвитку метакогнітивної активності студентів є розділення їх на дві групи мотивів: перша група – загальні мотиви (досягнення успіху, афіліації, влади, внутрішні та зовнішні мотиви), друга група – професійні мотиви (вибору престижної професії, вибору матеріальних благ, прагнення творчої роботи, придбання знань, оволодіння професією, отримання диплома, власної праці, соціальної значущості праці, самоствердження у праці, професійної майстерності).

Першу групу мотивів представляють загальні мотиви, що підштовхують людину до дій, концентрують її зусилля на будь-якій обраній діяльності в різних сферах її життя.

##### *Мотивація досягнення успіху*

Мотивація досягнення успіху (уникнення невдачі) є різновидом мотиваційної діяльності де мотивами виступають потреба досягти успіху чи бажання уникнення невдачі. Мотивація досягнення успіху сприяє прагненню людини досягти більших результатів в тій чи іншій сфері її життя. Дослідженням мотивації успіху займалися такі вчені як Д. Макклеланд, Дж. Аткинс, А. Бандура, Б. Вайнер, І. Васильєв, Т. Гордєєва, В. Іванніков, Т. Корнілова М. Магомед-Емінов, Дж. Роттер, М. Селигман, Э. Скиннер, Х. Хекхаузен тощо.

### *Мотивація афіліації*

Мотивація афіліації (потреба у причетності) також є дуже важливим чинником розвитку особистості. Вона виражається в жазі людини в соціальних зв'язках, прагненні у взаємодії з людьми, що її оточують. Людина, що відчуває таку потребу, повинна знати, що є бажаною та потрібною для оточення, чи для якоїсь конкретної людини. Вивченню мотивації афіліації присвячені труди багатьох відомих вчених, таких як Дж. Аткинсон, А. Бандура, М. Магомед-Емінов, Д. Макклелланд, А. Меграбян тощо.

### *Мотивація влади*

Мотивацію влади (жагу до влади) вважають однією з основних рушійних сил діяльності людини. Якщо людина має високий рівень мотиву влади, вона буде ініціативною, прагнучим стати керівником в колективі і досягати мети кмітливіше за конкурентів. Мотивацію влади вивчали багато відомих дослідників, таких як А. Адлер, Дж. Аткинсон, М. Вебер, К. Левін, Д. Макклелланд, Г. Мюррей, В. Равен, Д. Уинтер, Х. Хекхаузен тощо.

### *Локус мотивації*

Важливим у вивченні особливостей загальної мотивації є локус мотивації (*внутрішня та зовнішня мотивація*):

- внутрішня мотивація – основним мотивом є діяльність як така, а в ролі нагороди виступає досягнення поставленої мети;
- зовнішня мотивація – основним мотивом є підштовхування або примушування до будь якої діяльності з боку зовнішніх чинників.

Над проблемою зовнішньої та внутрішньої мотивації та особливістю їхнього впливу на діяльність людини працювали Л. Божович, Дж. Дарлі, Е. Десі, В. Іванніков, О. Леонтьєв, Р. Райан, С. Рубінштейн, К. Ушинський та ін., які визначили, що людина, керована внутрішньою мотивацією, доб'ється більшого успіху у власній діяльності, ніж людина, яку спонукає до діяльності нагорода чи покарання. Внутрішня мотивація, яка пов'язана із змістом діяльності як таким, дає людині більший поштовх до досягнення успіху та власної мети.

Визнання значної ролі зазначених мотивів у розвитку особистості виступило підґрунтям побудови теоретичної моделі мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів. В цій моделі до загальних мотивів було включено: мотиви досягнення успіху, мотив влади, мотив афіліації, зовнішні та внутрішні мотиви. В другу групу мотивів, що було обґрунтовано в моделі мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів було віднесено професійні мотиви, що підштовхують студентів до залучення до навчання за обраною професією та втілюють в життя майбутню професійну діяльність.

Попереднє ознайомлення з дослідженнями та публікаціями з проблем психології життєвого шляху та психологічного часу особистості, дозволило дійти висновку, що групу професійних мотивів слід розглядати з точки зору часової трансспективи (поєднання у свідомості людини психологічного минулого, теперішнього та майбутнього буття людини, які виконують регулюючу функцію [64; 9]): ретроспективний аспект (психологічне минуле), актуальний аспект (теперішнє), потенційний аспект (психологічне майбутнє).

До ретроспективного аспекту мотивації (мотиви психологічного минулого) віднесено мотиви, що підштовхували студента до вибору майбутньої професії.

Серед цих мотивів, що відіграють роль у виборі професії в закладі вищої освіти:

- бажання людини мати цікаву, вагому для соціуму професію;
- отримати спеціальність, що забезпечить фінансову незалежність та високий статус в суспільстві;
- слідування батьківським порадам щодо вибору майбутньої професії;
- слідування сімейним традиціям;
- престижність професії в даний період час;
- слідування вибору друзів чи однокласників.

Мотиви вибору професії досліджували такі науковці як Р. Вайсман, С. Груншпун, Г. Мухіна, Ф. Рахматуліна, А. Реан, П. Якобсон, В. Якунин тощо.

До актуального аспекту мотивації (мотиви у теперішньому) було віднесено мотиви, що підштовхують студента до навчальної діяльності у закладі вищої освіти на момент навчання.

Мотивами актуального аспекту навчання є:

- професійний – бажання студента оволодіти професією;
- особистісного престижу – гордість студента фактом навчання у закладі вищої освіти як таким;
- прагматичний – бажання студента отримати диплом;
- пізнавальний – бажання студента отримати якісні знання [4].

Мотиви навчальної діяльності досліджували Т. Ільїна, Д. Коннел, Г. Мухіна, Р. Райан, А. Реан, М. Яцюк тощо.

Потенційний аспект (психологічне майбутнє) – мотиви, що спонукають студента реалізувати отримані у закладах вищої освіти компетенції, обізнаність у предметах, що вивчалися, практичних умінь та навичок у професійній діяльності за обраною спеціальністю.

До таких мотивів можна віднести:

- спонукання суспільного характеру;
- здобуття матеріальних привілеїв;
- здобуття самоактуалізації, самовиразу та самореалізації [4].

Вивченню професійної спрямованості присвячені труди В. Врума, Ф. Геруберга, Е. Десі, Д. Макгрегора, У. Уайта, Е. Чугунової тощо.

Отже, для побудови теоретичної моделі мотиваційних чинників метакогнітивної активності студентів до професійних мотивів було включено: мотив вибору професії, мотив навчання у ЗВО, мотив професійної діяльності.

Обґрунтовану в даному теоретичному дослідженні Змістову модель мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів, представлено у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

**Змістова модель мотиваційних чинників  
розвитку метакогнітивної активності студентів**

Мотиви		Психологічний зміст мотивів	
Загальна мотивація	Мотиви досягнення успіху	Мотив досягнення успіху – прагнення людини досягти поставленої мети та мотиваційна спрямованість на досягнення успіху в поставлених завданнях; Мотив уникнення невдачі – людина керована страхом до невдачі та бажанням її уникнути	
	Мотив влади	Людина керована бажанням мати значне місце в соціумі, керувати, бути лідером	
	Мотиви афіліації	Мотив прагнення до людей – бажання людини бути прийнятим соціумом, потрібним певній групі людей чи одній конкретній людині; Мотив страху бути відкинутим – несвідома боязнь не бути частиною соціальної групи та зазнати фрустрації потреби в спілкуванні	
	Внутрішні мотиви	Основним мотивом людини є власне бажання до діяльності, діяльність як така	
	Зовнішні мотиви	Людина керована нагородою чи покаранням	
	Професійна мотивація в часовій трансективі	Мотиви вибору професії (ретроспективний аспект)	Мотив вибору престижної професії
Мотив вибору матеріальних благ			Професія обирається лише за її високу оплату
Мотив прагнення творчої роботи			Професія обирається за покликанням та дає змогу відкриття творчого потенціалу людини
Мотиви Навчання в ЗВО (актуальний аспект)		Мотив придбання знань	Мотивом є сам процес навчання, задоволення від отримання знань, допитливість
		Мотив оволодіння професією	Мотивом є бажання отримати професійні знання, стати затребуваним фахівцем
		Мотив отримання диплома	Мотивом є бажання лише отримати диплом при формальному отриманні знань
Мотиви професійної діяльності (потенційний аспект)		Мотив власної праці	Людиною керує значення власного труда для самої себе
		Мотив соціальної значущості праці	Мотивом є значимість труда для суспільства
		Мотив самоствердження у праці	Людина отримує задоволення від своєї трудової діяльності
		Мотив професійної майстерності	Мотивом є виконання роботи якісно на високому рівні

Таким чином, подана вище модель мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів закладів вищої освіти вміщає два компоненти: загальні мотиви та професійні мотиви. Загальні мотиви включають: мотив влади, мотиви досягнення успіху, мотиви афіліації, академічні мотиви. Професійні мотиви було вирішено розглянути з точки зору часової перспективи: ретроспективно (в аспекті психологічного минулого) – мотиви обрання студентом майбутньої професії; актуально (в аспекті психологічного теперішнього) – мотиви навчання студенту у закладі вищої освіти в даний час; потенційно (в аспекті психологічного майбутнього) – мотиви професійної діяльності в майбутньому.

## **2.2. Методологічна схема емпіричного дослідження мотивації як чинника розвитку метакогнітивної активності студентів**

### **2.2.1. Методологічна схема емпіричного дослідження**

Метою дослідження було теоретичне обґрунтування та емпірична верифікація моделі мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів під час навчання в ЗВО.

Мотиваційні чинники було проаналізовано у двох площинах: перша площина – змістовий аналіз, який передбачав вивчення загальних та професійних мотивів, виділених при побудові моделі представленої у підрозділі 2.1; друга площина – процесуальний аналіз, який передбачав вивчення саморегуляції та внутрішн та зовн мотивації.

За для досягнення поставленої мети було проведено дослідження, яке передбачало чотири етапи: виявлення наявності взаємозв'язку показників метакогнітивної активності із стилями саморегуляції, вивчення динаміки показників метакогнітивної активності студентів під час навчання в ЗВО, дослідження взаємозв'язку метакогнітивної активності з психолінгвістичною

компетентністю та основне дослідження мотиваційних факторів розвитку метакогнітивної активності студентів.

*Взаємозв'язок показників метакогнітивної активності із стилями саморегуляції*

Метою даного етапу дослідження було отримання попередніх даних щодо наявності взаємозв'язку оцінок метакогнітивної активності із стилями саморегуляції, як показниками мотиваційної направленості студентів. Проведення даного дослідження дало можливість побудувати гіпотезу про те, що особливості мотивації можна розглядати як чинник розвитку метакогнітивної активності студентів ЗВО.

У дослідженні взяло участь 120 осіб віком від 17 до 23 років (80 дівчат, 40 юнаків). Обрання саме цієї вікової категорії досліджуваних зумовлено великим значенням юнацького віку для формування в людини навичок дорослого життя.

Для оцінки показників метакогнітивної активності та стилів саморегуляції студентів було використано відповідні психодіагностичні методики: методика «Стили саморегуляції студентів» (В. Моросанова, Р. Сагієв); Опитувальник «Імпліцитних теорій інтелекту» (К.Двек у модифікації Т. Корнілової та С. Смірнова); опитувальник «Шкала діагностики імпліцитних теорій здібностей» (К.Двек в адаптації Т. Гордєєвої); Опитувальник метакогнітивної включеності в діяльність (Г.Шроу, Р.Деннісон). Обґрунтування обраних методик дивіться в розділі 2.1.3 (табл. 2.1).

Для оцінки статистичної значущості взаємозв'язку між показниками метакогнітивної активності та стилями саморегуляції студентів проведено кореляційний аналіз (аналізувалися коефіцієнти кореляції Пірсона). Обробка даних проводилася за допомогою програми Statistica 10 for Windows.

Результати першого етапу дослідження послужили основою для висунення гіпотези про вплив загальних та професійних мотивів на розвиток метакогнітивної активності та стали підставою обґрунтування теоретичної моделі мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів.

*Динаміка показників метакогнітивної активності*

На цьому етапі дослідження вивчено динаміку оцінок метакогнітивної активності та загальних та професійних мотивів студентів з 1 по 4 курс за умов звичайно організованого процесу навчання. Динаміку було оцінено за методом поперекових зрізів. Б. Ананьєв, в своїх дослідженнях, обґрунтував можливість використання методу поперекових зрізів для виявлення відмінностей певних властивостей у різних вікових груп в даний період часу [4]. Для оцінки впливу фактора часу (курс навчання) на розвиток загальних та професійних мотивів та метакогнітивної активності було використано однофакторий дисперсійний аналіз. Обробка даних проводилася за допомогою програми Statistica 10 for Windows.

В дослідженні брали участь 307 студентів денної форми навчання першого, другого, третього та четвертого курсів віком від 17 до 24 років.

Було використано відповідні психодіагностичні методики: діагностика мотивації: «Діагностика особливості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс), «Діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач» (Т. Елерс), «Афіліації» (А. Мехрабіан), «Мотив влади», «Академічна саморегуляція» (Р. Райан, Д. Коннелл в адаптації М. Яцюка), «Мотиви вибору професії» (С. Груншпун), «Мотивація навчання у ЗВО» (Т. Ільїна), «Професійна мотивація»; діагностика метакогнітивної активності: «Імплицитних теорій інтелекту» (К. Двек у модифікації Т. Корнілової, С. Смірнова), «Самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності» (Ю. Скворцова, М. Кашапов), «Метакогнітивної включеності в діяльність» (Г. Шроу, Р. Денісон), «Діагностики рівня розвитку рефлексивності» (А. Карпов) (див. підрозділ 2.1.3).

*Взаємозв'язок психолінгвістичної компетентності з метакогнітивною активністю*

Метою даного етапу дослідження була оцінка статистичної значущості кореляційного зв'язку між показниками метакогнітивної активності та психолінгвістичної компетентності.

У дослідженні взяли участь 307 студентів денної форми навчання першого, другого, третього та четвертого курсів віком від 17 до 24 років.



Для оцінки показників метакогнітивної активності та психолінгвістичної компетентності студентів було використано відповідні психодіагностичні методики: «Імпліцитних теорій інтелекту» (К. Двек у модифікації Т. Корнілової, С. Смірнова), «Самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності» (Ю. Скворцова, М. Кашапов), «Метакогнітивної включеності в діяльність» (Г. Шроу, Р. Денісон), «Діагностики рівня розвитку рефлексивності» (А. Карпов), «Уміння слухати», «Уміння висловлювати власні думки», «Уміння переконувати інших» (див. підрозділ 2.1.3).

Для оцінки статистичної значущості взаємозв'язку між показниками метакогнітивної активності та психолінгвістичної компетентності студентів проведено кореляційний аналіз (аналізувалися коефіцієнти кореляції Пірсона). Обробка даних проводилася за допомогою програми Statistica 10 for Windows.

#### *Основне емпіричне дослідження. Константувальний експеримент*

Мета – емпірична верифікація моделі мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів.

На першому етапі основного дослідження було вирішено чотири задачі.

1. Оцінка взаємозв'язку загальних та професійних мотивів із показниками метакогнітивної активності.

Для оцінки статистичної значущості взаємозв'язку між показниками метакогнітивної активності та оцінками загальних та професійних мотивів студентів проведено кореляційний аналіз (аналізувалися коефіцієнти кореляції Пірсона). Обробка даних проводилася за допомогою програми Statistica 10 for Windows.

У дослідженні взяли участь 307 студентів денної форми навчання першого, другого, третього та четвертого курсів віком від 17 до 24 років.

Для оцінки загальних та професійних мотивів та показників метакогнітивної активності було використано відповідні психодіагностичні методики: діагностика мотивації: «Діагностика особливості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс), «Діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач» (Т. Елерс), «Афіліації» (А. Мехрабіан), «Мотив влади», «Академічна саморегуляція»

(Р. Райан, Д. Коннелл в адаптації М. Яцюка), «Мотиви вибору професії» (С. Груншпун), «Мотивація навчання у ЗВО» (Т. Ільїна), «Професійна мотивація»; діагностика метакогнітивної активності: «Імпліцитних теорій інтелекту» (К. Двек у модифікації Т. Корнілової, С. Смірнова), «Самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності» (Ю. Скворцова, М. Кашапов), «Метакогнітивної включеності в діяльність» (Г. Шроу, Р. Денісон), «Діагностики рівня розвитку рефлексивності» (А. Карпов) (див. підрозділ 2.1.3).

2. Для виявлення особливостей загальних та професійних мотивів у студентів з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності, студентів було поділено на 3 групи. В дослідженні брали участь 307 студентів денної форми навчання першого, другого, третього та четвертого курсів віком від 17 до 24 років.

Для розв'язання цього завдання був проведений кластерний аналіз за алгоритмом К-середніх (K-Means Cluster Analysis). Обробка даних проводилася за допомогою програми Statistica 10 for Windows.

Кластеризацію було проведено за результатами чотирьох відповідних методик: опитувальник «Імпліцитних теорій інтелекту» К. Двек у модифікації Т. Корнілової та С. Смірнова; методика «Самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності» Ю. Скворцової, М. Кашапова; опитувальник «Метакогнітивної включеності в діяльність» Г. Шроу, Р. Денісона; методика «Діагностики рівня розвитку рефлексивності» А. Карпова (див. підрозділ 2.1.3).

Досліджувані 2 кластеру (98 осіб – 32 %) досягли високого рівня, а досліджувані 3 кластеру (64 особи – 20,8 %) мають низький рівень розвитку метакогнітивної активності.

Надалі було порівняно оцінки загальних та професійних мотивів у студентів з високими (2 кластер) та низькими (3 кластер) оцінками метакогнітивної активності за допомогою t-критерію Стьюдента.

3. Виявлення емпіричної структури мотивів, пов'язаних з розвитком метакогнітивної активності у студентів з її низьким та високим рівнями.

Для реалізації завдання було проведено факторний аналіз оцінок загальних та професійних мотивів за методом головних компонентів та обертанням

факторних структур за принципом Varimax. Кількість факторів визначалася за критерієм Кайзера та критерієм кам'янистої осипи. Обробка даних проводилася за допомогою програми Statistica 10 for Windows.

У дослідженні взяли участь 307 студентів денної форми навчання першого, другого, третього та четвертого курсів віком від 17 до 24 років.

Дослідження було проведено за допомогою відповідних методик: Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса; Методика діагностики особистості на уникнення невдачі Т. Елерса; Опитувальник афіліації А. Мехрабіана; Методика мотиву влади; Опитувальник академічної саморегуляції» Р. Райана, Д. Коннелла, адаптований М. Яцюком, опитувальник мотиву вибору професії С. Груншпун, методика мотивації навчання у ЗВО Т. Ільїної, тест професійної мотивації (див. підрозділ 2.1.3).

Факторний аналіз дозволив виявити особливості загальних та професійних мотивів у студентів з низьким та високим рівнем розвитку метакогнітивної активності.

#### *Основний етап дослідження. Формувальний експеримент*

На другому етапі основного дослідження, з метою перевірки припущення про те, що розвиток загальних та професійних мотивів сприяє розвитку метакогнітивної активності студентів, було проведено формувальний експеримент. В формувальному експерименті брали участь дві експериментальні групи та одна контрольна, кожна з яких включала 32 студента.

Програма формувального експерименту в першій експериментальній групі визначала реалізацію блоку вправ, що були спрямовані на розвиток тільки метакогнітивної активності.

Програма формувального експерименту для другої експериментальної групи містила 2 блоки:

- блок з розвитку загальної та професійної мотивації – сутність якого полягала у реалізації вправ та завдань, що були спрямовані на розвиток загальних та професійних мотивів;

- блок з розвитку метакогнітивної активності – сутність якого полягала у розвитку метакогнітивної активності (за тією ж програмою, що й в першій експериментальній групі).

Схему формувального експерименту наведено у табл. 2.2.

По завершенню програми було проведено контрольне дослідження. Оцінка ефективності програми, яку було реалізовано у рамках формувального експерименту, здійснювалася шляхом зіставлення оцінок метакогнітивної активності та загальних і професійних мотивів контрольної та обох експериментальних груп за класичною схемою «до / після» (за допомогою т критерію Стьюдента).

Для проведення дослідження було використано відповідні психодіагностичні методики: діагностика мотивації: «Діагностика особливості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс), «Діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач» (Т. Елерс), «Афіліації» (А. Мехрабіан), «Мотив влади», «Академічна саморегуляція» (Р. Райан, Д. Коннелл в адаптації М. Яцюка), «Мотиви вибору професії» (С. Груншпун), «Мотивація навчання у ЗВО» (Т. Ільїна), «Професійна мотивація»; діагностика метакогнітивної активності: «Імпліцитних теорій інтелекту» (К. Двек у модифікації Т. Корнілової, С. Смірнова), «Самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності» (Ю. Скворцова, М. Кашапов), «Метакогнітивної включеності в діяльність» (Г. Шроу, Р. Денісон), «Діагностики рівня розвитку рефлексивності» (А. Карпов) (див. підрозділ 2.1.3).

Таблиця 2.2

### Схема формувального експерименту

Групи	Вхідне тестування (мотивації, МКА та ПЛК)	Експ. вплив 1 (розвиток мотивація)	Експ. вплив 2 (розвиток МКА)	Вихідне тестування (мотивації, МКА та ПЛК)
Контрольна	+	-	-	+
1 експ.	+	-	+	+
2 експ.	+	+	+	+

Примітки: + – наявність дії; – – відсутність дії; МКА – метакогнітивна активність; ПЛК – психолінгвістична компетентність

Схема оцінки результатів:

1. Проведено вхідне тестування контрольної та двох експериментальних груп за зазначеними методиками (див. підрозділ 2.1.3). За результатами вхідного тестування різниці між двома експериментальними та однією контрольною групами виявлено не було.

2. Проведено контрольне дослідження шляхом зіставлення оцінок метакогнітивної активності, психолінгвістичної компетентності та загальних і професійних мотивів контрольної групи за класичною схемою «до / після» (за допомогою  $t$  – критерію Стьюдента). З метою виключення фактору часу як третьої змінної, що може впливати на результати формульованого експерименту.

3. Проведено контрольне дослідження шляхом зіставлення оцінок метакогнітивної активності, психолінгвістичної компетентності та загальних і професійних мотивів 1 експериментальної групи за класичною схемою «до / після» (за допомогою  $t$  критерію Стьюдента). Для оцінки ефективності розробленої програми розвитку метакогнітивної активності у студентів ЗВО.

4. Проведено контрольне дослідження шляхом зіставлення оцінок метакогнітивної активності, психолінгвістичної компетентності та загальних і професійних мотивів 2 експериментальної групи за класичною схемою «до / після» (за допомогою  $t$  критерію Стьюдента). Для оцінки ефективності розробленої програми розвитку метакогнітивної активності та загальних мотивів та професійних мотивів у студентів ЗВО.

5. Проведено порівняння результатів вихідного тестування 1 та 2 експериментальних груп за методиками діагностики метакогнітивної активності, психолінгвістичної компетентності та загальних і професійних мотивів (див. підрозділ 2.1.3) для перевірки гіпотези про те, що розвиток загальних мотивів та професійних мотивів є фактором більшої успішності програми з розвитку метакогнітивної активності.

### 2.2.2. Методики емпіричного дослідження

В ході емпіричного дослідження на різних його етапах було використано різні методи збору і обробки інформації.

*1. Характеристика методик, які було використано на першому етапі дослідженні*

На етапі оцінки взаємозв'язку між показниками метакогнітивної активності та стилями саморегуляції студентів було використано психодіагностичні методики: методика «Стиль саморегуляції студентів» В. Моросанової, Р. Сагієва; опитувальник «Імпліцитних теорій інтелекту» К.Двек, у модифікації Т. Корнілової та С. Смірнова; опитувальник «Шкала діагностики імпліцитних теорій здібностей» К.Двек, в адаптації Т. Гордєєвої; Опитувальник метакогнітивної включеності в діяльність (Metacognitive Awareness Inventory, MAI) G. Schraw та R. S. Dennison. Обґрунтування обраних методик дивіться в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

#### Психодіагностичний інструментарій дослідження взаємозв'язків стилів саморегуляції та показників метакогнітивної активності

Призначення	Методика	Показники методики	Обґрунтування обрання методики
Діагностика стилів саморегуляції	методика «Стиль саморегуляції студентів» В. Моросанової, Р. Сагієва	- планування - моделювання - програмування - оцінка результатів - самостійність - гнучкість - надійність	Дозволяє вивчити особливості розвитку індивідуальної саморегуляції та основні її компоненти

## продовження таблиці 2.3

Діагностика метакогнітивної активності	опитувальник «Імпліцитних теорій інтелекту» К.Двек, у модифікації Т. Корнілової та С. Смірнова	- прийняття імпліцитної теорії «нарощеного інтелекту» - прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості» - прийняття цілей навчання - самооцінка навчання	Дозволяє виявити такі показники метакогнітивної активності, як імпліцитні цілі навчального процесу
	Опитувальник «Шкала діагностики імпліцитних теорій здібностей» К.Двек, в адаптації Т. Гордєєвої	- шкала академічного контролю - шкала академічної самоефективності	Дозволяє діагностувати імпліцитні уявлення про інтелект, особистісні властивості та цілі навчання
	Опитувальник метакогнітивної включеності в діяльність (Metacognitive Awareness Inventory, MAI) G. Schraw та R. S. Dennison	- метакогнітивна включеність в діяльність	Дозволяє діагностувати рівень розвитку метакогнітивних функцій людини і регуляції її діяльності

*Методика «Стиль саморегуляції студентів»* створена В. Моросановою та Р. Сагієвим на базі раніше створеної В. Моросановою методики «Стиль саморегуляції поведінки». Методику було адаптовано шляхом додавання питань які підходять для діагностики студентів під час навчання. Така методика має велике значення для адаптації студентів у новому для них середовищі та допомагає знайти індивідуальний підхід до кожного студента під час навчання. Методика «Стиль саморегуляції студентів» дозволяє вивчити особливості розвитку індивідуальної саморегуляції та основні її компоненти (шкали):

- шкала планування – дозволяє визначити ступінь розвитку самостійності і рівень здатності до прояву ініціативи в плануванні навчальних цілей;

- шкала моделювання – дозволяє визначити рівень сформованості навичок, які забезпечують можливість коректно позначити навчальну мету в конкретних умовах навчання. Шкала моделювання діагностує можливість у студента міняти тактику поведінки з викладачем і швидко орієнтуватися в умовах зміни навчальної програми, обираючи оптимальний для себе варіант;

- шкала програмування – діагностує здатність студента включатися в навчальний процес і швидко змінювати вид діяльності. Показники даної шкали свідчать про розвиток навичок самостійної побудови програми навчання. Студент з високими показниками за шкалою програмування може виділити головне з навчальної програми та слідувати наміченому плану, як на звичайних заняттях, так і в умовах стресу (опитування, іспит і ін.);

- шкала оцінки результатів – діагностує розвиненість процесів самоконтролю і можливість адекватно оцінювати результат своєї навчальної діяльності. Так само, дана шкала показує рівень сформованості у студента правильних критеріїв успішності навчальної діяльності та можливість її оцінити в умовах зміни навчальної програми та вимог до навчальної підготовки;

- шкала самостійності – дозволяє визначити наявність у студента можливостей самостійно формулювати навчальні цілі та програми навчання і самостійно відстежувати правильність їх виконання;

- шкала гнучкості – характеризує здатність студента, враховуючи мінливі умови навчальної діяльності, підлаштовуватися під зміни, що відбуваються і продовжувати слідувати поставленій меті і навчальній програмі;

- шкала надійності – діагностує рівень індивідуальної стійкості студента у виконанні навчальних цілей і програм у ситуаціях низької чи високої мотивації;

- шкала брехні – виявляє схильність студента прикрашати свої відповіді з метою поліпшення результатів тестування.

Перевірка надійності і валідності була проведена на виборці з 222 студентів. При проведенні розрахунків було доведено, що методика є валідною і надійною і



може бути використана в наукових дослідженнях [96].

Діагностику метакогнітивної активності було здійснено за допомогою трьох відповідних діагностичних методик:

Перша методика – *опитувальник «Імпліцитних теорій інтелекту»* було розроблено Т. Корніловою та С. Смірновим на основі трьох методик К. Двек [178]. Автори поєднали три методики К. Двек, які вивчають імпліцитні уявлення про інтелект, особистісні властивості та цілі навчання (Прийняття імпліцитної теорії «нارощуваного інтелекту», Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості», «Прийняття цілей навчання»). В результаті проведеної роботи було створено авторську методику яка поряд з показниками виділеними К. Двек в окремих методиках, містить ще показник «Самооцінка навчання». У підсумку модифікований опитувальник в російськомовному варіанті включає чотири шкали:

1. Прийняття імпліцитної теорії «нарощуваного інтелекту»:

- на полосі високих значень діагностує впевненість досліджуваного щодо можливості інтелекту до змін. Можливості підвищувати рівень інтелекту шляхом власної праці, чи знижувати шляхом власної бездіяльності;

- на полосі низьких значень діагностує впевненість досліджуваного, що інтелект – це стабільна, неконтрольована одиниця, яка практично не змінюється в процесі онтогенезу.

2. Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості»:

- на полосі високих значень діагностує в досліджуваного віру в наявність особистісного росту в процесі спілкування з людьми та навчання;

- на полосі низьких значень діагностує впевненість в досліджуваного, що особистісного росту не існує, цей процес є незмінною одиницею.

3. «Прийняття цілей навчання»:

- на полосі високих значень діагностує в досліджуваного бажання отримати знання та оволодіти майстерністю в обраній професії;

- на полосі низьких значень діагностує орієнтацію лише на високий бал, зовнішню похвалу та отримання диплому.

#### 4. «Самооцінка навчання»:

- на полосі високих значень діагностує в досліджуваного високу самооцінку ефективності зусиль в навчанні та його місце між досягненнями інших студентів;
- на полосі низьких значень діагностує низьку самооцінку ефективності зусиль в навчанні та байдужість до власних досягнень.

Опитувальник було апробовано на 439 студентах. Під час проведення експерименту було доведено, що опитувальник є надійним і валідним і може бути використаний в наукових дослідженнях [126; 69].

Опитувальник «Імпліцитних теорій інтелекту» було використано в проведенні емпіричних досліджень, зокрема, С. Богомаз, О. Горчакова, Т. Левицька та А. Шекетера за допомогою опитувальника «Імпліцитних теорій інтелекту» виявили, що різні ступені вираженості в студентів імпліцитних теорій інтелекту та особистості впливають на його соціалізацію в університетському середовищі. Студентам з високим рівнем імпліцитних теорій інтелекту та особистості набагато легше вписатися в нове середовище та знайти спільну мову з іншими людьми. І навпаки, студенти з низьким рівнем цих показників відчують утруднення в спілкуванні та адаптації в університетському середовищі [10]. Науковець О. Сухотін вивчаючи взаємозв'язок імпліцитних теорій інтелекту та концепції навчання в психології освіти, за допомогою методики «Імпліцитних теорій інтелекту» виявив що: «Імпліцитні теорії грають важливу роль в саморегуляції навчальної діяльності як в частині постановки цілей навчання, так і у виборі способів засвоєння навчального матеріалу і, як наслідок, впливають на успішність в навчанні» [127]. Я. Козуб в своєму дослідженні за допомогою опитувальника «Імпліцитних теорій інтелекту» виявив взаємозв'язок між імпліцитними теоріями інтелекту та особистості та емоційним ставленням студентів до навчання в ЗВО. Автор довів, що студенти які вважають інтелект та особистісні риси змінною одиницею, а також, зацікавлені в отриманні знань, схильні до позитивного емоційного ставлення до навчання в ЗВО [217]. Також, в своїй роботі «Імпліцитні теорії інтелекту та особистості у зв'язку з губристичною мотивацією у студентів» використовувала К. Фоменко [138].

Друга методика – опитувальник «Шкала діагностики імпліцитних теорій здібностей» Т. Гордєєвої, за основу якої було взято опитувальники К. Двек (Прийняття імпліцитної теорії «нarrowуваного інтелекту», Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості», «Прийняття цілей навчання») [178]. Ця методика вимірює метакогнітивну активність за двома показниками:

- шкала академічного контролю – учбова діяльність регулюється зовнішніми чинниками (викладачами, правилами вузу, батьками);

- шкала академічної самоефективності – учбова діяльність регулюється внутрішніми чинниками (власним бажанням студента) [31].

Т. Гордєєва в своєму дисертаційному дослідженні використала дану методику для дослідження мотивів навчальної діяльності школярів та студентів [31].

Третя методика – Опитувальник метакогнітивної включеності в діяльність (Metacognitive Awareness Inventory, MAI) G. Schraw та R. S. Dennison, призначений для діагностики рівня розвитку метакогнітивних функцій людини і регуляції її психічної діяльності. Опитувальник включає питання, що висвітлюють рівень знань студента о когнітивних процесах та ступінь розвитку рефлексивності як складової метакогнітивної активності [210].

Опитувальник метакогнітивної включеності в діяльність широко використовується науковцями для проведення психодіагностичних досліджень. Так, Т. Доцевич в своєму дисертаційному дослідженні використала опитувальник метакогнітивної включеності в діяльність як одну з методик за допомогою яких було здійснено емпіричне дослідження рівня метакогнітивної компетентності педагогів у вищій школі [44]. В. Бизова, Є. Перикова та А. Ловягіна у своїй роботі «Метакогнітивна включеність в структуру параметрів організації учбової діяльності студентів», використовуючи дану методику в дослідженнях, визначили, що метакогнітивна включеність в діяльність в поєднанні з вираженим емоційним інтелектом відіграє значну роль в організації студентом власного навчання. Також, автори виявили, що рефлексивні процеси не впливають на рівень метакогнітивної включеності в діяльність [17]. А. Ловягіна, досліджуючи

спортсменів-екстремалів з різним рівнем метакогнітивної включеності в діяльність на предмет психічної саморегуляції при підготовці до старту та під час змагань, довела, що спортсмени з високим рівнем метакогнітивної включеності в діяльність краще адаптуються до стресових умов. Автор визначив, що: «цілеспрямоване підвищення рівня метакогнітивної регуляції за допомогою спеціальних психотехнічних вправ може бути використано для вдосконалення психічної саморегуляції спортсменів на змаганнях» [78].

## *2. Характеристика методик, які було використано для діагностики метакогнітивної активності на основному етапі дослідження*

Рівень метакогнітивної активності та її компонентів вивчався за допомогою чотирьох психодіагностичних методик: опитувальник «Імпліцитних теорій інтелекту» К. Двек у модифікації Т. Корнілової та С. Смірнова; методика «Самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності» Ю. Скворцової та М. Кашапова; Опитувальник метакогнітивної включеності в діяльність (Metacognitive Awareness Inventory, MAI) G. Schraw та R. S. Dennison; методика «Діагностики рівня розвитку рефлексивності» А. Карпова (див. табл. 2.4).

Перша методика – *опитувальник «Імпліцитних теорій інтелекту»* К. Двек у модифікації Т. Корнілової, С. Смірнова (Характеристику надано вище).

Друга методика – *методика «Самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності»* Ю. Скворцової та М. Кашапова. Створена авторами методика діагностує метакогнітивні знання і метакогнітивну активність і дає можливість оцінити деякі метакогнітивні характеристики.

Метакогнітивні знання автори розуміють як особистісні знання про власні навчальні процеси:

- знання про методи отримання та переробки інформації власних навчальних процесів;
- знання про зміст задач та методи їх виконання;
- знання метакогнітивних стратегій в рішенні задач.

Таблиця 2.4

**Психодіагностичний інструментарій діагностики метакогнітивної активності**

Методика	Показники методики	Обґрунтування обрання методики
опитувальник «Імпліцитних теорій інтелекту» К. Двек у модифікації Т. Корнілової та С. Смірнова	- прийняття імпліцитної теорії «нарощеного інтелекту» - прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості» - «прийняття цілей навчання» - «самооцінка навчання»	Призначений для діагностики Імпліцитних уявлень про інтелект, особистісні властивості та цілі навчання
методика «Самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності» Ю. Скворцової та М. Кашапова	- метакогнітивні знання - метакогнітивна активність	Призначена для діагностики особистісних знань про власні навчальні процеси та процеси отримання і обрання інформації, контролю та планування метапізнання
Опитувальник метакогнітивної включеності в діяльність (Metacognitive Awareness Inventory, MAI) G. Schraw та R. S. Dennison	- метакогнітивна включеність в діяльність	Призначена для діагностики рівня розвитку метакогнітивних функцій людини і регуляції її діяльності
методика «Діагностики рівня розвитку рефлексивності» А. Карпова	- рефлексивність	Призначена для визначення рівня рефлексивності у досліджуваного

Метакогнітивна активність описується як процеси отримання і обрання інформації, контролю та планування метапізнання.

Методика «Самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності» дозволяє вивчити такі метакогнітивні характеристики як:

- концентрація – вміння управляти своєю увагою, концентруватися на задачі, знижувати вплив стимулів, що можуть відволікти від процесу виконання завдання;

- придбання інформації – придбання і збереження умінь та знань, вміння використовувати опорні матеріали, складання власних планів та схем навчання;

- вибір головних ідей – навички визначення інформації, важливої для подальшого навчання, здатність відокремити те, що важливо на даний момент від другорядного;

- управління часом – організація і розподіл власного часу.

Методика успішно пройшла стандартну психометричну перевірку та використовується в наукових психологічних дослідженнях метакогнітивних процесів [59].

Значна кількість науковців, що досліджували метакогнітивні процеси, використовували дану методику в своїх дослідженнях. Зокрема, Н. Михайлова, в своїй роботі «Теоретико-методологічні основи вивчення метакогнітивного моніторингу та його зв'язку з навчальною діяльністю», використовуючи дану методику, виявила, що вплив метакогнітивного моніторингу на навчальну діяльність існує [224]. Т. Доцевич, вивчаючи метакогнітивну сферу викладача вищої школи, за допомогою методики «Самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності», визначила, що «метакогнітивна сфера особистості виступає змістовною характеристикою метапізнання, що передбачає усвідомлення суб'єктом власних когнітивних процесів (метакогнітивна усвідомленість), результати такого усвідомлення (метакогнітивні знання), які, в свою чергу, виступають передумовою регуляції та контролю когнітивних процесів (метакогнітивна активність)» [45]. Науковці Г. Логінова та М. Данилова, за допомогою даної методики, дослідили, за яких умов відбувається формування критичного мислення студентів щодо інформації деструктивної спрямованості [79]. В своїй роботі «Мотиваційні та волові особливості метапізнання студентів

вузу» Ю. Пошехонова та А. Карпов, використовуючи методику «Самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності», виявили, що метакогнітивна активність більш пов'язана з мотиваційною сферою особистості студентів ніж метакогнітивні знання. Також, автори визначили відсутність взаємозв'язку між оцінкою студентами своїх метакогнітивних здібностей та академічною успішністю [112].

Третя методика – Опитувальник метакогнітивної включеності в діяльність (Metacognitive Awareness Inventory, MAI) G. Schraw та R. S. Dennison [210] (Характеристику надано вище).

Четверта методика – *методика «Діагностики рівня розвитку рефлексивності»* А. Карпова призначена для визначення рівня розвитку рефлексивності у досліджуваної людини. Під рефлексивністю автор розуміє можливість людини розуміти власну унікальну здібність – усвідомлення.

Відповідно до вимог психометрики на вибірці в 320 чоловік було доведено надійність та валідність даної методики. Методику «Діагностики рівня розвитку рефлексивності» було використано в проведенні емпіричних досліджень. Зокрема, у дослідженні Л. Носко, за допомогою даної методики, було доведено, що спроможність до рефлексії в студентів-психологів можна визначити співвідношенням рефлексованого та нерефлексованого компонентів свідомості. Також, розвинена рефлексивність допомагає студенту усвідомити проблеми майбутньої професійної діяльності та підготуватися до рішення цих проблем в майбутньому [223]. И. Зиник, використовуючи методику «Діагностики рівня розвитку рефлексивності» у проведенні формувального експерименту довів, що є можливість формування структур інтегральної індивідуальності студентів засобом підвищення в них рівня розвитку рефлексивності [54]. У роботі Н. Гребенікової «Зв'язок особистісних особливостей студентів з рефлексивністю» було доведено, що існує зв'язок між особистісною тривожністю та рефлексивністю, а також, взаємозв'язок між рівнем суб'єктивного контролю особистості та рівнем розвитку рефлексивності [33].

### 3. Характеристика методик, які було використано для діагностики загальних та професійних мотивів на основному етапі дослідження

Для діагностики загальних мотивів було використано такі методики: методика «Мотивація до успіху» Т. Елерса; методика «Мотивація до уникнення невдач» Т. Елерса; методика «Мотивація афіліації» А. Мехрабіана; методика «Мотив влади» ; опитувальник «Академічна саморегуляція» Р. Райана і Д. Коннелла, адаптований М. Яцюк (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

#### **Психодіагностичний інструментарій емпіричної верифікації змістової моделі мотиваційних чинників метакогнітивної активності студентів (загальні мотиви)**

Методика	Показники методики	Обґрунтування обрання методики
методика «Мотивація до успіху» Т. Елерса	- мотивація до успіху	Призначена для діагностики мотиваційної спрямованості особистості на досягнення успіху
методика «Мотивація до уникнення невдач» Т. Елерса	- мотивація до уникнення невдач	Призначена для діагностики мотиваційної спрямованості особистості на запобігання невдачі
методика «Мотивація афіліації» А. Мехрабіана	- прагнення до людей - страх бути відкинутим	Призначена для діагностики тенденції прагнення до людей та страху бути відкинутими
методика «Мотив влади»	- мотив влади	Дозволяє оцінити рівень прагнення до влади
Опитувальник «Академічна саморегуляція» Р. Райана і Д. Коннелла, адаптований М. Яцюк	- зовнішнє регулювання - інтроєктоване - ідентифіковане - внутрішнє спонукання	Дозволяє визначити локус мотивації (зовнішня чи внутрішня)



*Методику «Мотивація до успіху»* було розроблено Т. Елерсом [55]. Ця методика оцінює силу прагнення до досягнення поставленої цілі та прораховує шанси досліджуваного на успіх. Мотивація досягнення спрямована на кінцевий результат, який залежить від здібностей і особистісних особливостей людини, в даному випадку від рівня мотиваційної спрямованості студентів на досягнення успіху. Розробляючи дану методику Т. Елерс покладався на відомі дослідження Дж. Аткинсона, Х. Хекхаузена та Д. С. Макклелланда [197; 82; 143], які глибоко та плідно вивчали мотивацію успіху. Методика дозволяє діагностувати мотивацію до успіху за чотирма рівнями:

- низька мотивація до успіху – не зацікавленість людини у досягненні успіху;
- середній рівень мотивації до успіху – людина хоче досягти успіху, але це не є першочерговою ціллю;
- помірковано високий рівень мотивації до успіху – зацікавленість людини в досягненні успіху;
- занадто високий рівень мотивації до успіху – надмірна зацікавленість людини в досягненні успіху, досягнення успіху є основною мотивацією [55].

*Методика «Мотивація до уникнення невдач»*, яку також розробив Т. Елерс, вона призначена для діагностики мотива спрямованого протилежно порівняно із мотивом досягнення успіху. Основною мотиваційною силою, яку оцінює дана методика, є страх людини до невдачі та бажання її уникнути. Дана методика дозволяє діагностувати мотивацію до уникнення невдачі за чотирма рівнями:

- низький рівень мотивації до уникнення невдач – людина не керується страхом невдачі;
- середній рівень мотивації до уникнення невдач – серед інших мотивів якими керується людина є мотив уникнення невдачі;
- високий рівень мотивації до уникнення невдач – основним мотивом людини є мотив уникнення невдачі;
- дуже високий рівень мотивації до уникнення невдач – людина керована тільки страхом невдачі [55].

Методики «Мотивація до успіху» та «Мотивація до уникнення невдачі» Т. Елерса найчастіше використовують сумісно. Так, за допомогою методики «Мотивація до успіху» та «Мотивація до уникнення невдачі» науковець А. Куфлієвський довів, що успішність професійної діяльності рятувальника можна визначити особливостями його загальної та професійної мотивації. Зміст професійної мотивації рятувальника залежить від його професійних особливостей та етапу його професіоналізації [71]. І. Філь, у своїй роботі «Особливості корекції мотивації до успіху у дітей з неблагополучних сімей», за допомогою даних методик встановила залежність мотивації від дитячо-батьківських відносин. Так, у дітей з благополучних сімей переважає мотивація до успіху, а у дітей з неблагополучних сімей можна спостерігати високий рівень мотивації уникнення невдач [226]. Використовуючи методики «Мотивація до успіху» та «Мотивація до уникнення невдач» М. Саврасов довів, що існує статистично достовірний взаємозв'язок між мотивацією досягнення успіху та мотивацією запобігання невдач із креативністю як у юнаків, так і у дівчат, які навчаються за різними спеціальностями [119].

*Методика «Мотивація афіліації»* запропонована А. Мехрабіаном у модифікації М. Ш. Магомед-Емінова використовується для встановлення мотиваційної тенденції людиною до прагнення близьких співвідношень, причетності до певної групи людей, емоційної підтримки, участі в спільних діях та отримання задоволення від процесу спілкування. В мотивації афіліації автор виділяє два протилежних мотиви: прагнення до людей та страх бути відкинутим. Мотив прагнення до людей можна виявити за бажанням людини встановлювати близькі відносини в соціальних групах. Такі відносини можуть бути встановлені заради задоволення чи особистісної вигоди та досягнення поставленої цілі. Мотив страху бути відкинутим чи знехтуваним проявляється у несвідомій боязні не бути частиною соціальної групи та зазнати фрустрації потреби в спілкуванні [55].

Методику «Мотивація афіліації» було використано в проведенні емпіричних досліджень. О. Булгакова, використовуючи методику «мотивація афіліації» в своїй роботі «Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії в

контексті емоційно-мотиваційної та ціннісної сфери особистості» довела, що студенти з високим рівнем потреби до стосунків з соціальними групами мають впевненості у собі та активніше беруть ініціативу у соціальних контактах ніж студенти з низьким рівнем потреби до співвідношень [16]. Науковець І. Міхеєва використовуючи дану методику в своїх роботах з'ясувала, що потреба в соціальних стосунках у старшому підлітковому віці ґрунтується на мотиві афіліації [92]. Доводячи достовірність гіпотези про те, що правильно організовані тренінгові заняття допомагають розвитку мотивації афіліації у підлітків, в своїх дослідженнях Н. Ситников використовував методику «Мотивація афіліації» [125]. С. Волинець та Л. Самошкіна зверталися до даної методики в своїй роботі «Зв'язок мотивів афіліації, досягнення і влади в мотивації релігійної діяльності». Автори довели, що: «Релігійна діяльність характеризується, крім інших, мотивом афіліації, який змістовно значно ширший за мотив спілкування і проявляється в жертівній любові до Бога і ближніх» [23].

*Методика «Мотив влади»* була запропонована для виявлення у досліджуваних рівня схильності до влади. Під владою в даній методиці мають на увазі схильність контролювати ситуацію чи інших людей, бажання звертати на себе увагу та залучати прихильників [55].

Методика успішно пройшла психометричну перевірку та використовується в емпіричних дослідженнях багатьма науковцями. Зокрема, С. Мельніченко досліджуючи ціннісно-мотиваційну сферу дітей які зайняті в скаутській організації, використовуючи методику «Мотив влади» виявив, що даний мотив є механізмом, який підштовхує та мотивує дітей до участі в скаутських змаганнях [91].

*Опитувальник «Академічна саморегуляція»* Р. Райана і Д. Коннелла, адаптований М. Яцюк, використовується для визначення локусу мотивації. За допомогою даного опитувальника можна визначити чотири рівні мотивації:

- зовнішнє регулювання – учбова діяльність регулюється зовнішньою мотивацією, отриманням нагород чи уникненням покарань;
- інтроектоване регулювання – учбова діяльність регулюється зовнішньою

мотивацією, частково засвоєними правилами та вимогами;

- ідентифіковане регулювання – учбова діяльність регулюється внутрішньою мотивацією, за власним вибором, який був раніше регульованим ззовні;

- внутрішнє спонукання – учбова діяльність регулюється внутрішньою мотивацією, за власним інтересом до навчання [167].

Опитувальник «Академічна саморегуляція» використовується в психологічних дослідженнях багатьма науковцями. Так, у результаті застосування даної методики К. Фоменко та О. Кузнецов в своїй роботі «Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів» дослідили, що внутрішня та зовнішня мотивація пов'язані із мотивацією досягнення [137]. Науковець Я. Козуб, за допомогою даної методики вивчав ставлення до навчання у студентів, які встигають та не встигають у навчанні та мають різні види мотивації успіху. Він встановив, що від орієнтації студента на певний вид академічної мотивації (саморегуляції) залежить його ставлення до навчання [189].

Для діагностики професійних мотивів з точки зору часової транспективи буття особистості, було використано відповідні психодіагностичні методики:

- для діагностики ретроспективного аспекту мотивації (психологічне минуле) було використано методику «Мотивація вибору професії» С. Гриншпун;
- для діагностики актуального аспекту (психологічне теперішнє) було використано методику «Мотивація навчання в ЗВО» Т. Ільїної;
- для діагностики потенційного аспекту (психологічне майбутнє) було використано тест «Професійна мотивація» (див. табл. 2.6).

*Методика «Мотивація вибору професії»* була запропонована С. Гриншпун для визначення мотиву, який керував людиною при виборі професії. Мотив вибору професії визначається за трьома шкалами:

- мотив вибору престижної професії – вибір професії лише за її популярність та затребуваність в даний період часу;
- мотив вибору, орієнтований на матеріальні блага – професія обирається лише за її високу оплату;

- мотив вибору, орієнтований на творчість – професія обирається за покликанням та дає змогу відкриття творчого потенціалу людини [36].

Таблиця 2.6

**Психодіагностичний інструментарій емпіричної верифікації змістової моделі  
мотиваційних чинників метакогнітивної активності студентів  
(професійні мотиви)**

Методика	Показники методики	Обґрунтування обрання методики
методика «Мотивація вибору професії» С. Гриншпун	- престижна професія - матеріальні блага - цікава, творча робота	Дозволяє виявити провідні мотиви професійної спрямованості
методика «Мотивація навчання в ЗВО» Т. Ільїної	- отримання знань - оволодіння професією - отримання диплома	Призначена для виявлення мотивів, які спрямовують навчальну діяльність студентів
тест «Професійна мотивація»	- мотив власної праці - мотив соціальної значущості труда - мотив самоствердження в праці - мотив професійної майстерності	Дозволяє виявити мотиви професійної діяльності

Методик «Мотивація вибору професії» використовується в емпіричних дослідженнях. Зокрема, В. Журавльова, в своїй роботі «Особливості професійного вибору старшокласників» використовувала дану методику. В процесі дослідження автор виявив, що у більшості старшокласників переважають мотиви престижу професії та матеріальні блага [51].

*Методика «Мотивація навчання в ЗВО»* була створена Т. Ільїною для визначення структури мотивації навчання у студентів. Методика має три шкали:

- придбання знань – мотивом є сам процес навчання, задоволення від отримання знань, допитливість;

- оволодіння професією – мотивом є бажання отримання професійних знань, стати затребуваним фахівцем;
- отримання диплому – мотивом є бажання лише отримати диплом при формальному отриманні знань [55].

Дана методика широко використовується науковцями в психологічних дослідженнях. Т. Онбиш та Н. Сергєєв, досліджуючи мотивацію навчальної діяльності у студентів другого курсу, за допомогою даної методики довели, що: «переважна частина студентів, які спочатку мають високі показники мотивації до навчання в медичному вузі, планують після закінчення вузу працювати за фахом; ті ж зі студентів, хто вступив до ЗВО «випадково», демонструють на заняттях низький рівень мотивації і професійну кар'єру, як правило, не пов'язують із медициною» [104]. Ю. Шиморова, за допомогою методики «Мотивація навчання в ЗВО» досліджував мотивацію навчальної діяльності студентів фармацевтів [156].

*Тест «Професійна мотивація»* призначений для вивчення мотивів професійної діяльності людини. Дана методика виділяє чотири групи мотивів:

- мотиви власного труда – значення власного труда для самої людини;
- мотиви соціальної значущості труда – значимість труда для суспільства;
- мотиви самоствердження в труді – отримання задоволення від своєї трудової діяльності;
- мотиви професійної майстерності – виконання роботи якісно на високому рівні [225].

*4. Характеристика методик, які було використано для діагностики психолінгвістичної компетентності студентів.*

Для діагностики психолінгвістичної компетентності було використано такі методики: методика «Уміння слухати», опитувальник «Уміння висловлювати власні думки», методика «Уміння переконувати інших» (див. табл. 2.7).

Методика «Уміння слухати» була запропонована для виявлення в людини вміння виділяти з тексту важливі для себе та наповнені сенсом окремі слова чи фрази, відокремлювати їх від інформації, що не має значення [65].

Таблиця 2.7

**Психодіагностичний інструментарій діагностики психолінгвістичної  
компетентності**

Методика	Показники методики	Обґрунтування обрання методики
методика «Уміння слухати»	- уміння слухати	Призначена для діагностики уміння взяти з прослуханого тексту саме ту інформацію, що потрібна та важлива для людини
опитувальник «Уміння висловлювати власні думки»	- уміння висловлювати власні думки	Призначений для діагностики уміння людини сформулювати та викласти думку таким чином, щоб оточуючі почули саме ту інформацію, що докладач хотів донести
методика «Уміння переконувати інших»	- уміння переконувати інших	Призначена для діагностики уміння схилити людей до своїх ідей чи думок

Опитувальник «Уміння висловлювати власні думки» було розроблено для дослідження у людини здатність формулювати думки та підбирати слова таким чином, щоб донести до оточуючих саме ту ідею чи думку, що було задумано [222].

Методику «Уміння переконувати інших» було запропоновано для виявлення в людини вміння схилити інших зробити саме так, як потрібно їй, при цьому, щоб вони вважали, що це їхня власна ініціатива [49].

5. *Методики, використані для оцінки ефективності формувального експерименту.*

На заключному, четвертому етапі дослідження було розроблено та реалізовано програму розвитку мотивації та метакогнітивної активності студентів.

Було проведено формувальний експеримент за участю двох експериментальних груп та однієї контрольної, кожна з яких включала 32 студента.

Методики, використані в формувальному експерименті для оцінки ефективності впровадженої програми, наведено у табл. 2.8.

Таблиця 2.8

### Зміст та методики формувального експерименту

Групи	T1 (методики вхідного тестування)	Експериментальний вплив (зміст програми)	T2 (методики вихідного, контрольного тестування)
Контрольна	- опитувальник	-	- опитувальник
1 експ. (метакогнітивна активність)	«Імпліцитних теорій інтелекту» К. Двек у модифікації	ЕВ1: - мотиваційний блок; - розвиток МКА	«Імпліцитних теорій інтелекту» К. Двек у модифікації
2 експ. (метакогнітивна активність та мотивація)	Т. Корнілової та С. Смірнова; - методика «Самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності» Ю. Скворцової та М. Кашапова; - Опитувальник метакогнітивної включеності в діяльність G. Schraw та R. S. Dennison; - методика «Діагностики рівня розвитку рефлексивності» А. Карпова; - методика «Мотивація	ЕВ2: - мотиваційний блок; - розвиток МКА; - розвиток загальних та професійних мотивів	Т. Корнілової та С. Смірнова; - методика «Самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності» Ю. Скворцової та М. Кашапова; - Опитувальник метакогнітивної включеності в діяльність G. Schraw та R. S. Dennison; - методика «Діагностики рівня розвитку рефлексивності» А. Карпова;



	<p>до успіху» Т. Елерса;  - методика «Мотивація до уникнення невдач» Т. Елерса;  - методика «Мотивація афіліації» А. Мехрабіана;  - методика «Мотив влади» ;  - опитувальник «Академічна саморегуляція» Р. Райана і Д. Коннелла, адаптований М. Яцюк;  - методика «Мотивація вибору професії» С. Гриншпун;  - методика «Мотивація навчання в ЗВО» Т. Льїної;  - тест «Професійна мотивація»  - методика «Уміння слухати»  - опитувальник «Уміння висловлювати власні думки»  - методика «Уміння переконувати інших»</p>		<p>- методика «Мотивація до успіху» Т. Елерса;  - методика «Мотивація до уникнення невдач» Т. Елерса;  - методика «Мотивація афіліації» А. Мехрабіана;  - методика «Мотив влади» ;  - опитувальник «Академічна саморегуляція» Р. Райана і Д. Коннелла, адаптований М. Яцюк;  - методика «Мотивація вибору професії» С. Гриншпун;  - методика «Мотивація навчання в ЗВО» Т. Льїної;  - тест «Професійна мотивація»  - методика «Уміння слухати»  - опитувальник «Уміння висловлювати власні думки»  - методика «Уміння переконувати інших»</p>
--	---	--	---

Примітки: ЕВ – експериментальний вплив; МКА – метакогнітивна активність

### 2.3. Метакогнітивна активність у структурі академічної саморегуляції студентів

Метою даного дослідження було отримання попередніх даних щодо наявності взаємозв'язку оцінок метакогнітивної активності із стилями саморегуляції, як показниками мотиваційної направленості студентів. Проведення даного дослідження дало можливість побудувати гіпотезу про те, що особливості мотивації можна розглядати як чинник розвитку метакогнітивної активності студентів закладів вищої освіти.

Діагностика метакогнітивної активності здійснювалася за допомогою трьох психодіагностичних методик: опитувальник «Імпліцитних теорій інтелекту» (К.Двек у модифікації Т. Корнілової та С. Смірнова); опитувальник «Шкала діагностики імпліцитних теорій здібностей» (К.Двек в адаптації Т. Гордєєвої); Опитувальник метакогнітивної включеності в діяльність (Metacognitive Awareness Inventory, MAI) (G. Schraw та R. S. Dennison) (див. підрозділ 2.1.3).

Стилі саморегуляції вивчалися за допомогою методики «Стиль саморегуляції студентів» (В. Моросанова, Р. Сагієв) (див. підрозділ 2.1.3).

В ході статистичної обробки результатів, що були отримані, здійснено кореляційний аналіз взаємозв'язку стилів саморегуляції із показниками метакогнітивної активності.

Коефіцієнти кореляції показників імпліцитних теорій інтелекту, як характеристики метакогнітивної активності, та оцінок стилів саморегуляції студентів наведено у табл. 2.12.

Результати, наведені в табл. 2.12, показують наявність статистично значущих зв'язків між деякими показниками стилю саморегуляції студентів та показниками імпліцитних теорій інтелекту. При цьому, велику кількість статистично значущих взаємозв'язків було встановлено між показниками «Моделювання», «Програмування», «Оцінка результатів», «Самостійність», «Гнучкість» та «Надійність» опитувальника «Стиль саморегуляції студентів» та шкалою «Прийняття імпліцитних теорій «нарощеного інтелекту» (табл. 2.12).

Такий зв'язок є цілком зрозумілим, оскільки студенти, що самостійно обирають міру своєї включеності до навчального процесу і рівень власної

успішності в навчанні взагалі, мають змогу врахувати вагомі умови навчальної діяльності, формувати тактику поведінки, бажають під час навчального процесу підняти рівень власного інтелекту (табл. 2.12).

Таблиця 2.12

**Взаємозв'язок імпліцитних теорій інтелекту  
з показниками стилю саморегуляції**

Показники стилів саморегуляції	Показники імпліцитних теорій інтелекту			
	Прийняття імпліцитних теорій «нарощуваного інтелекту»	Прийняття імпліцитних теорій «збагаченої особистості»	«Прийняття цілей навчання»	«Самооцінка навчання»
Планування	-0,066***	-0,047***	0,196*	0,477**
Моделювання	0,193*	-0,088***	0,026***	0,178*
Програмування	0,200*	-0,042***	-0,013***	0,240**
Оцінка результатів	0,230**	0,033***	-0,055***	0,245**
Самостійність	0,200*	-0,016***	0,163***	0,303**
Гнучкість	0,250*	-0,079***	0,021***	0,172*
Надійність	0,189*	0,066***	-0,016***	0,350**

Примітки: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p > 0,05$

Велику кількість наявних зв'язків із стилями саморегуляції студентів, утворили такі показники імпліцитних теорій інтелекту як «Прийняття імпліцитних теорій «нарощуваного інтелекту» та «Самооцінка навчання». Прямий зв'язок оцінок за шкалою «Самооцінка навчання» встановлено з показниками «Планування», «Моделювання», «Програмування», «Оцінка результатів», «Самостійність», «Гнучкість» та «Надійність». Такий зв'язок показує, що розумова успішність тісно пов'язана із намаганнями, що студент вкладає у навчання, та його умінням включатися в навчальну діяльність не відволікаючись на сторонні чинники. Таким чином, студентам, які здатні реально оцінювати свої успіхи у навчанні та міру своїх зусиль, що вкладено в навчальну діяльність,

притаманні:

- вміння самостійно планувати навчальні цілі;
- можливість вибору програми навчального процесу та відповідної тактики поведінки з викладачем під час навчання;
- розвиненість вміння підбору та будування навчальної програми;
- вміння самостійно визначати цілі навчання;
- вміння врахувати вагомі умови навчальної діяльності, формувати тактику поведінки;
- вміння стійко слідувати поставленим навчальним та життєвим цілям.

Статистично значущий взаємозв'язок утворив показник «Планування» опитувальника «Стиль саморегуляції студентів» зі шкалою «Прийняття цілей навчання» методики «Імпліцитних теорій інтелекту» (табл. 2.12). Такий зв'язок говорить про те, що студенти, які планують навчальні цілі, програми за якими будуть вчитися та можуть гнучко оперувати запланованим в залежності від змін життєвих обставин, керуються здобуттям майстерності і процесом навчання як таким, на противагу орієнтації на похвалу та високу оцінку результату.

Результати статистичного аналізу, наведені у табл. 2.12, показали відсутність кореляційного зв'язку показників опитувальника «Стиль саморегуляції студентів» із шкалою «Прийняття імпліцитних теорій «збагаченої особистості».

Відсутність кореляційного зв'язку між деякими значущими показниками метакогнітивної активності та стилями саморегуляції виявилась несподіваною. Отже, щоб уточнити наявність взаємозв'язку деяких показників методики «Стиль саморегуляції студентів» з показниками методики «Імпліцитні теорії інтелекту», студентів розподілили на три групи за рівнями (низький, середній та високий) «Прийняття імпліцитної теорії «нарощуваного інтелекту», «Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості» та «Прийняття цілей навчання».

Далі, кореляційні взаємозв'язки стилів саморегуляції та оцінок імпліцитних теорій інтелекту було оцінено окремо для різних груп студентів (табл. 2.13).

Таблиця 2.13

### Взаємозв'язок показників стилів саморегуляції із показниками імпліцитних теорій інтелекту у студентів з їх низьким та високим рівнем

Показники стилів саморегуляції	Показники імпліцитних теорій інтелекту	
	Прийняття імпліцитних теорій «збагаченої особистості» ****	«Прийняття цілей навчання» *****
Планування	0,223*	0,288**
Моделювання	0,259**	-0,151***
Програмування	0,548**	-0,447**
Оцінка результатів	0,165****	0,250**
Самостійність	0,101****	0,198**
Гнучкість	0,308**	-0,582**
Надійність	0,322**	-0,039****

Примітки: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p > 0,05$ ; \*\*\*\* – коефіцієнти кореляції в групі студентів з високим рівнем оцінок імпліцитних теорій інтелекту; \*\*\*\*\* – коефіцієнти кореляції в групі студентів з низьким рівнем оцінок імпліцитних теорій інтелекту.

Результати статистичного аналізу, наведені у табл. 2.13, показують, що в групі студентів з високим рівнем «Прийняття імпліцитних теорій «збагаченої особистості» оцінки імпліцитних теорій інтелекту утворюють статистично значущий прямий зв'язок з більшістю показників опитувальника «Стилі саморегуляції студентів» («Планування», «Моделювання», «Програмування», «Гнучкість» та «Надійність»). Слід приділити особливу увагу кореляційному зв'язку показника «Прийняття імпліцитних теорій «збагаченої особистості» та стилю «Програмування» у студентів з високим рівнем імпліцитних теорій інтелекту. Такий зв'язок є дуже очікуваним, оскільки студенти, що заздалегідь будують програму виконання навчальних планів, скоріше вважатимуть інтелект постійною величиною ніж такою, яка має можливість до змін.

Було встановлено статистично значущий взаємозв'язок між стилем «Планування», «Оцінка результатів» та «Самостійність» з оцінками «Прийняття цілей навчання» у студентів з низьким рівнем імпліцитних теорій інтелекту.

Наявність зворотного кореляційного зв'язку між стилем «Програмування» і «Гнучкість» у студентів з низьким рівнем показника «Прийняття цілей навчання»

була очікуваною, оскільки досліджувані з низьким рівнем прийняття цілей навчання більш керовані отриманням результатів, ніж самим процесом навчання. Отже, студентам, метою яких не є якісне освоєння професії, а більш результат, тобто отримання оцінки чи диплому, більш притаманне вміння будувати навчальні плани та навички виділяти з них основне. Такі студенти розуміють як безпомилково врахувати вагомі умови навчальної діяльності та виявити правильні тактики подальшої поведінки.

У табл. 2.14 наведено результати статистичного аналізу щодо взаємозв'язку імпліцитних теорій здібностей, як показника метакогнітивної активності, з показниками стилів саморегуляції студентів.

Таблиця 2.14

**Взаємозв'язок імпліцитних теорій здібностей  
з показниками стилів саморегуляції**

Показники стилів саморегуляції	Показники імпліцитних теорій здібностей	
	Академічний контроль	Академічна самоефективність
Планування	0,045***	0,199*
Модельовання	-0,196*	0,213*
Програмування	0,043***	0,230**
Оцінка результатів	-0,249**	0,195*
Самостійність	-0,200*	0,245**
Гнучкість	-0,196*	0,211*
Надійність	-0,021***	0,210*

Примітки: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p > 0,05$

Результати обробки даних, наведені в табл. 2.14, показують наявність статистично значущих корелятивів між показниками імпліцитних теорій здібностей та стилів саморегуляції студентів.

Статистично значущий прямий зв'язок було встановлено між оцінками показника «Академічна самоефективність» і усіма показниками опитувальника «Стили саморегуляції студентів». Таким чином, у досліджуваних студентів оцінка своєї здатності в різних ситуаціях упоратися з навчальними завданнями,

позитивно пов'язана з можливістю самостійно планувати навчальні цілі, розвивати навички визначення та побудови програм виконання навчальних планів, вмінням виділяти з них основне та стійкістю слідування постановленим навчальним та життєвим планам. Даний зв'язок виникає тому, що самостійне планування навчальних цілей, створення програми навчальних дій, стійкість та постійність процесів їх виконання не можлива без щирої віри студента в ефективність своїх дій та надії на позитивний результат.

Зворотній кореляційний зв'язок між шкалою «Академічний контроль» і показниками стилів саморегуляції «Моделювання», «Оцінка результатів», «Самостійність» та «Гнучкість» виявився очікуваним. Отже, студенти, що повністю слідуєть навчальному плану, не мають потреби в самостійності прийняття рішень щодо процесу навчання. Таким досліджуванним не потрібно самостійно оцінювати власні навчальні результати, оскільки оцінити їх знання може викладач або батьки.

На третьому етапі обробки отриманих даних, було виявлено відсутність статистично значущого кореляційного зв'язку між «Метакогнітивною включеністю в діяльність», як показником метакогнітивної активності, та стилями саморегуляції студентів. Оскільки такі дані суперечать очікуванням, обґрунтованим результатами великої кількості досліджень як метакогнітивної активності, так і саморегуляції, було висунуто припущення, що взаємозв'язок існує, але має нелінійний характер.

Щоб перевірити припущення про нелінійний характер кореляційного зв'язку метакогнітивної активності та саморегуляції, досліджуваних студентів було розподілено на дві групи:

- перша група – студенти з середнім рівнем метакогнітивної включеності в діяльність;
- друга група – студенти з високим рівнем метакогнітивної включеності у діяльність.

Студентів з низьким рівнем метакогнітивної включеності в діяльність серед досліджуваних не виявилось.

Результати кореляційного аналізу показують існування зворотного взаємозв'язку ( $r_{xy} = -0,243$ ;  $p \leq 0,05$ ) між «Метакогнітивною включеністю в діяльність» та стилем «Самостійність» опитувальника «Стиль саморегуляції студентів» у досліджуваних студентів з середнім рівнем даного показника метакогнітивної активності. Таким чином, у студентів на середньому рівні розвитку функцій метапізнання збільшення «Метакогнітивної включеності в діяльність» можна пов'язати із зниженням можливості висувати навчальні цілі власними силами. Даний зв'язок може виникати тому, що студенти із середнім рівнем самосвідомості та розуміння власної діяльності, не показують сильного бажання до самостійного будівництва програми власної навчальної діяльності.

Статистично значущий кореляційний зв'язок ( $r_{xy} = 0,212$ ;  $p \leq 0,05$ ) між «Метакогнітивною включеністю в діяльність» та стилем «Надійність» опитувальника «Стиль саморегуляції студентів» було встановлено у студентів з підвищеним рівнем даного показника метакогнітивної активності. Таким чином, досліджуваним з високим рівнем свідомості та розуміння власної діяльності притаманне постійне, наполегливе слідування обраній програмі навчання, не звертаючи уваги на навколишні обставини, що можуть постійно змінюватися.

Таким чином, у результаті дослідження виявлено взаємозв'язок між метакогнітивною активністю та стилями саморегуляції студентів. Аналіз отриманих даних дозволяє дійти таких висновків:

- стилі саморегуляції досліджуваних студентів утворили прямі та зворотні кореляційні зв'язки з показниками їхньої метакогнітивної активності;
- інтелектуальний рівень студентів пов'язаний із намаганнями, які вони вкладають у навчальний процес, та рівнем їх включеності в навчальну діяльність;
- студенти, що вміють самостійно планувати навчальний процес і його цілі та мають змогу гнучко переінакшувати заплановане в залежності від змін оточуючих їх обставин, керуються отриманням якісної освіти, майстерності і процесу навчання як такого та байдужі до зовнішньої оцінки отриманого результату;
- студенти, що мають змогу самостійно приймати рішення щодо міри



включеності до навчального процесу і успішності власного навчання, найчастіше мають намір збільшити рівень власного інтелекту під час навчання в закладі вищої освіти;

- студенти, які заздалегідь будують програму виконання своїх навчальних дій, скоріше будуть вважати, що інтелект це постійна величина, ніж така, що може мінятися в процесі навчання та життя взагалі;

- студенти, які мають високий рівень «Прийняття цілей навчання» переконані, що при дотриманні навчального плану немає потреби в самостійності прийняття рішень щодо процесу навчання в закладі вищої освіти;

- тільки студенти, які вірять в ефективність своїх дій, розраховують та очікують на позитивний результат, мають змогу самостійно планувати навчальні цілі, створювати програму навчальних дій та стійко слідувати процесам їх виконання;

- досліджувані студенти з середнім рівнем самосвідомості та усвідомленості власної діяльності, не здатні самостійно складати програму своїх навчальних дій та слідувати їй;

- досліджувані студенти, що мають високий рівень самосвідомості та усвідомленості власної діяльності мають можливість слідувати своїй власній навчальній програмі, не звертаючи увагу на мінливі зовнішні обставини.

#### **2.4. Динамічні особливості метакогнітивної активності студентів під час навчання в закладі вищої освіти**

За методом поперекових зрізів було вивчено динаміку оцінок метакогнітивної активності студентів з 1 по 4 курс.

Дослідження проводилося на базі Української інженерно-педагогічної академії, Харківської державної академії культури, Національного технічного університету, Харківського національного економічного університету ім. Семена Кузнеця. У дослідженні взяли участь 307 студентів денної форми навчання

першого, другого, третього та четвертого курсів віком від 17 до 24 років.

Діагностику метакогнітивної активності було здійснено за допомогою чотирьох відповідних психодіагностичних методик: опитувальник «Імпліцитних теорій інтелекту» К. Двек у модифікації Т. Корнілової та С. Смірнова; методика «Самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності» Ю. Скворцової та М. Кашапова; Опитувальник метакогнітивної включеності в діяльність (Metacognitive Awareness Inventory, MAI) G. Schraw та R. S. Dennison; методика «Діагностики рівня розвитку рефлексивності» А. Карпова (див. підрозділ 2.1.3).

Для оцінки впливу такого фактору як рік навчання на показники метакогнітивної активності було здійснено однофакторний дисперсійний аналіз, результати наведені в табл. 2.10 та на рис.

Таблиця 2.10

**Результати однофакторного дисперсійного аналізу показників  
метакогнітивної активності**

Показники метакогнітивної активності	SS	MS	F	p
Прийняття імпліцитної теорії «нарощеного інтелекту»	23628,56	23628,56	730,1143	0,060000
Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості»	525,12	525,1171	13,79309	0,05243
Прийняття цілей навчання	230,825	230,8245	15,35104	0,06110
Метакогнітивна включеність в діяльність	11523523	11523523	20953,53	0,070000
Метакогнітивні знання	34865,55	34865,55	2191,291	0,051000
<b>Самооцінка навчання</b>	<b>762,026</b>	<b>762,0264</b>	<b>32,66022</b>	<b>0,000000</b>
<b>Метакогнітивна активність</b>	<b>19497,98</b>	<b>19497,98</b>	<b>2106,916</b>	<b>0,000000</b>
<b>Рефлексивність</b>	<b>4352,056</b>	<b>4352,056</b>	<b>1525,150</b>	<b>0,000000</b>

Примітки: \* – наявність статистично значущого впливу року навчання на показник метакогнітивної активності

Результати однофакторного дисперсійного аналізу для показника метакогнітивної активності «Прийняття імпліцитної теорії «нарощуваного інтелекту», наведено в табл. 2.10 та на рис. 2.2 – 2.9.

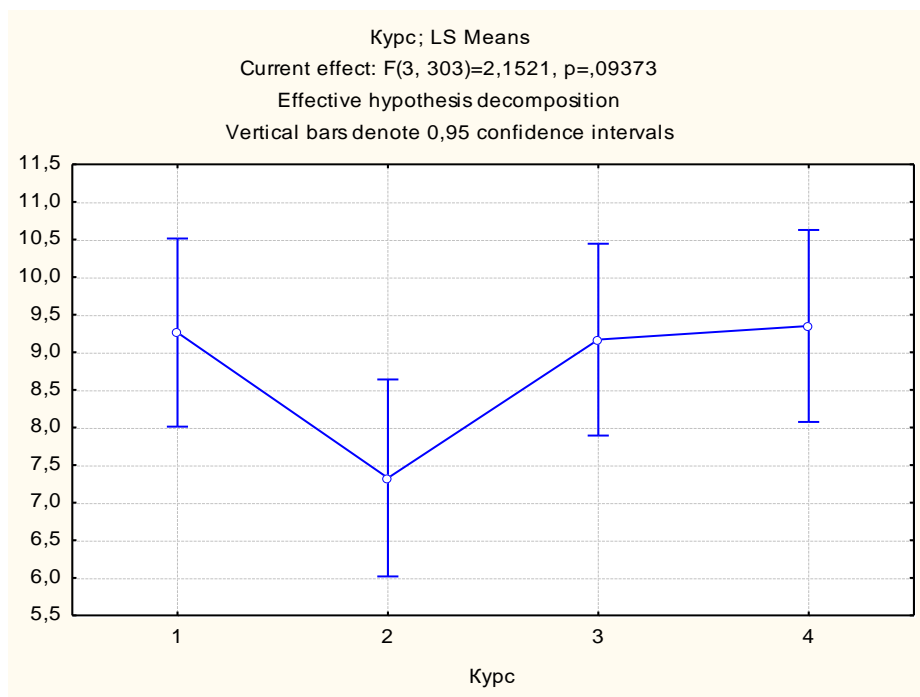


Рис. 2.2. Результати вивчення показника метакогнітивної активності «Прийняття імпліцитної теорії «нарощуваного інтелекту» за методом поперекових зрізів

Результати, наведені в табл. 2.10 та на рис. 2.2, дозволяють дійти висновку про відсутність статистично значущих змін з 1 по 4 курс у такому показнику метакогнітивної активності як «Прийняття імпліцитної теорії «нарощуваного інтелекту».

Отже, можна стверджувати, що уявлення студентів про можливість інтелекту до змін не піддається значущім змінам з 1 по 4 курс. Такий результат свідчить про те, що студенти, не зважаючи на навчання в ЗВО, не мають можливості підвищити рівень такого значимого показника метакогнітивної активності як «Прийняття імпліцитної теорії «нарощуваного інтелекту» без сторонньої допомоги.

Результати однофакторного дисперсійного аналізу для показника метакогнітивної активності «Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості», наведено в табл. 2.10 та на рис. 2.3.

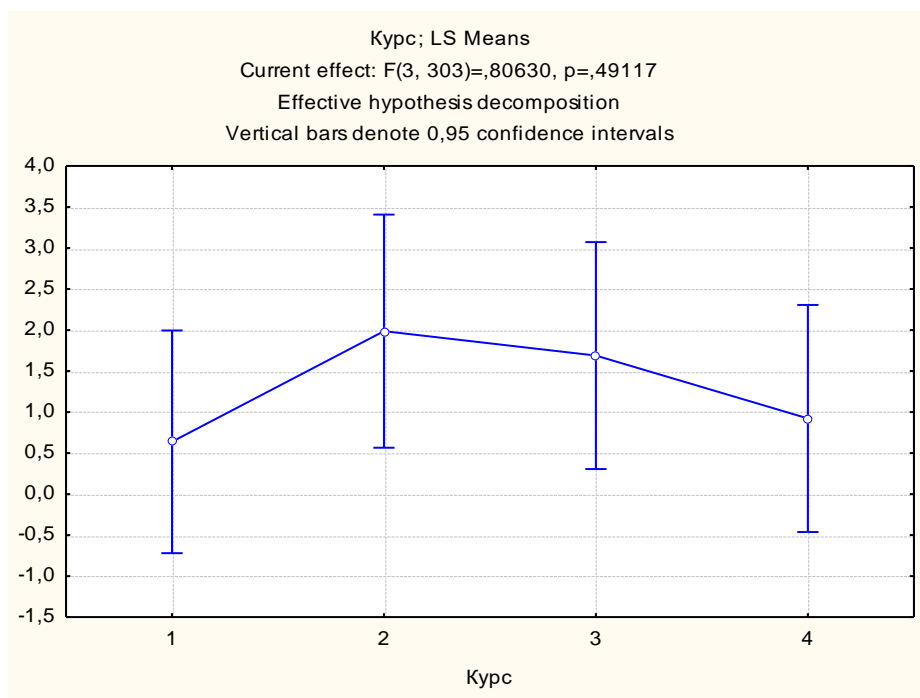


Рис. 2.3. Результати вивчення показника метакогнітивної активності «Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості» за методом поперекових зрізів

Результати, наведені в табл. 2.10 та на рис. 2.3, дозволяють дійти висновку про відсутність статистично значущих змін з 1 по 4 курс у такому показнику метакогнітивної активності як «Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості».

Таким чином, можна встановити, що в процесі навчання студентів з 1 по 4 курс, рівень уяви про наявність особистісного росту в процесі спілкування з людьми лишається практично незмінним.

Результати однофакторного дисперсійного аналізу для показника метакогнітивної активності «Прийняття цілей навчання», наведено в табл. 2.10 та на рис. 2.4.

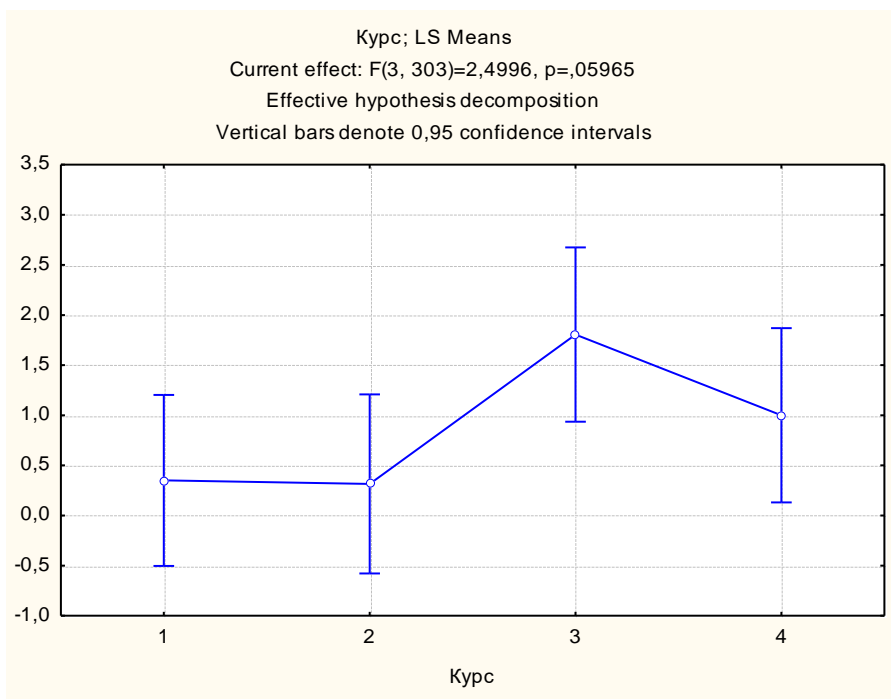


Рис. 2.4. Результати вивчення показника метакогнітивної активності «Прийняття цілей навчання» за методом поперекових зрізів

Результати, наведені в табл. 2.10 та на рис. 2.4, дозволяють дійти висновку про відсутність статистично значущих змін з 1 по 4 курс у такому показнику метакогнітивної активності як «Прийняття цілей навчання».

Отже, можна стверджувати, що бажання студента отримувати знання заради оволодіння майстерністю в обраній професії не розвиваються та лишаються на рівні не вище середнього.

Результати однофакторного дисперсійного аналізу для показника метакогнітивної активності «Метакогнітивна включеність в діяльність», наведено в табл. 2.10 та на рис. 2.5.

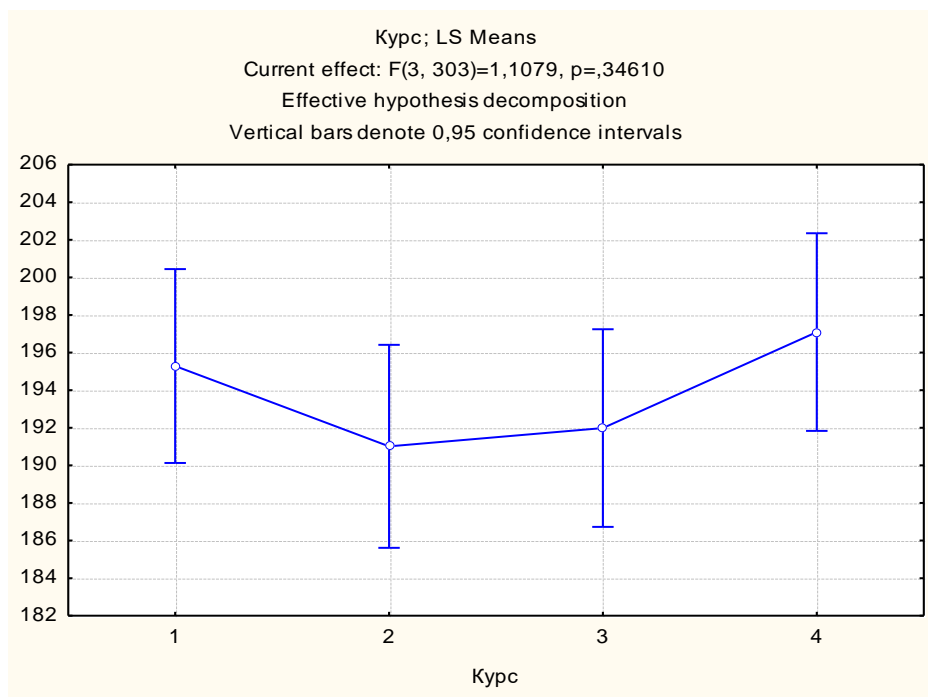


Рис. 2.5. Результати вивчення показника метакогнітивної активності «Метакогнітивна включеність в діяльність» за методом поперекових зрізів

Результати, наведені в табл. 2.10 та на рис. 2.5, дозволяють дійти висновку про відсутність статистично значущих змін з 1 по 4 курс у такому показнику метакогнітивної активності як «Метакогнітивна включеність в діяльність».

Таким чином, можна встановити, що рівень розвитку метакогнітивних функцій і регуляції психічної діяльності студентів не розвивається та залишається на рівні не вище середнього з 1 по 4 курс.

Результати однофакторного дисперсійного аналізу для показника метакогнітивної активності «Метакогнітивні знання», наведено в табл. 2.10 та на рис 2.6.

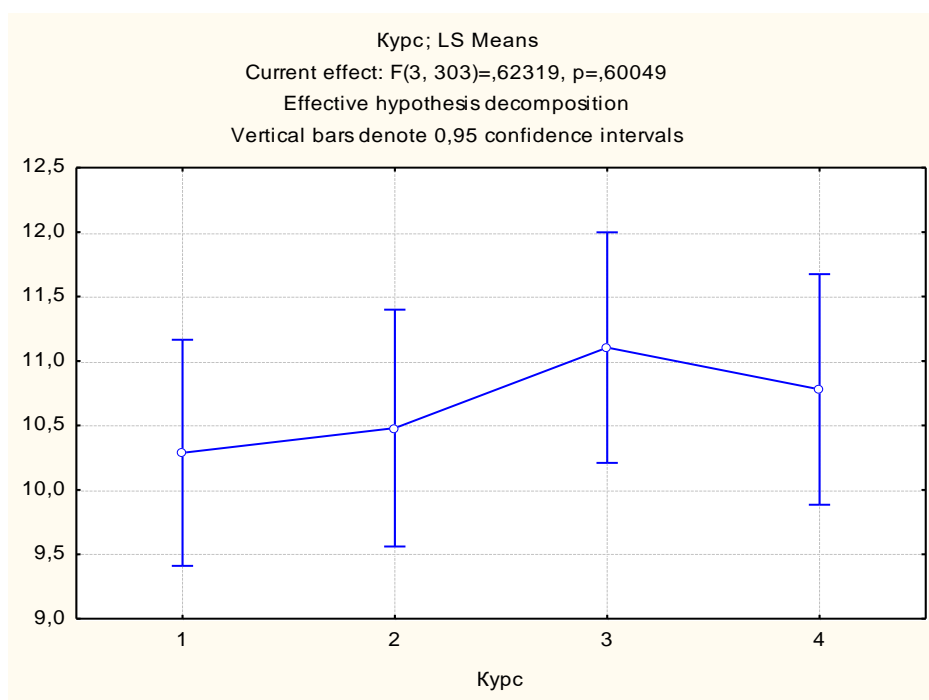


Рис. 2.6. Результати вивчення показника метакогнітивної активності «Метакогнітивні знання» за методом поперекових зрізів

Результати, наведені в табл. 2.10 та на рис. 2.6, дозволяють дійти висновку про відсутність статистично значущих змін з 1 по 4 курс у такому показнику метакогнітивної активності як «Метакогнітивні знання».

Отже, можна стверджувати, що рівень результативності, особливість перебігу процесів, пластичність розумових процесів та індивідуальна специфіка інтелектуальних здібностей у період навчання з 1 по 4 курс практично не розвивається, та лишається на рівні не вище середнього.

Результати однофакторного дисперсійного аналізу для показника метакогнітивної активності «Самооцінка навчання», наведено в табл. 2.10 та на рис. 2.7.

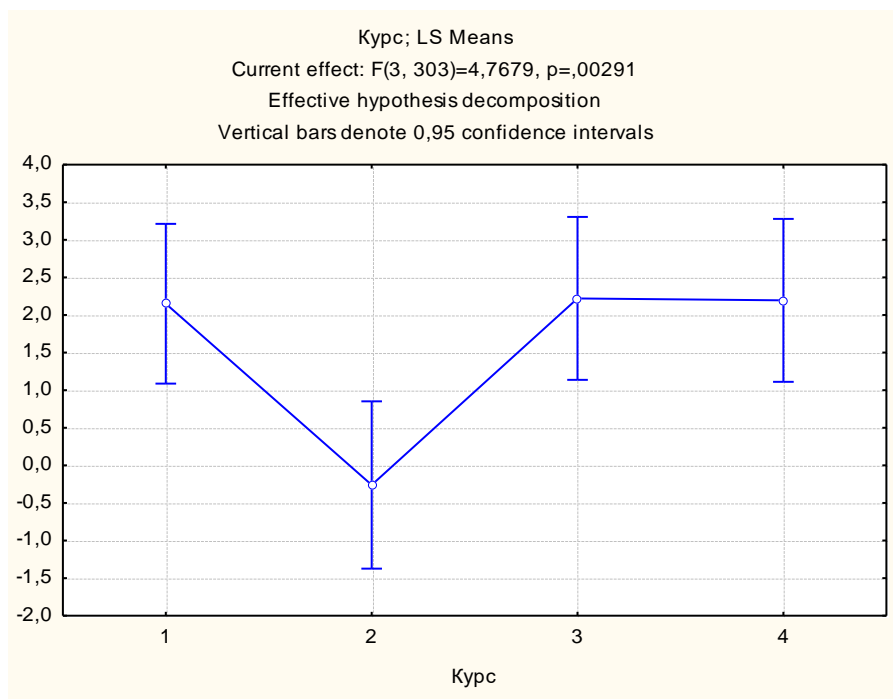


Рис. 2.7. Результати вивчення показника метакогнітивної активності «Самооцінка навчання» за методом поперекових зрізів

Результати, наведені в табл. 2.10 та на рис. 2.7, дозволяють дійти висновку про наявність змін з 1 по 4 курс у такому показнику метакогнітивної активності як «Самооцінка навчання». Можна побачити значне падіння рівня показника «Самооцінка навчання» в студентів на 2 курсі та відновлення на 3 курсі того ж самого рівня, що й на 1. Далі, на 4 курсі статистично значущих змін не відбувається.

Такі дані дозволяють припустити, що з 1 до 2 курсу відбувається значне зниження самооцінки ефективності зусиль в навчанні через розчарування в обраній професії, неочікувані труднощі, які виникають в процесі навчання та своє місце в ієрархії досягнень інших студентів. По мірі адаптації в професійному колі, відбувається відновлення рівня «Самооцінки навчання», але подальшого розвитку не відбувається.

Результати однофакторного дисперсійного аналізу для показника метакогнітивної активності «Метакогнітивна активність», наведено в табл. 2.10 та на рис. 2.8.



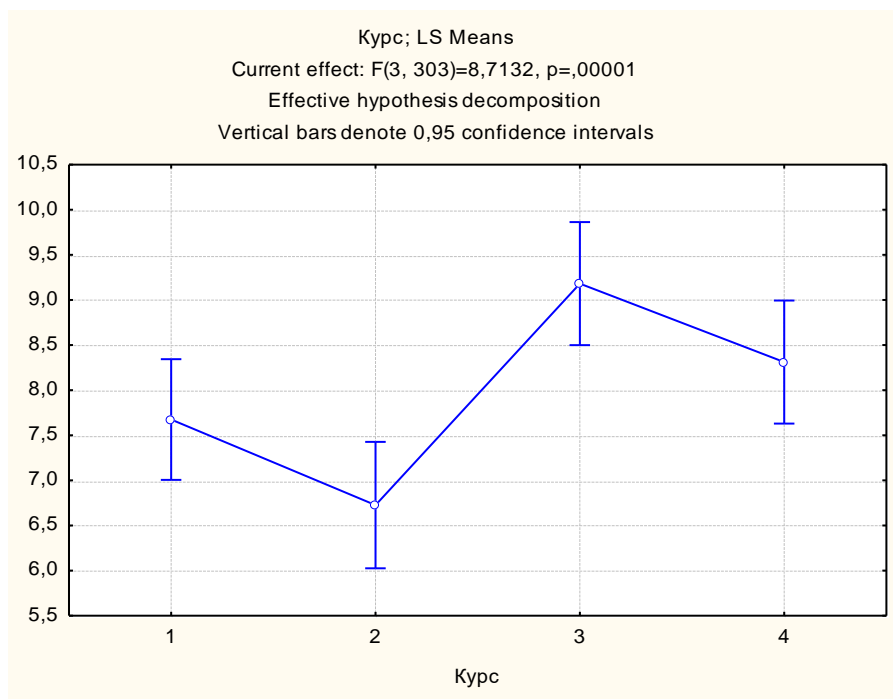


Рис. 2.8. Результати вивчення показника метакогнітивної активності «Метакогнітивна активність» за методом поперекових зрізів

Результати, наведені в табл. 2.10 та на рис. 2.8, дозволяють дійти висновку про наявність змін з 1 по 4 курсу у такому показнику метакогнітивної активності як «Метакогнітивна активність». Можна побачити значне падіння рівня показника «Метакогнітивна активність» в студентів на 2 курсі та значне підвищення його на 3 курсі. Далі, на 4 курсі рівень даного показника знову падає практично до рівня 1 курсу.

Такі дані дозволяють припустити, що з 1 до 2 курсу відбувається зниження рівня показника «Метакогнітивна активність» через значне перевантаження новою інформацією. Процеси отримання, обрання та контролю інформації знижуються та відбувається тимчасове падіння рівня даного показника. В процесі подальшого навчання відбувається відновлення рівня показника «Метакогнітивна активність», але подальшого розвитку не відбувається.

Результати однофакторного дисперсійного аналізу для показника метакогнітивної активності «Рефлексивність», наведено в табл. 2.10 та на рис. 2.9.

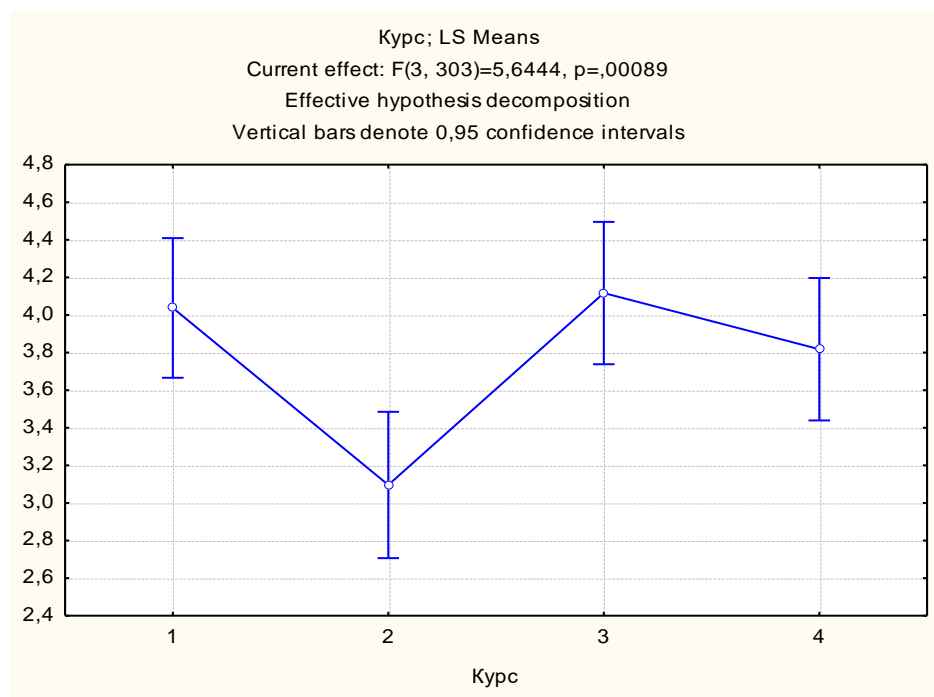


Рис. 2.9. Результати вивчення показника метакогнітивної активності «Рефлексивність» за методом поперекових зрізів

Результати, наведені в табл. 2.10 та на рис. 2.9, дозволяють дійти висновку про наявність змін з 1 по 4 курсу у такому показнику метакогнітивної активності як «Рефлексивність».

Можна побачити значне падіння рівня показника «Рефлексивність» в студентів на 2 курсі та відновлення на 3 курсі того ж самого рівня, що й на 1. Далі, на 4 курсі можна спостерігати незначне зниження рівня даного показника, практично до рівня 1 курсу.

Таким чином, можна припустити, що з 1 до 2 курсу відбувається значне зниження уміння осмислювати, вивчати, аналізувати та внутрішньо переглядати всі гіпотези, обираючи ті з них, які є більш правдоподібними. Рефлексивність дає змогу приймати рішення осмислено, враховуючи всі варіанти рішення поставленої задачі. Такі процеси можуть виникати через неочікувані труднощі, які трапляються під час навчання та знижують можливість студентом розуміти власну унікальну здібність – усвідомлення. В процесі подальшого навчання відбувається відновлення даного показника але розвитку вище середнього не відбувається.

Отже, незважаючи на зміни, які спостерігалися у студентів з 1 по 4 курс в показниках метакогнітивної активності таких як «Самооцінка навчання», «Метакогнітивна активність» та «Рефлексивність» можна констатувати, що після прояву негативної динаміки рівня даних показників на 2 курсі та після відновлення рівня на 3 курся, на 4 курсі рівень показників «Самооцінка навчання», «Метакогнітивна активність» та «Рефлексивність» вертається до рівня 1 курсу.

Зведені дані щодо динаміки оцінок метакогнітивної активності студентів з 1 по 4 курс наведено в табл. 2.11.

Таблиця 2.11

### Динаміка оцінок метакогнітивної активності студентів з 1 по 4 курс

		Прийняття імпліцитної теорії «нарощуваного інтелекту»	Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості»	Прийняття цілей навчання	Метакогнітивна включеність в діяльність	Метакогнітивні знання	Самооцінка навчання*	Метакогнітивна активність*	Рефлексивність*
1 курс	середні значення	9,266	0,638	0,35	195,288	10,288	<b>2,15</b>	<b>7,675</b>	<b>4,038</b>
	відхилення	5,515	5,834	3,8356	23,934	3,892	<b>4,655</b>	<b>3,485</b>	<b>1,571</b>
2 курс	середні значення	7,329	1,986	0,315	191,014	10,479	<b>-0,260</b>	<b>6,726</b>	<b>3,096</b>
	відхилення	5,255	6,51	4,285	19,631	3,0871	<b>3,927</b>	<b>2,795</b>	<b>1,66</b>
3 курс	середні значення	9,169	1,688	1,805	191,987	11,104	<b>2,221</b>	<b>9,182</b>	<b>4,117</b>
	відхилення	6,49	4,464	3,074	27,768	4,229	<b>5,171</b>	<b>2,756</b>	<b>1,732</b>
4 курс	Середні значення	9,351	0,922	1	197,091	10,779	<b>2,195</b>	<b>8,3117</b>	<b>3,818</b>
	відхилення	5,399	7,506	4,221	21,471	4,558	<b>5,397</b>	<b>3,045</b>	<b>1,79</b>

Примітки: \* – наявність статистично значущого впливу року навчання на показник метакогнітивної активності

Однофакторний дисперсійний аналіз показав відсутність статистично значущих розбіжностей між оцінками метакогнітивної активності (виключення складають такі показники метакогнітивної активності як «Самооцінка навчання»,

«Метакогнітивна активність» та «Рефлексивність») у студентів першого, другого, третього та четвертого курсів. Отже, за умов звичайно організованого процесу навчання не відбувається суттєвого розвитку метакогнітивної активності. Таким чином, отримані результати доводять необхідність вивчення чинників розвитку метакогнітивної активності та створення та реалізації відповідних розвивальних програм з урахуванням цих результатів.

## **2.5. Взаємозв'язок метакогнітивної активності та психолінгвістичної компетентності**

На даному етапі дослідження, для підтвердження гіпотези про взаємозв'язок метакогнітивної активності з психолінгвістичною компетентністю, було проведено кореляційний аналіз показників даних феноменів.

У дослідженні взяли участь 307 студентів денної форми навчання першого, другого, третього і четвертого курсів у віці від 17 до 24 років.

Діагностика метакогнітивної активності здійснювалася за допомогою чотирьох психодіагностичних методик: «Імпліцитних теорій інтелекту» (К. Двек у модифікації Т. Корнілової, С. Смірнова), «Самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності» (Ю. Скворцова, М. Кашапов), «Метакогнітивної включеності в діяльність» (Г. Шроу, Р. Денісон), «Діагностики рівня розвитку рефлексивності» (А. Карпов) (див. підрозділ 2.1.3).

Діагностика психолінгвістичної компетентності здійснювалася за допомогою трьох психодіагностичних методик: «Уміння слухати», «Уміння висловлювати власні думки», «Уміння переконувати інших» (див. підрозділ 2.1.3).

Під час статистичної обробки отриманих результатів було здійснено кореляційний аналіз показників метакогнітивної активності та показників психолінгвістичної компетентності. Було проведено кореляційний аналіз оцінок досліджуваних за методиками «Імпліцитних теорій інтелекту», «Самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності», «Метакогнітивної

включеності в діяльність», «Діагностики рівня розвитку рефлексивності», як показників метакогнітивної активності, з показниками психолінгвістичної компетентності «Уміння слухати», «Вміння викладати думки», «Вміння переконувати», дані наведені в табл. 2.9.

Таблиця 2.9

**Взаємозв'язок показників психолінгвістичної компетентності з показниками метакогнітивної активності**

Показники рівнів метакогнітивної активності	Показники психолінгвістичної компетентності					
	Уміння слухати		Уміння висловлювати власні думки		Уміння переконувати інших	
	$r_{xy}$	p	$r_{xy}$	p	$r_{xy}$	p
Прийняття імпліцитної теорії «нarrowуваного інтелекту»	0,213	< 0,01	0,134	< 0,05	0,282	< 0,01
Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості»	0,123	< 0,05	0,212	< 0,01	0,243	< 0,01
«Прийняття цілей навчання»	0,345	< 0,01	0,034	> 0,05	0,005	> 0,05
«Самооцінка навчання»	-0,135	< 0,05	0,134	< 0,05	0,145	< 0,05
Метакогнітивна вкл. в діяльність	0,145	< 0,05	0,235	< 0,01	0,212	< 0,01
Метакогнітивні знання	0,213	< 0,01	0,136	< 0,05	0,432	< 0,01
Метакогнітивна активність	0,213	< 0,01	0,215	< 0,01	0,235	< 0,01
Рефлексивність	0,321	< 0,01	0,252	< 0,01	0,267	< 0,01

Результати, наведені в табл. 2.9 показують, що більшість показників психолінгвістичної компетентності утворюють статистично значущі кореляційні зв'язки з показниками метакогнітивної активності.

Прямий взаємозв'язок з показником психолінгвістичної компетентності «Уміння слухати» утворили такі показники метакогнітивної активності, як «Прийняття імпліцитної теорії «нарощуваного інтелекту», «Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості», «Прийняття цілей навчання», «Метакогнітивна включеність в діяльність», «Метакогнітивні знання», «Метакогнітивна активність» та «Рефлексивність». Отже, чим вище вміння студентів регулювати свою пізнавальну та інтелектуальну діяльність та рівень знань про методи отримання та переробки інформації власних навчальних процесів, тим більше у них розвинене уміння виділяти з почутого тексту тільки важливі для себе та наповнені сенсом окремі слова чи фрази. Такий зв'язок, свідчить про те, що студенти, які мають високий рівень розвитку метакогнітивних здібностей, розвинену саморегуляцію, самостійно аналізують і контролюють свою діяльність, вміють виділяти інформативну, важливу для них інформацію з тексту, що був прослуханий та використовувати її для досягнення власних цілей.

Зворотній кореляційний зв'язок утворив показник психолінгвістичної компетентності «Уміння слухати» та показник метакогнітивної активності «Самооцінка навчання». Наявність подібного зворотного зв'язку можна пояснити тим, що метакогнітивна активність та психолінгвістична компетентність утворюють складну систему, окремі елементи якої, утворюють між собою якісно різні взаємозв'язки. Підтвердженням того, що окремі елементи названих феноменів можуть бути між собою пов'язані інакше ніж метакогнітивна активність та психолінгвістична компетентність загалом є зв'язок показників «Уміння слухати» та «Самооцінка навчання». Такий взаємозв'язок можна пояснити тим, що високий рівень розвитку показника «Самооцінки навчання» пов'язаний з спрямуванням когнітивної активності та фокусу уваги на внутрішні інтелектуальні процеси, а «Уміння слухати» передбачає зорієнтованість когнітивної активності (зовні) на інших людей. Отже, для більшості студентів

притаманним є домінування одного з цих спрямувань.

Статистично значущого кореляційного зв'язку з показником психолінгвістичної компетентності «Уміння слухати» не утворив лише показник метакогнітивної активності «Рефлексивність». Такий результат показує, що в складній системі, яку утворюють метакогнітивна активність та психолінгвістична компетентність не всі елементи корелюють один з одним. Відсутність взаємозв'язку даних показників, може бути тому, що студенти, в яких розвинена «Рефлексивність» мають високий розвиток саморегуляції і спрямовують фокус уваги на внутрішні когнітивні процеси, а високий розвиток показника «Уміння слухати» передбачає насамперед концентрацію уваги на зовнішніх процесах (інших людях). Зазначені психічні властивості напевно є незалежними одна від одної, що пояснює відсутність кореляційного зв'язку.

Прямий статистично значущий кореляційний зв'язок з показником психолінгвістичної компетентності «Уміння висловлювати власні думки» утворили такі показники метакогнітивної активності, як «Прийняття імпліцитної теорії «нарощуваного інтелекту», «Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості», «Самооцінка навчання», «Метакогнітивна включеність в діяльність», «Метакогнітивні знання», «Метакогнітивна активність» та «Рефлексивність». Отже, чим вище у студентів рівень саморегуляції, бажання збільшити рівень інтелекту, уміння регулювати пізнавальні процеси, тим легше для них донести до оточуючих саме ту ідею чи думку, що була задумана. Такий взаємозв'язок, можна пояснити тим, що студенти, які вміють керувати власною увагою, концентруватися на задачі, знижувати вплив відволікаючих чинників, мають можливість вірно, безпомилково формулювати думки та підбирати слова, що відображують їхні ідеї. Такі студенти завжди можуть сконцентруватися бо, вони обізнані про методи отримання та переробки інформації власних навчальних процесів.

Значущого взаємозв'язку з показником психолінгвістичної компетентності «Уміння висловлювати власні думки» не утворив тільки показник метакогнітивної активності «Прийняття цілей навчання». Отже, такий прояв

психолінгвістичної компетентності як вміння формулювати та переконливо доносити до оточуючих власні думки та показник метакогнітивної активності, що виявляється у схильності приймати цілі навчання, трансльовані значущими іншими є незалежними феноменами, які не зазнають впливу один одного.

Статистично значущій взаємозв'язок з показником психолінгвістичної компетентності «Уміння переконувати інших» утворили такі показники метакогнітивної активності, як «Прийняття імпліцитної теорії «нarrowed інтелекту», «Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості», «Самооцінка навчання», «Метакогнітивна включеність в діяльність», «Метакогнітивні знання», «Метакогнітивна активність» та «Рефлексивність». Таким чином, чим вище у студентів бажання підвищувати рівень власних досягнень серед однолітків, регулювати пізнавальну діяльність, тим вище у них можливість залучати людей на свою сторону. Такий взаємозв'язок, можна пояснити тим, що студенти, які володіють знаннями щодо власних метакогнітивних процесів та вміють їх використовувати, найчастіше мають можливість за допомогою логічних доводів довести свою, чи спростувати чужу думку.

Статистично значущого кореляційного зв'язку з показником психолінгвістичної компетентності «Уміння переконувати інших» як і з показником «Уміння висловлювати власні думки» не утворив показник метакогнітивної активності «Прийняття цілей навчання». Таким чином, вміння формулювати та переконливо доносити до оточуючих власні думки, що є проявом психолінгвістичної компетентності та схильність приймати цілі навчання, що транслюють оточуючі, що є показником метакогнітивної активності, не зазнають впливу один на одного та є незалежними феноменами.

За результатами кореляційного аналізу було побудовано кореляційні плеяди, які наочно презентують специфіку взаємозв'язку феномену метакогнітивної активності та психолінгвістичної компетентності як її субфеномену (див. рис. 2.1).



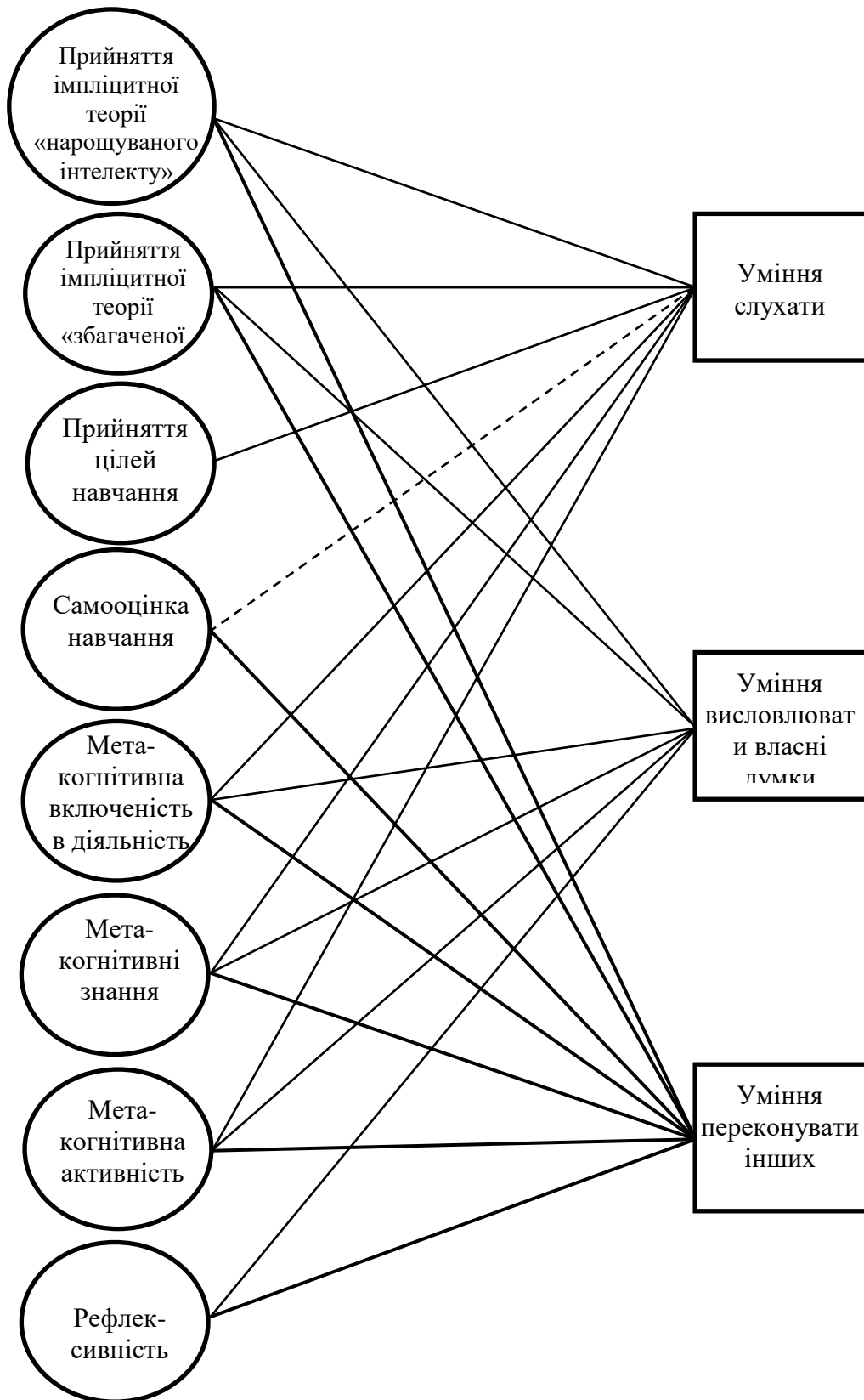


Рис. 2.1. Кореляційні плеяди за результатами аналізу взаємозв'язку показників психолінгвістичної компетентності та метакогнітивної активності

Примітки: ○ – показники метакогнітивної активності; □ – показники психолінгвістичної компетентності; — — прямиї кореляційні зв'язки; --- — зворотні кореляційні зв'язки

Таким чином, в результаті дослідження виявлено, що показники психолінгвістичної компетентності мають прямий кореляційний зв'язок з більшістю показників метакогнітивної активності. Зворотній зв'язок утворюють лише показник психолінгвістичної компетентності «Уміння слухати» з показником метакогнітивної активності «Самооцінка навчання». Наявність подібного зв'язку можна пояснити тим, що метакогнітивна активність та психолінгвістична компетентність утворюють складну систему, окремі елементи якої, утворюють між собою якісно різні взаємозв'язки. Статистично значущого кореляційного зв'язку з показником психолінгвістичної компетентності «Уміння слухати» не утворив показник метакогнітивної активності «Рефлексивність», з показниками психолінгвістичної компетентності «Уміння висловлювати власні думки» та «Уміння переконувати інших» не утворив показник метакогнітивної активності «Прийняття цілей навчання».

Аналіз отриманих даних дає можливість прийти до таких висновків:

- студенти, які мають високий рівень розвитку метакогнітивних здібностей, можуть виділяти інформативну, важливу для них інформацію з тексту, який був прослуханий і використовувати її для досягнення власних цілей;

- студенти, які вміють керувати своєю увагою, концентруватися на завданні, знижувати вплив відволікаючих стимулів, можуть правильно, безпомилково формувати думки і підбирати слова, які виражають їхні ідеї і можуть зацікавити інших;

- студенти, які володіють знаннями про метакогнітивні процеси і можуть використовувати їх, мають можливість за допомогою логічних доказів довести свою або спростувати чужу думку.

## **2.6. Взаємозв'язок показників метакогнітивної активності із загальними та професійними мотивами**

У наших попередніх дослідженнях були отримані дані про наявність взаємозв'язку показників метакогнітивної активності з деякими оцінками

розвитку мотиваційної сфери студентів (див. перший етап дослідження).

Такі результати стали підставою обґрунтування теоретичної моделі мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності. Аналіз літератури з проблем мотивації дозволив дійти висновку, що найбільш продуктивним для визначення чинників розвитку метакогнітивної активності студентів є виділення двох груп мотивів:

- перша група – це загальні мотиви, які спонукають людину до дій в будь-яких життєвих ситуаціях;

- друга група – професійні мотиви, які спонукають студентів до навчання.

В даному етапі дослідження з метою верифікації цієї моделі було вивчено взаємозв'язок показників метакогнітивної активності та оцінок розвитку мотивів включених в цю модель.

У дослідженні взяли участь 307 студентів денної форми навчання першого, другого, третього та четвертого курсів віком від 17 до 24 років.

Діагностика мотиваційних особливостей студентів здійснювалася за допомогою восьми психодіагностичних методик, що були розділені на дві групи:

Перша група – методики, що націлені на діагностику загальних мотивів: «Діагностика особливості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс), «Діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач» (Т. Елерс), «Афіліації» (А. Мехрабіан), «Мотив влади», «Академічна саморегуляція» (Р. Райан, Д. Коннелл в адаптації М. Яцюка).

Друга група – методики, що націлені на діагностику професійних мотивів: «Мотиви вибору професії» (С. Груншпун), «Мотивація навчання у ЗВО» (Т. Ільїна), «Професійна мотивація».

Діагностика метакогнітивної активності здійснювалася за допомогою чотирьох психодіагностичних методик: «Імпліцитних теорій інтелекту» (К. Двек у модифікації Т. Корнілової, С. Смірнова), «Самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності» (Ю. Скворцова, М. Кашапов), «Метакогнітивної включеності в діяльність» (Г. Шроу, Р. Денісон), «Діагностики рівня розвитку рефлексивності» (А. Карпов) (див. підрозділ 2.1.3).

Під час статистичної обробки отриманих результатів було здійснено кореляційний аналіз показників метакогнітивної активності та оцінок загальної та професійної мотивації. Було проведено кореляційний аналіз оцінок досліджуваних за методиками «Імпліцитних теорій інтелекту», «Самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності», «Метакогнітивної включеності в діяльність» та «Діагностики рівня розвитку рефлексивності», як показниками метакогнітивної активності, з показниками рівнів загальних мотивів (за методиками «Діагностика особливості на мотивацію до успіху», «Діагностика особистості на мотивацію до уникнення невдач»), дані наведені у табл. 2.15.

Таблиця 2.15

**Взаємозв'язок показників метакогнітивної активності із  
мотивами досягнення успіху**

Показники рівнів метакогнітивної активності	мотиви досягнення			
	Досягнення успіху		Уникнення невдачі	
	$r_{xy}$	p	$T_{xy}$	P
Прийняття імпліцитної теорії «нarrowоценованого інтелекту»	0,176	< 0,05	0,189	< 0,05
Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості»	0,164	< 0,05	-0,170	< 0,05
«Прийняття цілей навчання»	*	> 0,05	0,171	< 0,05
«Самооцінка навчання»	0,434	< 0,01	*	> 0,05
Метакогнітивна вкл. в діяльність	0,282	< 0,01	-0,193	< 0,05
Метакогнітивні знання	0,388	< 0,01	*	> 0,05
Метакогнітивна активність	0,270	< 0,01	-0,250	< 0,01
Рефлексивність	*	> 0,05	0,396	< 0,01

Примітки: \* – статистично значущий зв'язок встановлено не було

Результати статистичного аналізу, наведені в табл. 2.15, показали прямий зв'язок між оцінкою мотиву досягнення успіху та «Прийняттям імпліцитної теорії «нarrowоценованого інтелекту», «Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої

особистості», «Самооцінкою навчання», «Метакогнітивною включеністю в діяльність», «Метакогнітивним знанням», «Метакогнітивною активністю» та «Рефлексивністю» як показниками метакогнітивної активності. Даний взаємозв'язок можна пояснити тим, що студенти, які бажають досягти успіху в навчанні та житті взагалі, найчастіше звертають увагу на розвиток своїх метакогнітивних здібностей.

Статистично значущий прямий взаємозв'язок було утворено між оцінками загальних мотивів уникнення невдачі з показниками метакогнітивної активності такими як «Прийняття імпліцитної теорії «нарощуваного інтелекту», «Прийняття цілей навчання», «Рефлексивність» та зворотній зв'язок з показниками «Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості», «Метакогнітивна включеність в діяльність» та «Метакогнітивна активність» (табл. 2.15).

Було проведено кореляційний аналіз оцінок досліджуваних за методиками «Імпліцитних теорій інтелекту», «Самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності», «Метакогнітивної включеності в діяльність» та «Діагностики рівня розвитку рефлексивності», як показниками метакогнітивної активності, з показниками рівнів загальних мотивів (за методикою «Афіліації»), дані наведені у табл. 2.16.

Прямий зв'язок було встановлено між оцінкою мотиву причетності та таким показником метакогнітивної активності, як «Прийняття імпліцитної теорії «нарощуваного інтелекту» (табл. 2.16). Таким чином, переконання у наявності в інтелекту властивості розвиватися, скоріше притаманно студентам, що керовані бажанням бути в соціумі чи належати до певної групи однолітків.

Оцінка мотиву запобігання знехтування, утворила прямий взаємозв'язок з таким показником метакогнітивної активності, як «Прийняття цілей навчання» та зворотній взаємозв'язок з показниками «Рефлексивність», «Метакогнітивна включеність в діяльність», «Метакогнітивні знання», «Самооцінка навчання» та «Метакогнітивна активність» (табл. 2.16). Таким чином, у студентів, що мають страх бути відкинутими суспільством, більш сприятливі властивості метакогнітивної активності відсутні.

Таблиця 2.16

**Взаємозв'язок показників метакогнітивної активності із мотивами афіліації**

Показники рівнів метакогнітивної активності	Мотиви афіліації			
	Причетності		Запобігання знехтування	
	$r_{xy}$	p	$T_{xy}$	P
Прийняття імпліцитної теорії «нарощеного інтелекту»	0,241	< 0,01	*	> 0,05
Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості»	*	> 0,05	*	> 0,05
«Прийняття цілей навчання»	*	> 0,05	0,242	< 0,01
«Самооцінка навчання»	*	> 0,05	-0,243	< 0,01
Метакогнітивна вкл. в діяльність	*	> 0,05	-0,203	< 0,01
Метакогнітивні знання	*	> 0,05	-0,372	< 0,01
Метакогнітивна активність	*	> 0,05	-0,278	< 0,01
Рефлексивність	*	> 0,05		> 0,05

Примітки: \* – статистично значущий зв'язок встановлено не було

Було проведено кореляційний аналіз оцінок досліджуваних за методиками «Імпліцитних теорій інтелекту», «Самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності», «Метакогнітивної включеності в діяльність» та «Діагностики рівня розвитку рефлексивності», як показниками метакогнітивної активності, з показниками рівнів загальних мотивів (за методикою «Мотив влади»), дані наведені у табл. 2.17.

Таблиця 2.17

**Взаємозв'язок показників метакогнітивної активності із мотивом влади**

Мотив влади								
	Показники рівнів метакогнітивної активності							
	Прийняття імпліцитної теорії «нарощуваного інтелекту»	Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості»	«Прийняття цілей навчання»	«Самооцінка навчання»	Метакогнітивна вкл. в діяльність	Метакогнітивні знання	Метакогнітивна активність	Рефлексивність
$r_{xy}$	-0,216	0,223	-0,166	0,182	-0,183	*	*	-0,170
p	< 0,01	< 0,01	< 0,05	< 0,05	< 0,05	> 0,05	> 0,05	< 0,05

Примітки: \* – статистично значущий зв'язок встановлено не було

Результати статистичного аналізу, наведені в табл. 2.17, очікувано показали прямий кореляційний зв'язок показників «Мотиву влади» з показниками «Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості» і «самооцінка навчання» та зворотній зв'язок з показниками «Імпліцитна теорія «нарощуваного інтелекту», «Прийняття цілей навчання», «Метакогнітивна включеність в діяльність» та «Рефлексивність» метакогнітивної активності. Таким чином, студенти, що керовані жагою до влади, бажанням лідерства та керування іншими, не переживають з приводу інтелекту та його розвитку, навчання для них, тільки ще одна сходинка до бажаної цілі. Але, такі студенти дуже серйозно ставляться до особистісного зростання та свого місця в колі однолітків, для них важливо контролювати і вірно оцінювати власні успіхи в навчанні та в житті взагалі.

Було проведено кореляційний аналіз оцінок досліджуваних за методиками «Імпліцитних теорій інтелекту», «Самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності», «Метакогнітивної включеності в діяльність» та «Діагностики рівня розвитку рефлексивності», як показниками метакогнітивної активності, з показниками рівнів загальних мотивів (за методикою «Академічна саморегуляція»), дані наведені у табл. 2.18.

Таблиця 2.18

**Взаємозв'язок показників метакогнітивної активності із складовими академічної саморегуляції**

Показники рівнів метакогнітивної активності	Складові академічної саморегуляції							
	Зовнішнє регулювання		Інтроєктоване регулювання		Ідентифіковане регулювання		Власне спонукання	
	$r_{xy}$	p	$r_{xy}$	p	$r_{xy}$	p	$r_{xy}$	p
Прийняття імпліцитної теорії «наторощуваного інтелекту»	-0,188	< 0,05	-0,273	< 0,01	0,179	< 0,05	0,179	< 0,05
Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості»	*	> 0,05	*	> 0,05	-0,206	< 0,01	-0,202	< 0,01
«Прийняття цілей навчання»	0,185	< 0,05	0,298	*	-0,161	< 0,05	-0,232	< 0,01
«Самооцінка навчання»	-0,194	< 0,05	-0,162	< 0,05	0,466	< 0,01	0,491	< 0,01
Метакогнітивна вкл. в діяльність	-0,189	< 0,05	-0,163	< 0,05	0,302	< 0,01	0,401	< 0,01
Метакогнітивні знання	-0,232	< 0,01	-0,16*	< 0,05	0,294	< 0,01	0,445	< 0,01
Метакогнітивна активність	-0,194	< 0,05	-0,195	< 0,05	0,272	< 0,01	0,380	< 0,01
Рефлексивність	*	> 0,05	*	> 0,05	0,164	< 0,05	0,218	< 0,01

Примітки: \* – статистично значущий зв'язок встановлено не було

Найбільшу кількість статистично значущих взаємозв'язків із показниками рівнів метакогнітивної активності утворили такі мотиви, як «Ідентифіковане регулювання» та «Власне спонукання», як показники внутрішньої мотивації. Прямий взаємозв'язок мотиваційні показники «Ідентифіковане регулювання» та «Власне спонукання» утворили з такими показниками метакогнітивної активності, як «Прийняття імпліцитної теорії «наторощуваного інтелекту», «Самооцінка навчання», «Метакогнітивна включеність в діяльність», «Метакогнітивні знання», «Метакогнітивна активність» та «Рефлексивність». Отже, чим вище рівень внутрішньої мотивації студентів, тим вище рівень його



включеності в навчання. Такий зв'язок свідчить про те, що студенти, які мотивовані власним бажанням вчитися здатні самостійно керувати власною навчальною діяльністю.

Такі показники зовнішньої мотивації як «Зовнішнє регулювання» та «Інтроєктоване регулювання» установили прямий взаємозв'язок з показником «Прийняття цілей навчання» метакогнітивної активності (табл. 2.18). Таким чином, чим вище в студентів бажання до прийняття усіх існуючих в закладі вищої освіти правил, програм та навчальних планів, тим більше активність діяльності цих студентів залежить від нагород чи покарань. Даний взаємозв'язок може виникати тому, що студенти, які беззаперечно виконують всі вимоги, правила та програми навчальних дій, скоріше вмотивовані зовнішніми чинниками, такими як оцінки, батьки чи вчителі. Також, результат статистичного аналізу очікувано показав зворотній взаємозв'язок показників «Зовнішнє регулювання» та «Інтроєктоване регулювання» з показниками «Прийняття імпліцитної теорії «нарощуваного інтелекту», «Самооцінка навчання», «Метакогнітивна включеність в діяльність», «Метакогнітивні знання» та «Метакогнітивна активність» метакогнітивної активності (табл. 2.18). Отже, чим більше діяльність студентів керована нагородами чи покаранням, тим нижче в них рівень метакогнітивних процесів. Ця особливість може бути пояснена за рахунок того, що студент, який не має можливості чи бажання керувати власними пізнавальними процесами скоріше за все керуватиметься зовнішніми мотивами.

Таким чином, кореляційний аналіз оцінок загальних мотивів та показників метакогнітивної активності студентів дозволяє дійти висновку, що з більш сприятливими показниками метакогнітивної активності такими як впевненість у спроможності розвитку інтелекту, самостійне оцінювання власних досягнень і невдач, включеність в навчальну діяльність та її усвідомлення, бажання отримати знання, пов'язані такі мотиваційні особливості як високий рівень мотиву досягнення успіху та низький рівень мотиву уникнення невдач, високий рівень мотиву причетності та низький рівень мотиву запобігання знехтування, високий рівень внутрішніх мотивів та низький рівень зовнішніх мотивів.

Далі було проведено кореляційний аналіз оцінок метакогнітивної активності досліджуваних ( за методиками «Імпліцитних теорій інтелекту», «Самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності», «Метакогнітивної включеності в діяльність» та «Діагностики рівня розвитку рефлексивності»), з показниками рівнів розвитку професійних мотивів.

Аналіз психологічних досліджень з проблем психології життєвого шляху та психологічного часу дозволив дійти висновку, що професійні мотиви доцільно розглянути з точки зору часової транспективи (поєднання у свідомості психологічного минулого, теперішнього та майбутнього буття особистості [64]): ретроспективний аспект (психологічне минуле), актуальний аспект (психологічне теперішнє), потенційний аспект (психологічне майбутнє).

Було проведено кореляційний аналіз оцінок метакогнітивної активності досліджуваних з показниками рівнів розвитку професійних мотивів в аспекті психологічного минулого (за методикою «Мотиви вибору професії») дані наведені у табл. 2.19.

Статистично значущий прямий зв'язок було встановлено між оцінкою професійного мотиву престижної професії методики «Мотиви обрання професії» з показниками метакогнітивної активності такими як, «Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості» та «Прийняття цілей навчання». Також, між оцінками мотиву престижної професії було встановлено зворотній кореляцій зв'язок з «Метакогнітивною активністю» та «Рефлексивністю», як показниками метакогнітивної активності. Оцінка мотиву матеріальних благ, також утворила зворотній статистично значущий взаємозв'язок з показниками «Метакогнітивна активність» та «Рефлексивність». Оцінка мотиву цікавої, творчої роботи методики «Мотиви обрання професії», утворила прямий кореляційний зв'язок з показниками метакогнітивної активності, як «Прийняття імпліцитної теорії «нарощуваного інтелекту», «Самооцінка навчання», «Метакогнітивна включеність в діяльність» та «Метакогнітивна активність». Також, очікувано був утворений зворотній кореляційний зв'язок між оцінкою мотиву цікавої, творчої роботи та показником «Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості»

(табл. 2.19). Отже, студенти які обирають професію виключно через її престижність та високу оплату мають менш сприятливі характеристики метакогнітивної активності. Студенти ж, які обирають цікаву та творчу професію за власним бажанням, мають вищий рівень цікавості та залучення до навчального процесу.

Таблиця 2.19

**Взаємозв'язок показників метакогнітивної активності із показниками професійних мотивів в аспекті психологічного минулого (мотиви обрання професії)**

Показники рівнів метакогнітивної активності	Мотиви обрання професії					
	Престижна професія		Матеріальні блага		Цікава, творча робота	
	$r_{xy}$	p	$r_{xy}$	p	$r_{xy}$	p
Прийняття імпліцитної теорії «нарощуваного інтелекту»	*	> 0,05	*	> 0,05	0,244	< 0,01
Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості»	0,192	< 0,05	*	> 0,05	-0,192	< 0,05
«Прийняття цілей навчання»	0,195	< 0,05	*	> 0,05	*	> 0,05
«Самооцінка навчання»	*	> 0,05	*	> 0,05	0,253	< 0,01
Метакогнітивна вкл. в діяльність	*	> 0,05	*	> 0,05	0,248	< 0,01
Метакогнітивні знання	*	> 0,05	*	> 0,05	*	> 0,05
Метакогнітивна активність	-0,252	< 0,01	-0,225	< 0,01	0,239	< 0,01
Рефлексивність	-0,246	< 0,01	-0,238	< 0,01	*	> 0,05

Примітки: \* – статистично значущий зв'язок встановлено не було

Було проведено кореляційний аналіз оцінок метакогнітивної активності досліджуваних з показниками рівнів розвитку професійних мотивів в аспекті психологічного теперішнього (за методикою «Мотивація навчання у ЗВО») дані наведені у табл. 2.20.

Таблиця 2.20

**Взаємозв'язок показників метакогнітивної активності із показниками професійних мотивів в аспекті психологічного теперішнього (мотиви навчання у ЗВО)**

Показники рівнів метакогнітивної активності	Мотив навчання у ЗВО					
	Отримання знань		Оволодіння професією		Отримання диплома	
	$r_{xy}$	p	$r_{xy}$	p	$r_{xy}$	p
Прийняття імпліцитної теорії «нарощеного інтелекту»	0,220	< 0,01	0,239	< 0,01	-0,180	< 0,05
Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості»	*	> 0,05	*	> 0,05	*	> 0,05
«Прийняття цілей навчання»	*	> 0,05	0,174	< 0,05	*	> 0,05
«Самооцінка навчання»	0,242	< 0,01	0,200	< 0,01	-0,160	< 0,05
Метакогнітивна вкл. в діяльність	0,198	< 0,05	0,221	< 0,01	*	> 0,05
Метакогнітивні знання	0,281	< 0,01	0,187	< 0,05	*	> 0,05
Метакогнітивна активність	0,349	> 0,05	0,226	< 0,01	*	> 0,05
Рефлексивність	0,208	> 0,05	*	> 0,05	*	> 0,05

Примітки: \* – статистично значущий зв'язок встановлено не було

Результати кореляційного аналізу, наведені в табл. 2.20, показали наявність прямого зв'язку між оцінкою професійного мотиву отримання знань методики «Мотиви навчання у ЗВО» та показниками метакогнітивної активності «Самооцінка навчання», «Прийняття імпліцитної теорії «нарощеного інтелекту», «Метакогнітивні знання», «Метакогнітивна включеність в діяльність», «Метакогнітивна активність» та «Рефлексивність». Очікуваною виявилася наявність кореляційного зв'язку між оцінкою професійного мотиву оволодіння професією з показниками «Метакогнітивні знання», «Прийняття цілей навчання», «Самооцінка навчання», «Метакогнітивна включеність в діяльність», «Метакогнітивна активність» та «Прийняття імпліцитної теорії «нарощеного інтелекту». Також, очікуваним виявився зворотній зв'язок професійного мотиву

отримання диплома та показників метакогнітивної активності «Самооцінка навчання» і «Прийняття імпліцитної теорії «нarrowуваного інтелекту» (табл. 2.20). Таким чином, студенти, навчання яких кероване виключно отриманням знань та якісним оволодінням професійними навичками, мають розвинену метакогнітивну функцію та вміють самостійно регулювати свою навчальну діяльність. Навпаки, студенти, що мотивовані тільки бажанням отримати диплом, мають низький рівень розвитку метакогнітивних функцій.

Було проведено кореляційний аналіз оцінок метакогнітивної активності досліджуваних з показниками рівнів розвитку професійних мотивів в аспекті психологічного минулого (за методикою «Професійна мотивація») дані наведені у табл. 2.21.

Таблиця 2.21

**Взаємозв'язок показників метакогнітивної активності із показниками професійних мотивів в аспекті психологічного минулого (мотивація професійної діяльності)**

Показники рівнів метакогнітивної активності	Мотивів професійної діяльності							
	Власного труда		Соціальної значущості труда		Самоствердження в труді		Професійної майстерності	
	$r_{xy}$	p	$r_{xy}$	p	$r_{xy}$	p	$r_{xy}$	p
Прийняття імпліцитної теорії «нarrowуваного інтелекту»	0,198	< 0,05	0,237	< 0,01	*	> 0,05	-0,250	< 0,01
Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості»	-0,170	< 0,05	*	> 0,05	*	> 0,05	*	> 0,05
«Прийняття цілей навчання»	*	> 0,05	0,219	< 0,01	0,172	< 0,05	-0,279	< 0,01
«Самооцінка навчання»	*	> 0,05	*	> 0,05	0,210	< 0,01	0,190	< 0,05
Метакогнітивна вкл. в діяльність	*	> 0,05	0,245	< 0,01	*	> 0,05	0,234	< 0,01
Метакогнітивні знання	*	> 0,05	*	> 0,05	0,178	< 0,05	0,178	< 0,05
Метакогнітивна активність	-0,183	< 0,05	0,177	< 0,05	0,172	< 0,05	0,172	< 0,05
Рефлексивність	*	> 0,05	0,165	< 0,05	*	> 0,05	0,204	< 0,01

Примітки: \* – статистично значущий зв'язок встановлено не було

Результати, наведені в табл. 2.21, показують прямий кореляційний зв'язок між оцінкою професійного мотиву власного труда методики «Мотивація професійної діяльності» та показником метакогнітивної активності «Прийняття імпліцитної теорії «нарощуваного інтелекту». Оцінка мотиву власного труда утворила зворотні взаємозв'язки з показниками «Метакогнітивна активність» та «Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості». Статистично значущий прямий кореляційний зв'язок утворено між оцінкою професійного мотиву соціального значення труда та показниками метакогнітивної активності «Прийняття імпліцитної теорії «нарощуваного інтелекту», «Метакогнітивна активність», «Прийняття цілей навчання», «Метакогнітивна включеність в діяльність» і «Рефлексивність». Оцінка мотиву самоствердження в праці, методики «Мотиви професійної діяльності», утворила взаємозв'язок з показниками «Метакогнітивна активність», «Прийняття цілей навчання», «Самооцінка навчання» та «Метакогнітивне знання». Очікуваним виявився прямий взаємозв'язок оцінки мотиву професійної майстерності з показниками «Рефлексивність», «Метакогнітивна включеність в діяльність», «Метакогнітивні знання» «Метакогнітивна активність» та «Самооцінка навчання» метакогнітивної активності. Було утворено зворотній взаємозв'язок між оцінкою мотиву професійної майстерності та показниками «Прийняття імпліцитної теорії «нарощуваного інтелекту» та «Прийняття цілей навчання» (табл. 2.21). Таким чином, студенти, що вибирають цікаву, творчу та соціально значущу спеціальність мають більш розвинену метакогнітивну активність ніж ті, що керовані обранням професії лише за престижність та фінансове забезпечення.

Таким чином, кореляційний аналіз професійних мотивів та показників метакогнітивної активності студентів ЗВО, дає можливість дійти висновку, що особливості професійної мотивації, такі як оволодіння професією, цікава, творча робота, соціальне значення труда, отримання знань, самоствердження в праці і професійна майстерність, пов'язані із більш сприятливими показниками метакогнітивної активності.

Отже, кореляційний аналіз, що було проведено з метою верифікації

теоретичної моделі мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів ЗВО, виявив наявність значної кількості статистично значущих кореляційних зв'язків між оцінками мотивів та показниками метакогнітивної активності.

Мотиви причетності та запобігання знехтування мотивації афіліації утворили недостатню кількість кореляційних зв'язків із показниками метакогнітивної активності. Отже, було вирішено не включати дані мотиви до розвивальної програми формувального експерименту.

## **2.7. Особливості загальної та професійної мотивації студентів з різним рівнем розвитку їх метакогнітивної активності**

На наступному етапі емпіричної верифікації моделі мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності було вивчено особливості загальної та професійної мотивації студентів з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності.

Дослідження проводилося на базі Української інженерно-педагогічної академії, Харківської державної академії культури, Національного технічного університету, Харківського національного економічного університету ім. Семена Кузнеця. У дослідженні взяли участь 307 студентів денної форми навчання першого, другого, третього та четвертого курсів віком від 17 до 24 років.

Діагностику особливостей мотивації студентів було здійснено за допомогою восьми відповідних діагностичних методик розділених на дві групи:

Перша група – методики спрямовані на діагностику загальних мотивів: методика «Мотивація до успіху» (Т. Елерс); методика «Мотивація до уникнення невдач» (Т. Елерс); методика «Мотивація афіліації» (А. Мехраб'ян); методика «Мотив влади»; опитувальник «Академічна саморегуляція» (Р. Райан і Д. Коннелл адаптований М. Яцюком).

Друга група – методики спрямовані на діагностику професійних мотивів:

методика «Мотивація вибору професії» (С. Гриншпун); методика «Мотивація навчання в ЗВО» (Т. Ільїна); тест «Професійна мотивація».

Діагностику метакогнітивної активності було здійснено за допомогою чотирьох відповідних діагностичних методик: опитувальник «Імпліцитних теорій інтелекту» (К. Двек у модифікації Т. Корнілової та С. Смірнова); методика «Самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності» (Ю. Скворцова та М. Кашапов); «Опитувальник метакогнітивної включеності в діяльність» (Metacognitive Awareness Inventory, MAI) (G. Schraw та R. S. Dennison); методика «Діагностики рівня розвитку рефлексивності» (А. Карпов) (див. підрозділ 2.1.3).

У процесі дослідження, студентів було розподілено на три групи в залежності від рівня розвитку в них метакогнітивної активності, як системи інтрапсихічних механізмів управління когнітивною діяльністю (низький, середній, високий). Для цього був проведений кластерний аналіз за алгоритмом К-середніх (K-Means Cluster Analysis). Обробка даних проводилася за допомогою програми Statistica 10 for Windows.

Кластеризацію було проведено по 8 змінним: «Прийняття імпліцитної теорії «нарощуваного інтелекту», «Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості», «Прийняття цілей навчання», «Самооцінка навчання», «Метакогнітивна включеність в діяльність», «Метакогнітивні знання», «Метакогнітивна активність», «Рефлексивність». Результати кластерного аналізу наведені в табл. 2.22 та на рис. 2.10 – 2.15.



Таблиця 2.22

**Показники метакогнітивної активності в трьох групах (кластерах)  
досліджуваних**

Групи	Показники метакогнітивної активності								Кільк. осіб
	Прийняття імпліцитної теорії «нароцуваного інтелекту»	Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості»	Прийняття цілей навчання *	Самоцінка навчання	Метакогнітивна включеність в діяльність	Метакогнітивні знання	Метакогнітивна активність	Рефлексивність	
1-й кластер	8,11	0,84	0,75	0,96	192,27	10,28	7,94	3,81	145 (47,2%)
2-й кластер	11,53	3,32	1,41	4,37	218,68	12,66	9,31	4,22	98 (32%)
3-й кластер	6,19	-0,78	0,31	-1,16	159,62	8,47	6,08	6,19	64 (20,8%)
Вибірка в цілому	8,61	1,13	0,82	1,39	190,19	10,47	7,77	4,74	307

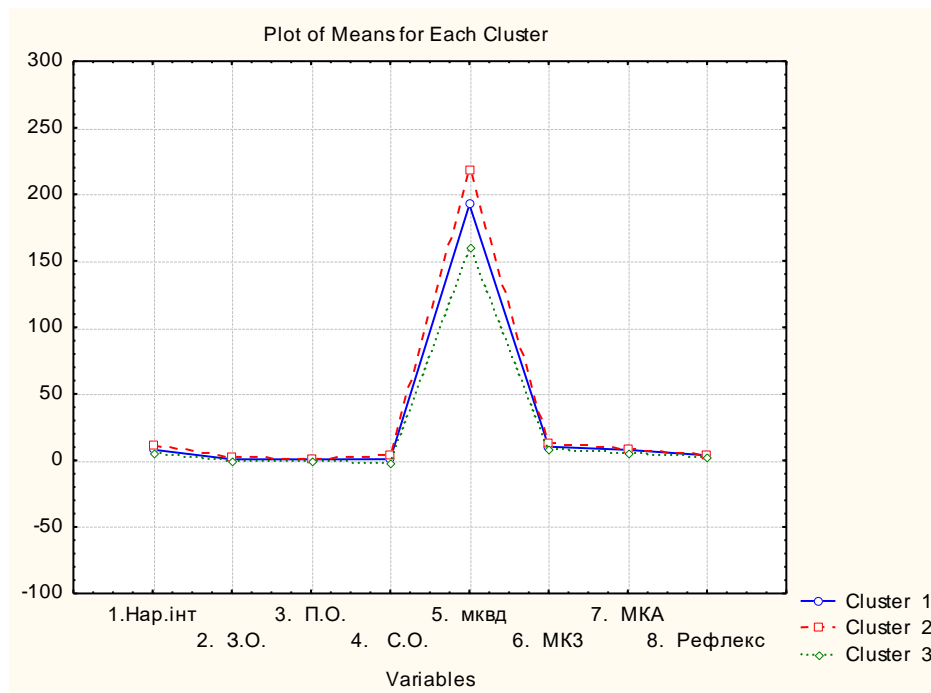


Рис. 2.10. Показники метакогнітивної активності в трьох групах (кластерах)  
досліджуваних

Дані, наведені в табл. 2.22 та на рис. 2.10, дають змогу стверджувати, що досліджувані 1 кластера (145 осіб – 47,2 %) відрізняються середнім рівнем розвитку метакогнітивної активності, досліджувані 2 кластеру (98 осіб – 32 %) досягли високого рівня, а досліджувані 3 кластеру (64 особи – 20,8 %) мають низький рівень розвитку метакогнітивної активності (див. рис. 2.11).

Результати дослідження також дозволяють дійти висновку, що тільки 32% студентів мають високий рівень метакогнітивної активності. Отже, дуже важливим завданням є дослідження та корегування рівня метакогнітивної активності в студентів за для підвищення успішності навчання в закладі вищої освіти.

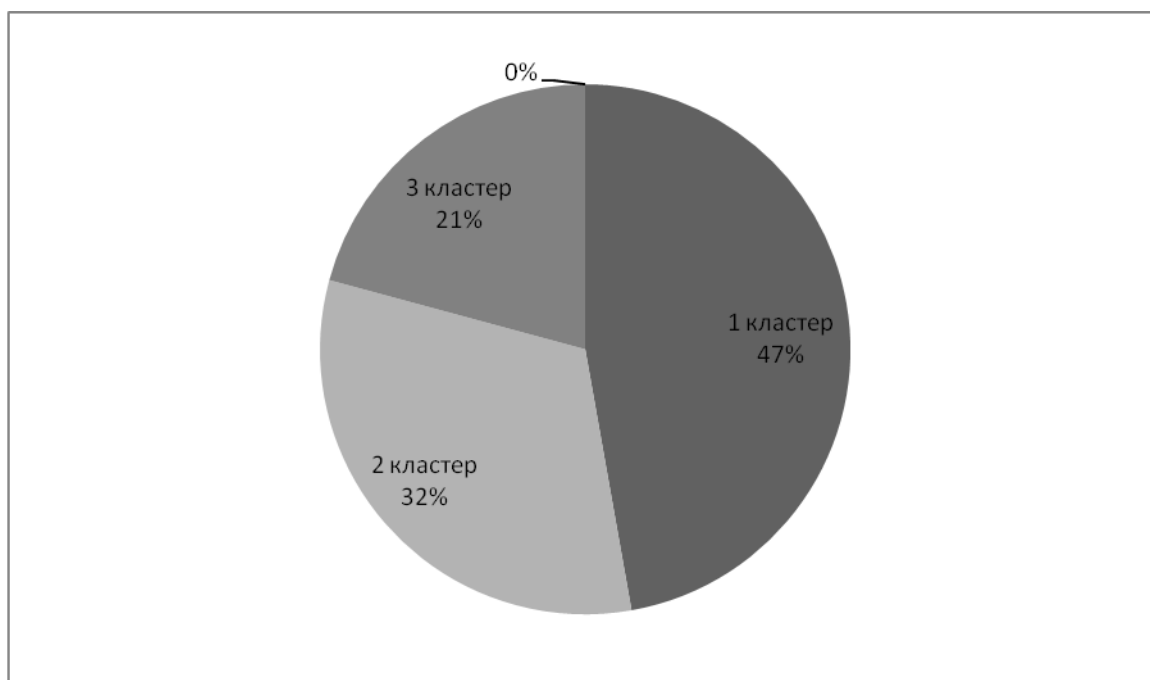


Рис. 2.11. Розподілення досліджуваних за рівнями розвитку метакогнітивної активності

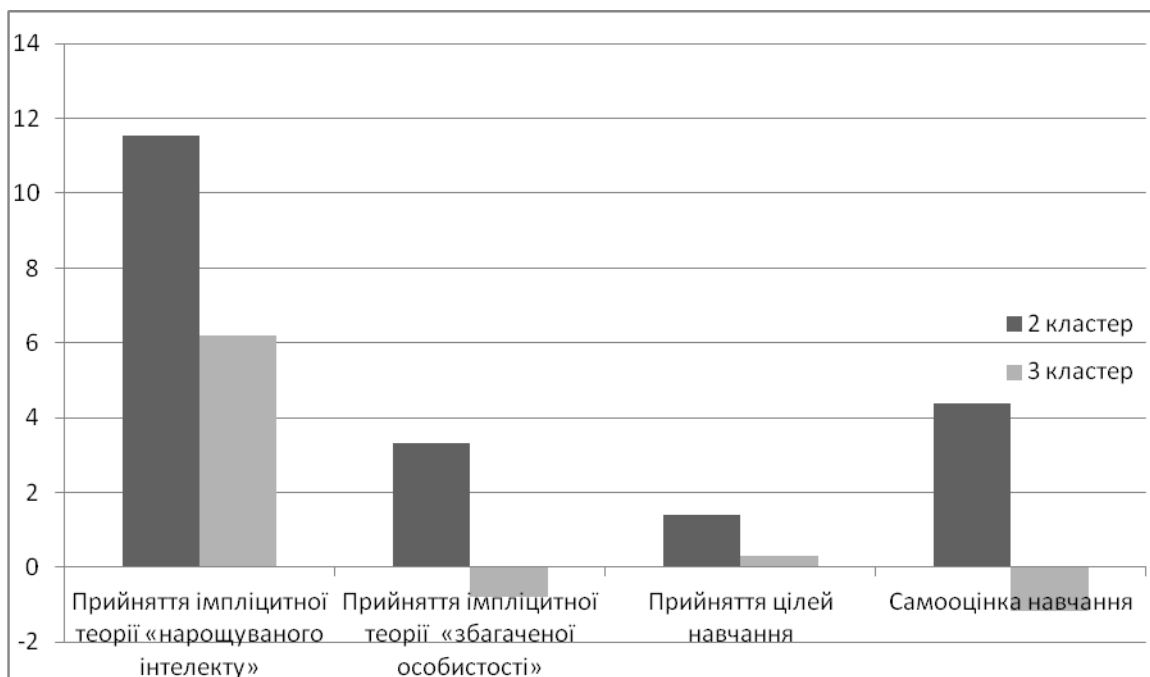


Рис. 2.12. Оцінки показників «Прийняття імпліцитної теорії «нaroщуваного інтелекту», «Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості», «Прийняття цілей навчання» та «Самооцінка навчання» метакогнітивної активності в 2 та 3 групах (кластерах) досліджуваних

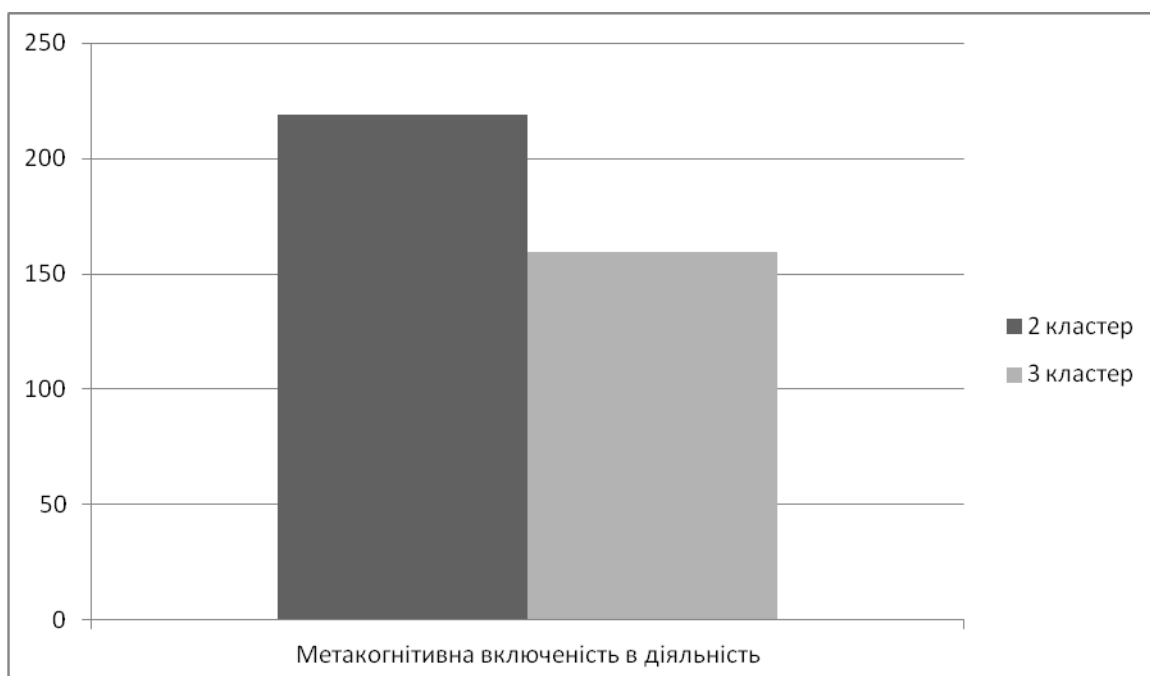


Рис. 2.13. Оцінки показника «Метакогнітивна включеність в діяльність» метакогнітивної активності в 2 та 3 групах (кластерах) досліджуваних

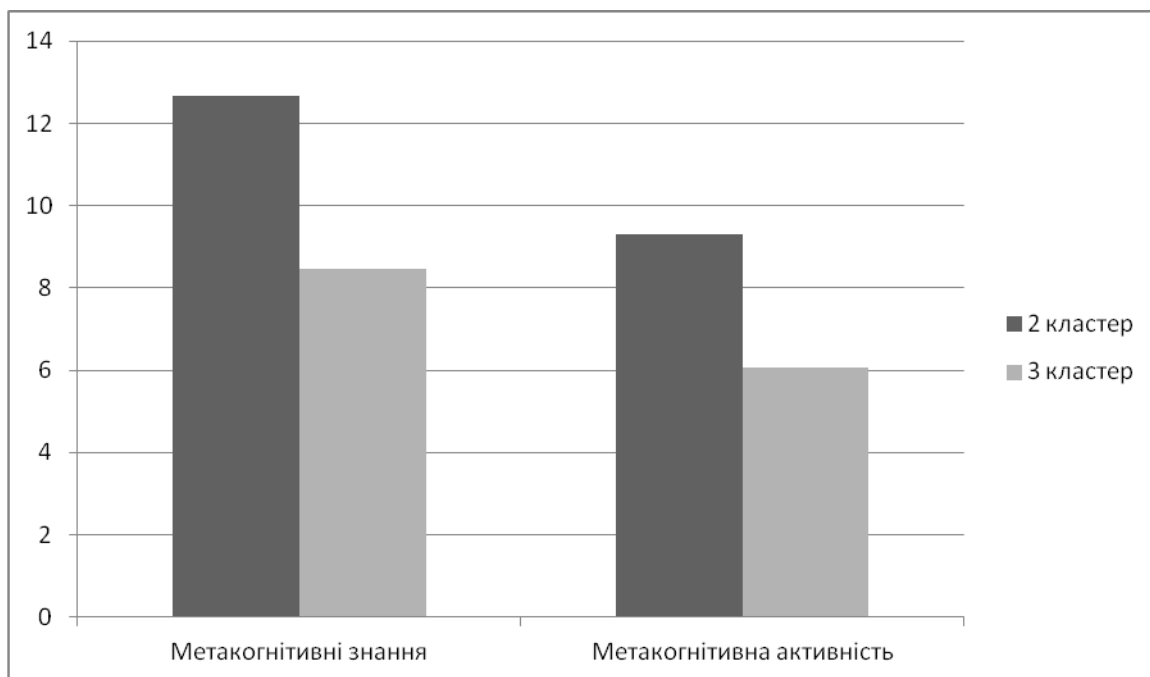


Рис. 2.14. Оцінки показників «Метакогнітивні знання» та «Метакогнітивна активність» метакогнітивної активності в 2 та 3 групах (кластерах) досліджуваних

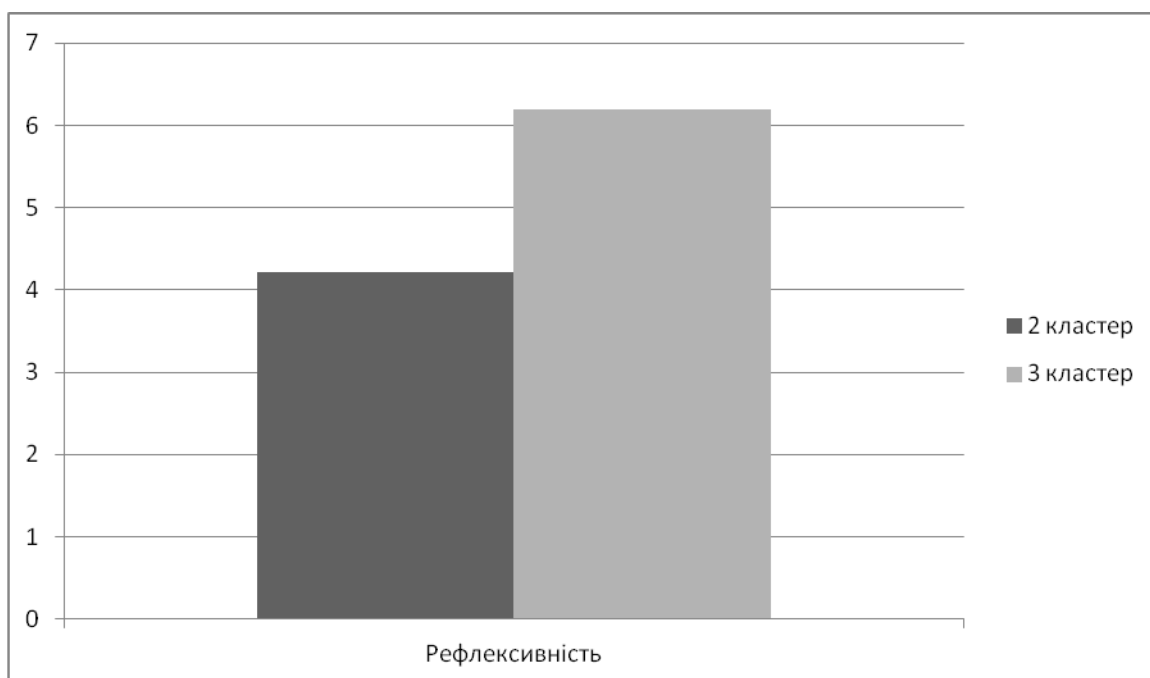


Рис. 2.15. Оцінки показника «Рефлексивність» метакогнітивної активності в 2 та 3 групах (кластерах) досліджуваних

Надалі було порівняно показники розвитку загальних та професійних мотивів у студентів з високими (2 кластер) та низькими (3 кластер) оцінками

метакогнітивної активності, статистичну значущість розбіжностей оцінено за допомогою  $t$  – критерію Стьюдента.

Результати показників середніх оцінок загальних мотивів (досягнення успіху та уникнення невдачі) досліджуваних з високим (2 кластер) та низьким (3 кластер) рівнем розвитку метакогнітивної активності представлені в табл. 2.23 та на рис. 2.16.

Таблиця 2.23

**Показники середніх оцінок мотивації досягнення (мотивів досягнення успіху та уникнення невдачі) досліджуваних з високим (2 кластер) та низьким (3 кластер) рівнем розвитку метакогнітивної активності**

Показники загальних мотивів	Групи досліджуваних		t	p
	2 гр. (кластер)	3 гр. (кластер)		
Досягнення успіху	18,1±3,2	15,6±3,7	4,6	0,000008
Уникнення невдачі	13,7±6,3	17,5±5,0	4,02	0,000086

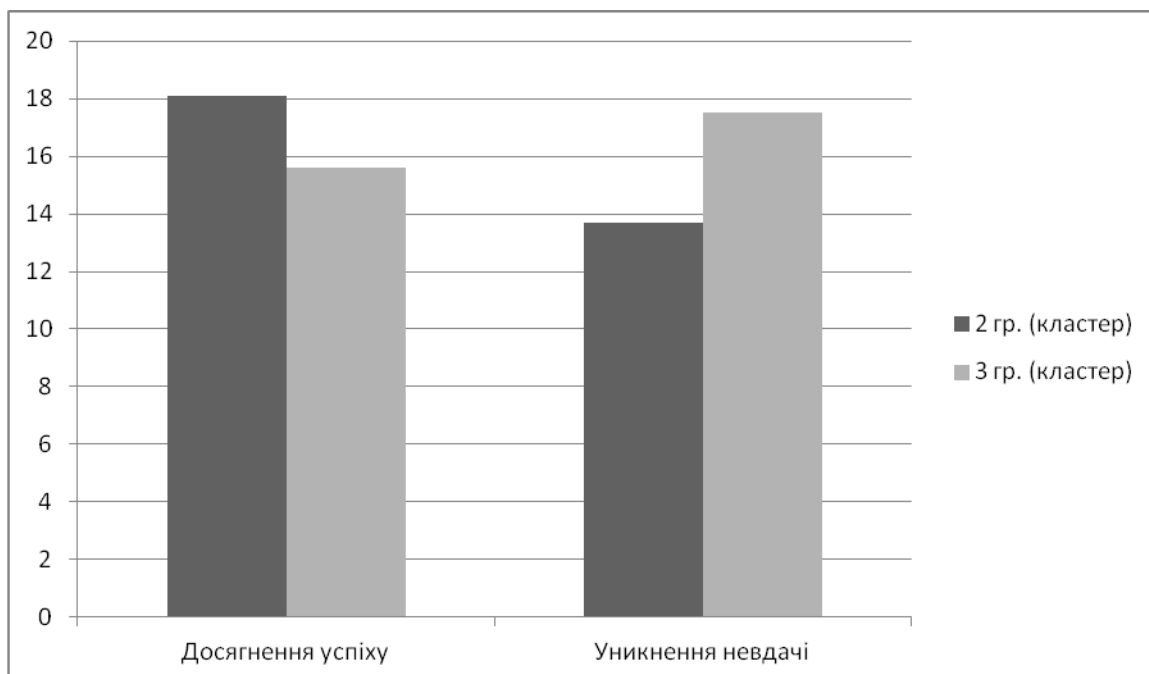


Рис. 2.16. Показники середніх оцінок загальних мотивів (досягнення успіху та уникнення невдачі) досліджуваних з високим (2 кластер) та низьким (3 кластер) рівнем розвитку метакогнітивної активності

Результати, наведені в табл. 2.23, дозволяють дійти висновку, що студенти з високим рівнем розвитку метакогнітивної активності мають більш високий показник мотиву досягнення успіху ніж студенти з низьким рівнем метакогнітивної активності. І навпаки, мотив уникнення невдачі більш притаманний групі студентів з низьким рівнем метакогнітивної активності ніж групі з високим рівнем метакогнітивної активності. Отже, студенти з високим рівнем метакогнітивної активності володіють силою прагнення до досягнення поставленої мети та можуть прораховувати шанси на успіх, а студенти з низьким рівнем метакогнітивної активності мотивовані страхом перед невдачею, тобто вони зроблять все за для уникнення покарання чи сорому за свою невдачу. Постійний страх перед невдачею дуже часто супроводжується падінням впевненості в собі, низькою самооцінкою і остаточною втратою мотивації.

Результати показників середніх оцінок загальних мотивів (причетності та запобігання знехтування) досліджуваних з високим (2 кластер) та низьким (3 кластер) рівнем розвитку метакогнітивної активності представлені в табл. 2.24 та на рис. 2.17.

Таблиця 2.24

**Показники середніх оцінок мотивації афіліації (мотивів причетності та запобігання знехтування) досліджуваних з високим (2 кластер) та низьким (3 кластер) рівнем розвитку метакогнітивної активності**

Показники мотивації афіліації	Групи досліджуваних		t	p
	2 гр. (кластер)	3 гр. (кластер)		
Причетності	118,2±23,2	121,8±29,8	0,85	0,392615
Запобігання знехтування	120,0±22,2	120,1±32,7	0,02	0,983591

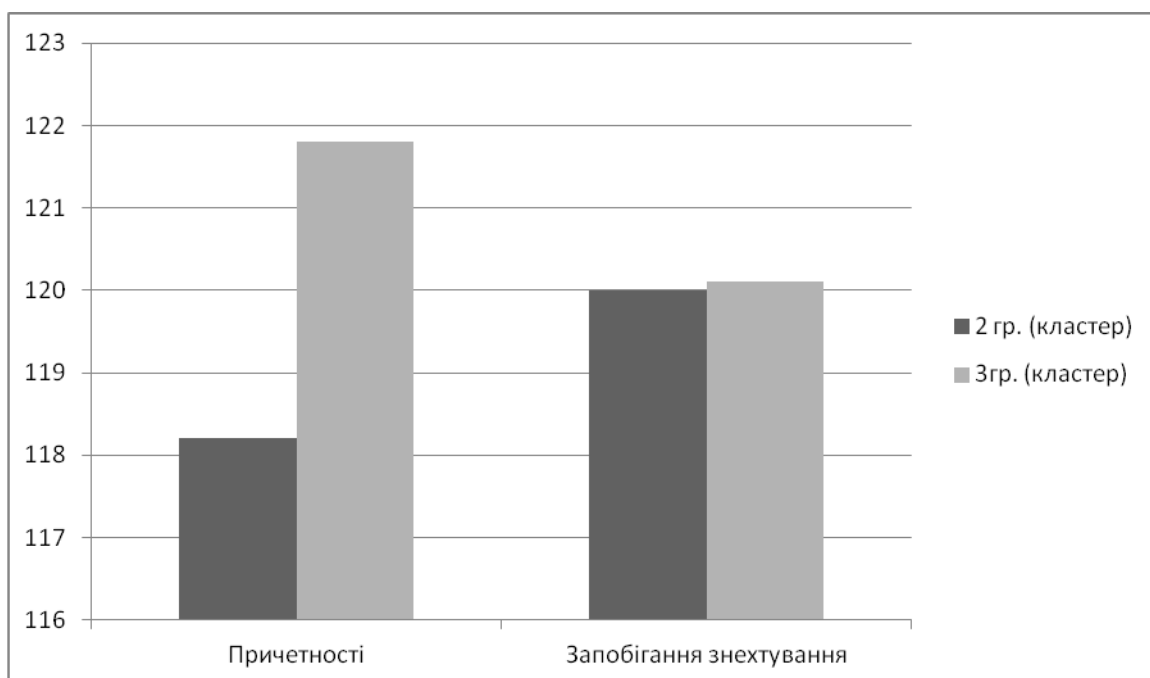


Рис. 2.17. Показники середніх оцінок мотивації афіліації (мотивів причетності та запобігання знехтування) досліджуваних з високим (2 кластер) та низьким (3 кластер) рівнем розвитку метакогнітивної активності

Результати наведені в табл. 2.24 показують, що студенти з високим рівнем метакогнітивної активності мають нижчий показник мотиву причетність за студентів з низьким рівнем метакогнітивної активності. Тобто, студенти з високим рівнем метакогнітивної активності самодостатні і менш потребують причетності до будь якої групи. Студенти з високим і низьким рівнем метакогнітивної активності мають практично однакові показники мотиву запобігання знехтування, бо всі студенти в якійсь мірі мають страх бути покинутими і не прийнятими суспільством.

Результати показників середніх оцінок загальних мотивів (влади) досліджуваних з високим (2 кластер) та низьким (3 кластер) рівнем розвитку метакогнітивної активності представлені в табл. 2.25 та на рис. 2.18.

Таблиця 2.25

**Показники середніх оцінок мотиву влади досліджуваних з високим  
(2 кластер) та низьким (3 кластер) рівнем розвитку  
метакогнітивної активності**

Показники загальних мотивів	Групи досліджуваних		t	p
	2 гр. (кластер)	3 гр. (кластер)		
Влади	13,7±1,8	15,7±3,4	5,04	0,000001

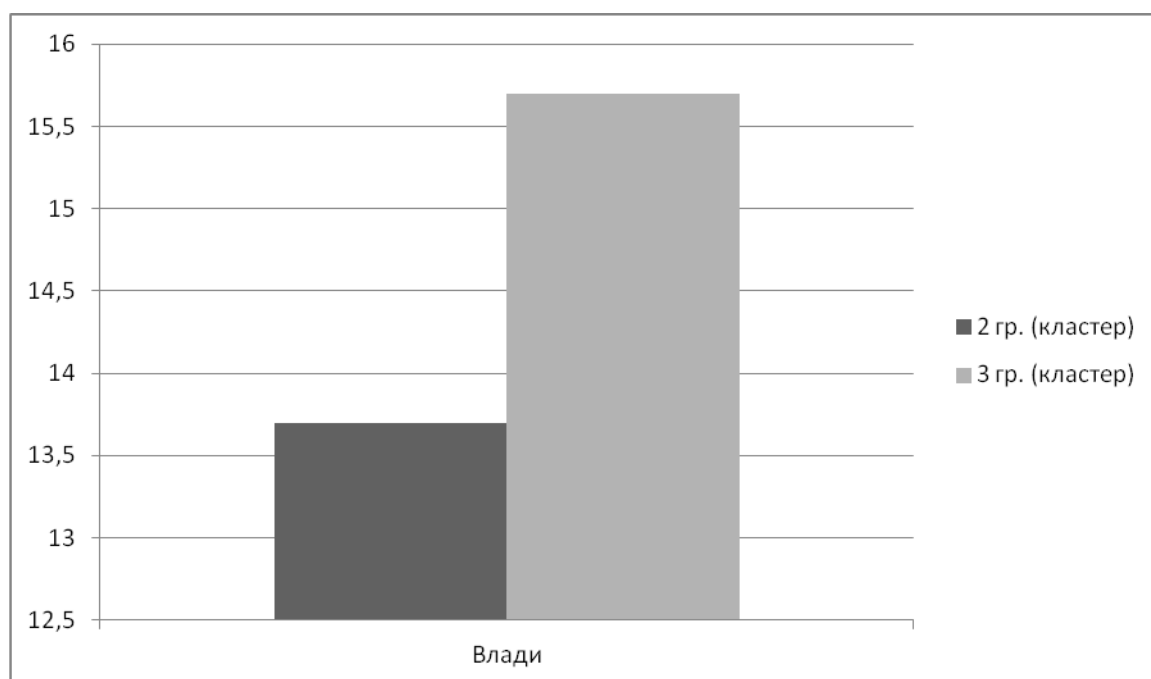


Рис. 2.18. Показники середніх оцінок мотивації влади досліджуваних з високим (2 кластер) та низьким (3 кластер) рівнем розвитку метакогнітивної активності

Результати, наведені в табл. 2.25, засвідчують, що студентам, які мають вищий рівень метакогнітивної активності властивий нижчий показник мотиву влади, ніж студентам, які мають нижчий рівень метакогнітивної активності. Тобто, студенти, які мають високий показник метакогнітивної активності, вчаться заради навчання як такого і здобуття якісних професійних знань, ніж студенти, які мають низький рівень метакогнітивної активності, більша частина яких вчиться заради відомості, влади та лідерства, не беручи до уваги рівень свого професіоналізму та своїх знань.



Результати показників середніх оцінок загальних мотивів (зовнішнього регулювання, інтроектованого регулювання, ідентифікованого регулювання та власного спонукання) досліджуваних з високим (2 кластер) та низьким (3 кластер) рівнем розвитку метакогнітивної активності представлені в табл. 2.26 та на рис. 2.19.

Таблиця 2.26

**Показники середніх оцінок загальних мотивів (зовнішнього регулювання, інтроектованого регулювання, ідентифікованого регулювання та власного спонукання) досліджуваних з високим (2 кластер) та низьким (3 кластер) рівнем розвитку метакогнітивної активності**

Показники загальних мотивів	Групи досліджуваних		t	p
	2 гр. (кластер)	3 гр. (кластер)		
Зовнішнє регулювання	21,0±4,1	23,4±4,5	2,26	0,024726
Інтроектоване регулювання	23,6±5,6	23,8±5,2	0,07	0,937927
Ідентифіковане регулювання	22,1±3,8	19,7±3,1	4,08	0,000070
Власне спонукання	22,3±4,1	18,7±3,9	5,45	0,000000

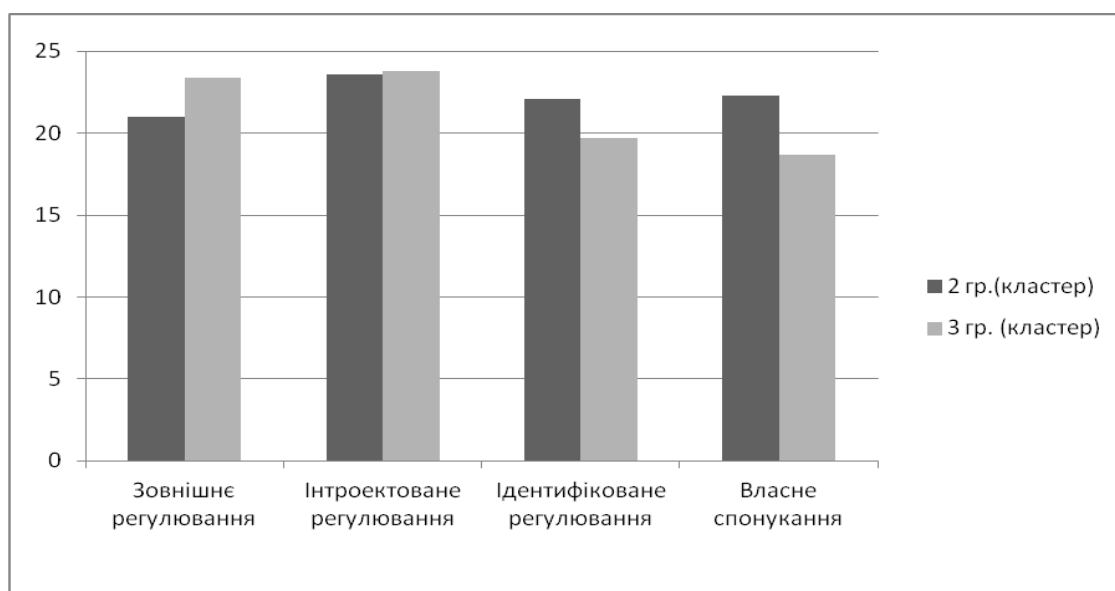


Рис. 2.19. Показники середніх оцінок загальних мотивів (зовнішнього регулювання, інтроектованого регулювання, ідентифікованого регулювання та власного спонукання) досліджуваних з високим (2 кластер) та низьким (3 кластер) рівнем розвитку метакогнітивної активності

Результати, наведені в табл. 2.26, дозволяють встановити, що в студентів з високим рівнем метакогнітивної активності показники мотивів «Зовнішнє регулювання» та «Інтроєктоване регулювання» нижчі ніж в студентів з низьким рівнем метакогнітивної активності. І навпаки, у студентів з низьким рівнем метакогнітивної активності показники мотивів «Ідентифіковане регулювання» та «Власне спонукання» нижчі ніж в студентів з високим рівнем метакогнітивної активності. Отже, навчальна діяльність студентів з високим рівнем метакогнітивної активності регулюється більш внутрішніми мотивами. Вони вчаться за власним бажанням, керовані власним інтересом до навчання. Студенти з низьким рівнем метакогнітивної активності керовані більш зовнішніми мотивами. Навчальна діяльність таких студентів регулюється найчастіше бажанням отримання нагороди чи страхом перед покаранням.

Результати вивчення ретроспективного часового аспекту професійної мотивації (мотиви обрання професії) досліджуваних з високим (2 кластер) та низьким (3 кластер) рівнем розвитку метакогнітивної активності представлені в табл. 2.27 та на рис. 2.20.

Таблиця 2.27

**Показники середніх оцінок професійних мотивів (обрання професії)  
досліджуваних з високим (2 кластер) та низьким (3 кластер) рівнем розвитку  
метакогнітивної активності**

Показники професійних мотивів		Групи досліджуваних		t	p
		2 гр. (кластер)	3 гр. (кластер)		
Обрання професії	Мотив вибору престижної професії	3,6±2,3	3,6±1,9	0,09	0,922913
	Мотив вибору матеріальних благ	4,0±2,1	4,7±1,5	0,89	0,373030
	Мотив прагнення творчої роботи	6,6±1,1	5,6±1,5	4,67	0,000006

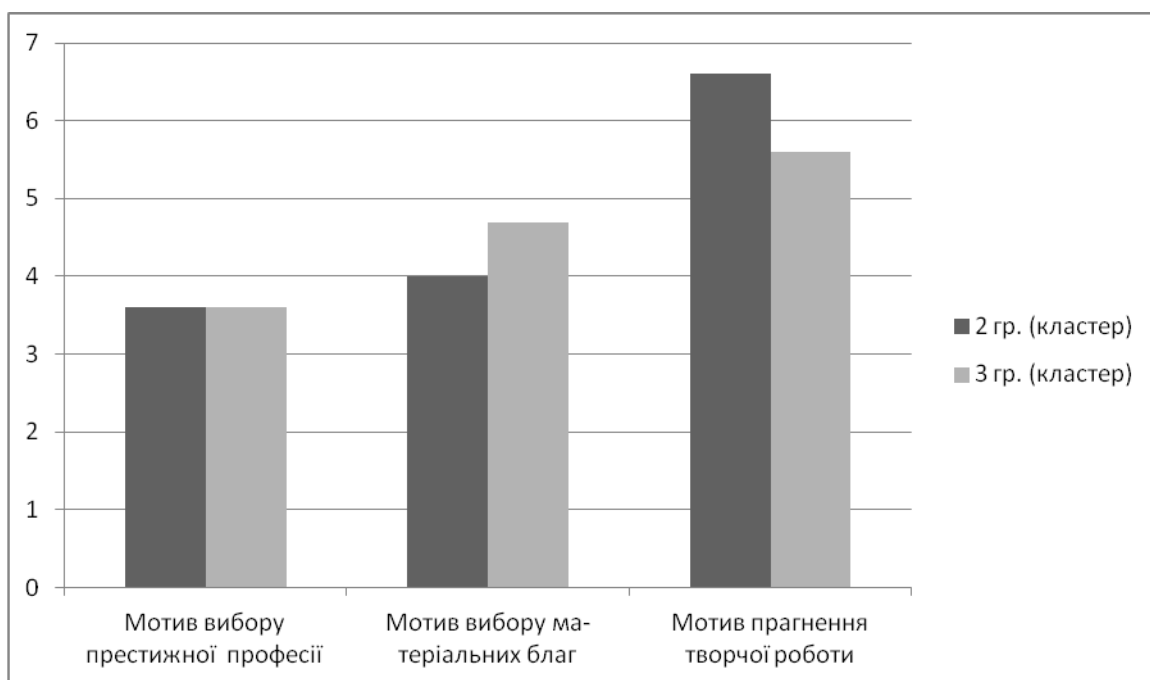


Рис. 2.20. Показники середніх оцінок професійних мотивів (обрання професії) досліджуваних з високим (2 кластер) та низьким (3 кластер) рівнем розвитку метакогнітивної активності

Результати, наведені в табл. 2.27, дозволяють дійти висновку, що студенти з високим і низьким рівнем метакогнітивної активності мали однакові показники мотиву вибору престижної професії. Тобто, обираючи професію, студенти однаково звертали увагу на її престижність. Студенти з високим рівнем метакогнітивної активності мали нижчий показник мотиву вибору матеріальних благ і вищий показник мотиву прагнення творчої роботи ніж студенти з низьким рівнем метакогнітивної активності. Отже, студенти з високим рівнем метакогнітивної активності мали вищий рівень цікавості та залучення до навчального процесу, а студенти з низьким рівнем метакогнітивної активності, обираючи професію лише за її високу оплату, ставилися до навчання як до обов'язку.

Середні показники актуального часового аспекту професійної мотивації (мотиви навчання у ЗВО) досліджуваних з високим (2 кластер) та низьким (3 кластер) рівнем розвитку метакогнітивної активності представлені в табл. 2.28 та на рис. 2.21.

Таблиця 2.28

**Показники середніх оцінок професійних мотивів (навчання у ЗВО)  
досліджуваних з високим (2 кластер) та низьким (3 кластер) рівнем розвитку  
метакогнітивної активності**

Показники професійних мотивів		Групи досліджуваних		t	p
		2 гр. (кластер)	3 гр. (кластер)		
Навчання у ЗВО	Мотив придбання знань	7,6±3,0	5,5±3,8	3,92	0,000127
	Мотив оволодіння професією	4,6±2,8	3,7±3,1	1,97	0,049975
	Мотив отримання диплома	5,9±2,2	5,3±2,6	1,54	0,123319

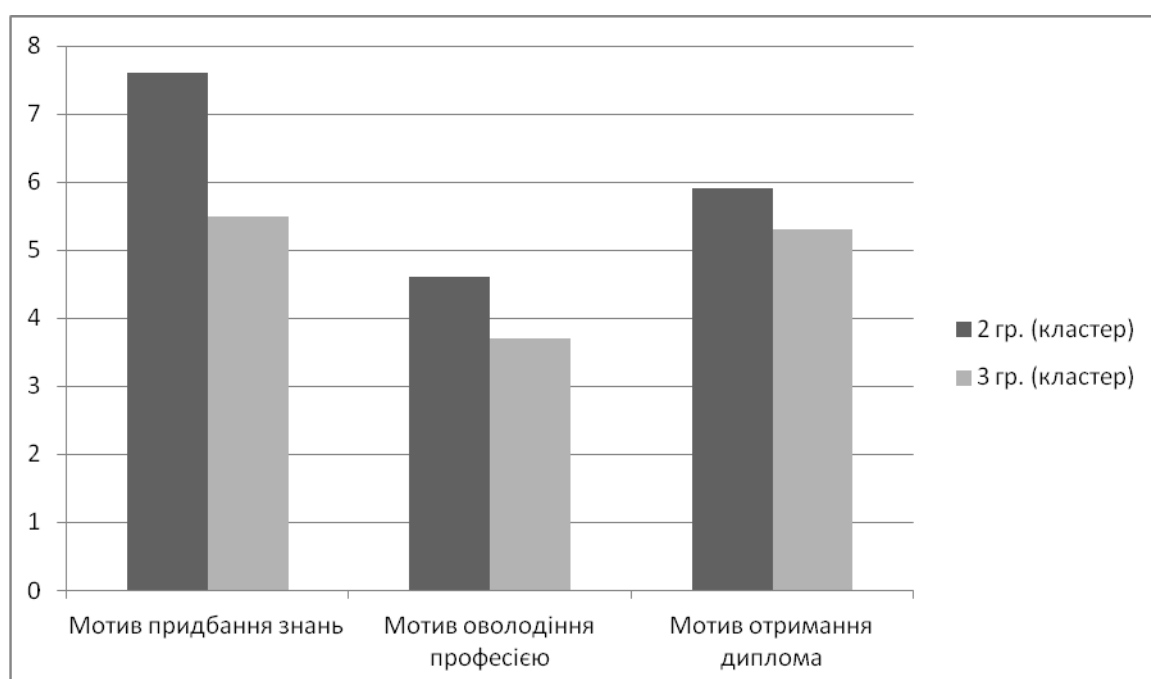


Рис. 2.21. Показники середніх оцінок професійних мотивів (навчання у ЗВО)  
досліджуваних з високим (2 кластер) та низьким (3 кластер) рівнем розвитку  
метакогнітивної активності

Результати, наведені в табл. 2.28, дозволяють встановити, що студенти з високим рівнем метакогнітивної активності мають вищі показники мотивів придбання знань, оволодіння професією та отримання диплому ніж студенти з низьким рівнем метакогнітивної активності. Тобто, студенти з високим рівнем

метакогнітивної активності більш зацікавлені у навчальному процесі взагалі, ніж студенти з низьким рівнем метакогнітивної активності.

Середні оцінки перспективного часового аспекту професійної мотивації (мотивів професійної діяльності) досліджуваних з високим (2 кластер) та низьким (3 кластер) рівнем розвитку метакогнітивної активності представлені в табл. 2.29 та на рис. 2.22.

Таблиця 2.29

**Показники середніх оцінок професійних мотивів (професійна діяльність) досліджуваних з високим (2 кластер) та низьким (3 кластер) рівнем розвитку метакогнітивної активності**

Показники професійних мотивів		Групи досліджуваних		t	p
		2 гр. (кластер)	3 гр. (кластер)		
Проф. діяльності	Мотив власної праці	12,1±2,6	12,1±3,0	0,23	0,813628
	Мотив соціальної значущості праці	14,2±3,0	13,3±3,4	1,53	0,127083
	Мотив самоствердження у праці	14,4±4,9	11,7±3,9	3,66	0,000338
	Мотив професійної майстерності	6,6±5,0	9,9±6,3	4,23	0,000038

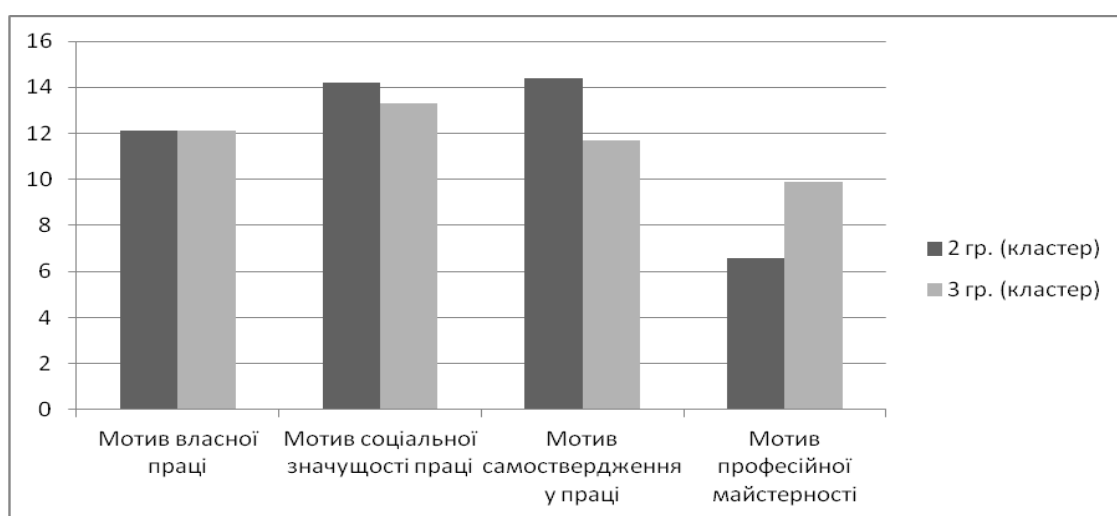


Рис. 2.22. Показники середніх оцінок професійних мотивів (професійна діяльність) досліджуваних з високим (2 кластер) та низьким (3 кластер) рівнем розвитку метакогнітивної активності

Результати, наведені в табл. 2.29, дозволяють стверджувати, що студенти з високим і низьким рівнем метакогнітивної активності мають однакові показники мотиву власної праці. Студенти з високим рівнем метакогнітивної активності мають вищі показники мотивів соціальної значущості праці і самоствердження в праці та нижчий показник мотиву професійної майстерності ніж студенти з низьким рівнем метакогнітивної активності. Отже, студенти з високим рівнем метакогнітивної активності обирають цікаву, творчу та соціально значущу професію, а студенти з низьким рівнем метакогнітивної активності обирають професію лише за престижність та високу оплату.

Таким чином, порівняння середніх оцінок загальних і професійних мотивів досліджуваних двох кластерів за допомогою t-критерію Стьюдента, показало, що студенти з високим рівнем розвитку метакогнітивної активності мають більш високі показники загальних мотивів прагнення до успіху, ідентифікованого регулювання та власного спонукання. У професійної мотивації більш високі оцінки виявлені в них по прагненню до творчої роботи, мотиву придбання знань, оволодінню професією і самоствердження в професії. Студенти з низьким рівнем розвитку інтрапсихічних механізмів управління когнітивною діяльністю демонструють вищі показники мотивації уникнення невдачі, прагнення до влади і зовнішньої регуляції. У структурі професійних мотивів у них в більшій мірі виражений мотив досягнення професійної майстерності.

Результати, отримані в ході дослідження, дають змогу стверджувати, що студентам, які мають високий рівень розвитку метакогнітивної активності властиві вищі оцінки мотивів, що сприяють особистісному та професійному зростанню та нижчі оцінки мотивів, що сповільнюють особистісний розвиток. Навпаки, студентам, що мають низький рівень розвитку інтрапсихічних механізмів управління когнітивною діяльністю властиві вищі оцінки мотивів, які не сприяють особистісному, професійному та інтелектуальному розвитку.

## 2.8. Особливості факторної структури загальної та професійної мотивації студентів з різним рівнем розвитку їх метакогнітивної активності

Емпрична верифікація моделі мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності передбачала вивчення особливостей факторної структури загальної та професійної мотивації студентів з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності.

У дослідженні взяли участь 307 студентів денної форми навчання першого, другого, третього та четвертого курсів віком від 17 до 24 років.

Дослідження було проведено за допомогою відповідних методик: методика «Мотивація до успіху» (Т. Елерс); методика «Мотивація до уникнення невдач» (Т. Елерс); методика «Мотивація афіліації» (А. Мехраб'ян); методика «Мотив влади»; опитувальник «Академічна саморегуляція» (Р. Райан і Д. Коннелл адаптований М. Яцюком); методика «Мотивація вибору професії» (С. Гриншпун); методика «Мотивація навчання в ЗВО» (Т. Ільїна); тест «Професійна мотивація» (див. підрозділ 2.1.3).

Було проведено факторний аналіз оцінок загальних та професійних мотивів за методом головних компонентів та обертанням факторних структур за принципом Varimax. Кількість факторів визначалася за критерієм Кайзера та критерієм кам'янистої осипи (див. рис. 2.23 та рис. 2.24), в зміст кожного фактора включалися змінні з факторною вагою, що перевищує 0,45.

Характеристика факторів, що входять до структури мотивації студентів з високим (2 кластер) рівнем розвитку метакогнітивної активності наведена в табл. 2.30 та рис. 2.23. Змінні мотиви, які утворюють зміст кожного фактора з позначенням їх факторної ваги наведено в табл. 2.31.

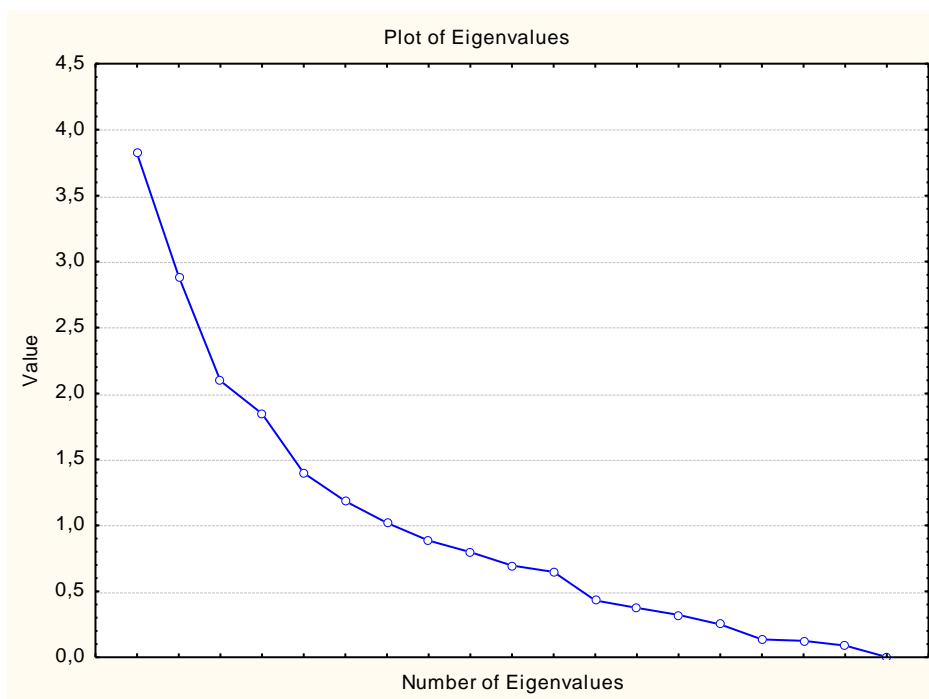


Рис. 2.23. Визначення кількості факторів у структурі мотивації за критерієм кам'янистого осипу для досліджуваних 2 кластеру (студенти з високим рівнем метакогнітивної активності)

Таблиця 2.30

**Характеристика факторів для 2 кластеру (студенти з високим рівнем метакогнітивної активності)**

Фактори	Соб. значение факторов	Cumulative	% дисперсии	Cumulative
1	3,818780	3,81878	20,09884	20,09884
2	2,886245	6,70503	15,19076	35,28961
3	2,096245	8,80127	11,03287	46,32247
4	1,846993	10,64826	9,72101	56,04349
5	1,396706	12,04497	7,35108	63,39457
6	1,183933	13,22890	6,23122	69,62580
7	1,018862	14,24776	5,36243	74,98823



Таблиця 2.31

**Змінні (мотиви), які утворюють зміст кожного фактора у структурі мотивації з позначенням їх факторної ваги для 2 кластеру (студенти з високим рівнем метакогнітивної активності)**

Загальні та професійні мотиви	Фактори						
	1	2	3	4	5	6	7
Досягнення успіху					0,643		
Уникнення невдачі							-0,632
Причетності			0,793				
Запобігання знехтування	0,510	-0,431	-0,554				
Влади						-0,785	
Зовнішнє регулювання	0,885						
Інтроєктоване регулювання	0,906						
Ідентифіковане регулювання	0,579	0,701					
Власне спонукання		0,764					
Мотив вибору престижної професії							0,623
Мотив вибору матеріальних благ		-0,414					0,665
Мотив прагнення творчої роботи							0,670
Мотив придбання знань		0,737					
Мотив оволодіння професією			-0,775				
Мотив отримання диплома		0,607				0,474	
Мотив власної праці							
Мотив соціальної значущості праці	-0,512		0,419		0,467		
Мотив самоствердження у праці				-0,880			
Мотив професійної майстерності			-0,439	0,732			

Факторна структура мотивації студентів 2 кластера включала сім факторів, що пояснюють 76,99% загальної дисперсії.

Фактор 1 (власне значення фактора: 3,82; процент дисперсії, що пояснюється: 20,1%) включає такі мотиви: уникнення невдачі (0,51), зовнішнього регулювання (0,885), інтродюкованого регулювання (0,906), ідентифікованого регулювання (0,579) і соціальної значущості праці (-0,512).

Фактор 2 (2,87; 15,19%) включає мотиви ідентифікованого регулювання (0,701), власного спонукання (0,764), набуття знань (0,737), отримання диплома (0,60).

Фактор 3 (2,1; 11,03%): мотиви приналежності (0,793), запобігання знехтування (-0,554) і оволодіння професією (-0,775).

Фактор 4 (1,85; 9,72%): мотиви самоствердження в праці (-0,88) і професійної майстерності (0,732).

Фактор 5 (1,4; 7,35%): мотиви прагнення до успіху (0,643) і соціальної значущості праці (0,467).

Фактор 6 (1,18; 6,23%): мотиви влади (-0,785) і отримання диплома (0,474).

Фактор 7 (1,02; 5,36%): мотиви уникнення невдачі (-0,631), престижу професії (0,623), матеріального збагачення (0,665) і творчої роботи (0,67).

Характеристика факторів мотивації студентів з низьким (2 кластер) рівнем розвитку метакогнітивної активності наведена в табл. 2.32 та рис. 2.24. Змінні мотиви, які утворюють зміст кожного фактора з позначенням їх факторної ваги наведено в табл. 2.33.

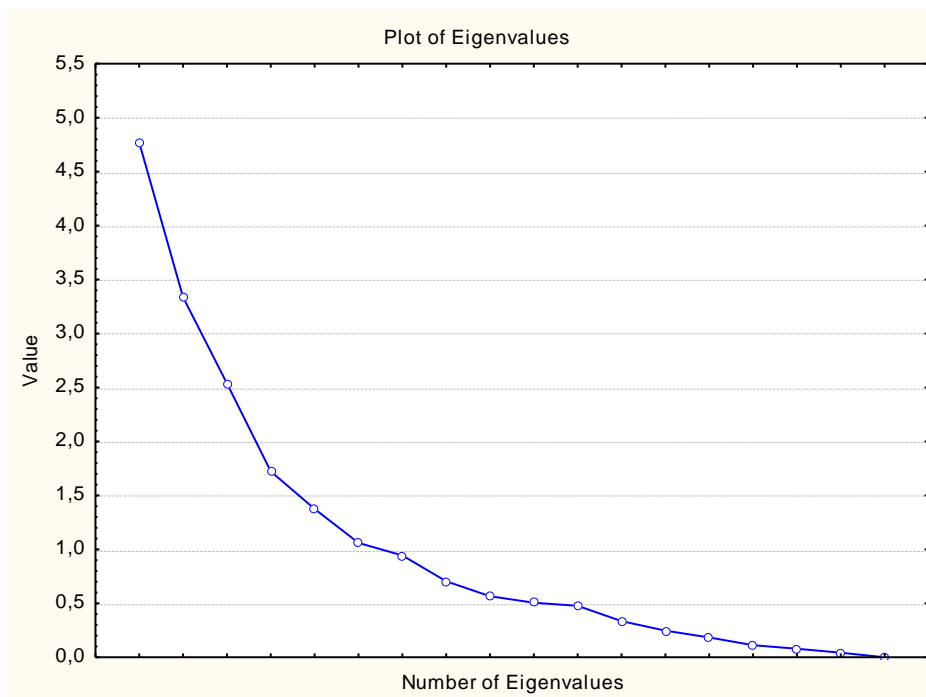


Рис. 2.24. Визначення кількості факторів за критерієм кам'янистого осипу для досліджуваних 3 кластеру (студенти з низьким рівнем метакогнітивної активності)

Таблиця 2.33

**Характеристика факторів для 3 кластеру (студенти з низьким рівнем метакогнітивної активності)**

Фактори	Соб. значение факторов	Cumulative	% дисперсии	Cumulative
1	4,770340	4,77034	25,10705	25,10705
2	3,336660	8,10700	17,56137	42,66842
3	2,537531	10,64453	13,35543	56,02385
4	1,722988	12,36752	9,06836	65,09220
5	1,374204	13,74172	7,23265	72,32486
6	1,060194	14,80192	5,57997	77,90483

Таблиця 2.34

**Змінні (мотиви), які утворюють зміст кожного фактора у структурі мотивації з позначенням їх факторної ваги для 3 кластеру (студенти з низьким рівнем метакогнітивної активності)**

Загальні та профес.мотиви	Фактори					
	1	2	3	4	5	6
Досягнення успіху		0,45	0,473		0,6	
Уникнення невдачі						
Причетності			0,638	0,463		
Запобігання знехтування		0,46	-0,616			
Влади	-0,455		0,613			
Зовнішнє регулювання	-0,473	0,669				
Інтроєктоване регулювання		0,901				
Ідентифіковане регулювання		0,818				
Власне спонукання						0,784
Мотив вибору престижної професії	-				0,849	
Мотив вибору матеріальних благ			-0,749		0,498	
Мотив прагнення творчої роботи		0,739				
Мотив придбання знань						
Мотив оволодіння професією				0,803		
Мотив отримання диплома	0,908					
Мотив власної праці	0,744					
Мотив соціальної значущості праці				-0,889		
Мотив самоствердження у праці						-0,953
Мотив професійної майстерності	-0,58					0,462

У структуру мотивації студентів 3 кластера (з низьким рівнем розвитку інтрапсихічних механізмів управління когнітивною діяльністю) увійшло 6 факторів, що пояснюють 77,9% загальної дисперсії.

Фактор 1 (власне значення фактора: 4,77, процент дисперсії, що пояснюється: 25,1%) включає мотиви влади (-0,455), зовнішнього регулювання (-0,472), отримання диплома (0,908), самоствердження в професії (0,743), професійної майстерності (-0,589).

Фактор 2 (3,34; 17,56%) включає мотиви запобігання знехтування (0,46), зовнішнього регулювання (0,669), інтроєктованого регулювання (0,9), ідентифікованого регулювання (0,818), творчої роботи (0,738).

Фактор 3 (2,54; 13,36%): мотиви прагнення до успіху (0,473), прагнення до прийняття (0,638), запобігання знехтування (-0,617), влади (0,612), матеріального збагачення (-0,749).

Фактор 4 (1,72; 9,07%): мотиви прагнення до прийняття (0,463), опанування професією (0,803), соціальної значущості праці (-0,889).

Фактор 5 (1,37; 7,23%): мотиви прагнення до успіху (0,6), престижної професії (0,849) і матеріального збагачення (0,498).

Фактор 6 (1,06; 5,58%): мотиви власного спонукання (0,784), самоствердження в праці (-0,953) і професійної майстерності (0,462).

Таким чином, аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати:

- факторні структури загальних і професійних мотивів у студентів з високим і низьким рівнем розвитку метакогнітивної активності виявляють значущі відмінності;

- студенти з високим рівнем розвитку метакогнітивної активності мають вищі оцінки мотивів, які сприяють особистісному та професійному розвитку: досягнення успіху, ідентифіковане регулювання, власне спонукання, творча робота, отримання знань, оволодіння професією, соціальне значення праці, самоствердження в праці, та нижчі оцінки мотивів, які можуть загальмовувати особистісний розвиток: уникнення невдачі, зовнішнє регулювання, влади, матеріальні блага;

- студенти з низьким рівнем розвитку інтрапсихічних механізмів управління когнітивною діяльністю мають вищі оцінки мотивів, які не сприяють особистісному, професійному та інтелектуальному розвитку: уникнення невдачі, зовнішнє регулювання, влади, матеріальні блага.

### **Висновки до другого розділу**

1. Дослідження взаємозв'язку метакогнітивної активності та особливостей академічної саморегуляції студентів показало наявність статистично значущих кореляційних зв'язків за більшістю аналізованих параметрів. Високий рівень розвитку метакогнітивної активності прямо пов'язаний із такими характеристиками академічної саморегуляції: планування, моделювання, програмування, оцінка результатів, самостійність, гнучкість, надійність.

Такі результати послужили підставою для висунення гіпотези про те, що мотиваційні особливості можуть виступати чинниками розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів.

2. Встановлено взаємозв'язок метакогнітивної активності із психолінгвістичною компетентністю. Чим вище в студентів рівень метакогнітивної активності тим краще вони можуть виділити вагому та важливу інформацію з прослуханого тексту, сформулювати та правильно донести до оточуючих власні ідеї та думки та переконати їх у своїй правоті.

3. Створено теоретичну змістову модель мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів. В обґрунтованій змістовій моделі мотиваційні чинники розвитку метакогнітивної активності було поділено на дві групи: перша група – загальні мотиви, проаналізовані в змістовій та процесуальній площині (досягнення успіху, афіліації, влади, внутрішні та зовнішні мотиви), друга група – професійні мотиви, які було розглянуто з точки зору часової транспективи (поєднання у свідомості людини психологічного минулого, теперішнього та майбутнього буття людини, які виконують регулюючу функцію):

- мотиви вибору професії (аспект психологічного минулого) – мотиви, що підштовхували студента до вибору майбутньої професії;

- мотиви навчання в закладі вищої освіти (аспект психологічного теперішнього) – мотиви, що підштовхують студента до освітньої діяльності у закладі вищої освіти на момент навчання;

- мотиви модельованої майбутньої професійної діяльності (аспект психологічного майбутнього) – мотиви, що спонукають студента реалізувати отримані у закладах вищої освіти компетенції, обізнаність у предметах, що вивчалися, практичних умінь та навичок у професійній діяльності за обраною спеціальністю.

Для емпіричної верифікації моделі мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів підбрано відповідні методики.

4. За умов звичайно організованого процесу освіти, суттєвого розвитку метакогнітивної активності не відбувається.

Отже, досягнення високих показників метакогнітивної активності потребує цілеспрямованого втручання.

5. Встановлено взаємозв'язок метакогнітивної активності із загальними та професійними мотивами студентів:

- мотиваційними корелятами високого рівня розвитку метакогнітивної активності є такі загальні мотиви (у змістовій та процесуальній площині аналізу мотивації): мотив досягнення успіху, внутрішня мотивація: ідентифіковане регулювання та власне спонукання;

- мотиваційними чинниками, що корелюють зі стагнацією розвитку метакогнітивної активності є такі загальні мотиви: мотив уникнення невдачі, зовнішня мотивація: зовнішнє регулювання та інтроєктоване регулювання;

- прямо корельованими з оцінками розвитку метакогнітивної активності є такі професійні мотиви: цікава, творча робота (аспект психологічного минулого), оволодіння професією (аспект психологічного теперішнього), отримання знань (аспект психологічного теперішнього), соціальне значення труда (аспект психологічного майбутнього), професійна майстерність (аспект психологічного майбутнього);

майбутнього);

- мотиваційними корелятами, що зворотно пов'язані з розвитком метакогнітивної активності є такі професійні мотиви: престижна професія (аспект психологічного минулого), матеріальні блага (аспект психологічного минулого), отримання диплома (аспект психологічного теперішнього), мотив власного труда (аспект психологічного майбутнього), самоствердження в труді (аспект психологічного майбутнього).

6. Порівняння оцінок мотивації студентів двох типологічних груп (з високим та низьким рівнем МКА), дають змогу стверджувати, що студентам, які мають високий рівень розвитку метакогнітивної активності властиві вищі оцінки мотивів, що сприяють особистісному та професійному зростанню (мотив досягнення успіху, внутрішня мотивація: ідентифіковане регулювання та власне спонукання, мотив цікавої, творчої роботи, мотив отримання знань, мотив оволодіння професією, соціальної значущості труда) та нижчі оцінки мотивів, що сповільнюють особистісний розвиток (мотив уникнення невдачі, мотив влади, зовнішня мотивація: зовнішнє регулювання та інтроектоване регулювання, мотив престижної професії, мотив матеріальних благ, мотив отримання диплома, мотив власної праці, мотив самоствердження в праці).

7. Аналіз особливостей факторної структури загальної та професійної мотивації студентів з високим та низьким рівнем метакогнітивної активності виявляє значущі відмінності. Студенти з високим рівнем розвитку метакогнітивної активності виявляють більш сприятливу та гармонійну мотиваційну структуру, яка сприяє особистісному та професійному розвитку.



### РОЗДІЛ 3

## ОПТИМІЗАЦІЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЇ ТА РОЗВИТОК МЕТАКОГНІТИВНОЇ АКТИВНОСТІ У СТРУКТУРІ АКАДЕМІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ

### 3.1. Обґрунтування та зміст програми навчально-розвивального тренінгу розвитку метакогнітивної активності студентів

Результати аналізу власних емпіричних досліджень, наведені в попередніх розділах дисертації, показали відсутність позитивної динаміки у показниках розвитку метакогнітивної активності студентів з 1 по 4 курс за умов звичайно організованого процесу навчання. Такі дані дозволили обґрунтувати актуальність проблеми визначення чинників розвитку метакогнітивної активності та розробки відповідної розвивальної програми. Дані, представлені в параграфі 2.4, дають змогу обґрунтувати гіпотезу про те, що важливими чинниками метакогнітивної активності є загальна та професійна мотивація.

Щоб підтвердити гіпотезу було прийнято рішення розробити програму, що підтвердить вплив загальної та професійної мотивації на розвиток метакогнітивної активності.

На даному етапі розвитку психологічної науки описано велику кількість різних методик та технологій психологічного впливу у психокорекційній та розвивальній роботі з людьми.

Г. Андрєєва вважає, що всі психологічні методи впливу на людину можна віднести до своєрідної царини соціальної психології – «психології впливу». Автор розглядає психологічні методи та технології впливу на людину, як прикладний аспект соціальної психології, який кардинально відрізняється від інших чинників та процесів впливу на психіку та організм людини. Такий вплив проявляється «шляхом розвитку в людини різноманітних вегетативних зрушень, пов'язаних з

емоційними переживаннями під час здійснення моторних, секреторних, пізнавальних й інших психологічних функцій» [5 с.48].

Психологічний вплив – це процес і результат зміни поведінки іншої людини, її установок, намірів, уявлень, оцінок тощо, в ході взаємодії з ним. Під механізмами психологічного впливу розуміють соціально-психологічні явища і процеси, що виникають в результаті взаємодії людей один з одним [63].

Якщо порівняти механізми психологічного впливу з іншими психологічними механізмами життєдіяльності людини, можна побачити, що механізми впливу:

- дають можливість проявити потенціал взаємодії та впливу людей один на одного всередині соціальної групи;
- діють завдяки не тільки позитивним чинникам впливу, а і диференціації людей в групі, негативізму та деструктивному зараженню;
- мають несвідомий, раптовий, не підлягаючий соціальному контролю характер [63].

Психологічний вплив може бути направленим (переконання та навіювання) та ненаправленим (зараження та наслідування):

- переконання – метод нарочитого та упорядкованого впливу на психіку особистості за допомогою звертання до її критичного мислення;
- навіювання – вплив на психіку людини, який пов'язаний зі зниженням її критичності до будь якої інформації, яка надходить, відсутністю бажання проконтролювати, чи вона достовірна, та абсолютною довірою до її джерел;
- зараження – психологічний та емоційний вплив на людину під час спілкування чи іншої взаємодії, який передає певний недвозначний настрій або спонукання не через її свідомість, а через несвідому сферу;
- наслідування – орієнтування людини на певні приклади, що дає інша людина, імітування вчинків, жестів, інтонацій, манери поведінки тощо [105].

Аналіз літератури з проблеми психологічного впливу на людину дозволяє дійти висновку, що однією з найефективніших форм реалізації цілеспрямованого психологічного впливу є психологічна робота у групі [106; 166].

З точки зору розвитку метакогнітивної активності та загальної й професійної мотивації робота в групі дозволяє студентам не тільки отримувати нову інформацію та вдосконалювати навички, що вони вже мають, а й комунікувати з іншими членами групи, порівнюючи їхні знання зі своїми та намагаючись показати кращі результати.

А. Осипова формулює три основні завдання групової роботи:

- когнітивна сфера – дозволяє досягти усвідомлення інтерперсональних зв'язків власної особистості;

- емоційна сфера – допомагає реалізувати зовнішню емоційну підтримку, позитивне ставлення з боку групи, зворотній зв'язок, переживання старого емоційного опиту по новому;

- поведінкова сфера – дозволяє осмислити власні негативні стереотипи, отримання навичок відвертого вільного спілкування; висвітлення та подолання неадекватної поведінки [106].

Вітчизняні та зарубіжні дослідники пропонують різні механізми впливу групової роботи на клієнта. Зокрема, І. Ялом визначає такі провідні механізми групової роботи: навіювання надії, універсальність, повідомлення інформації, альтруїзм, відходження від впливу батьківської сім'ї, соціалізація, імітаційна поведінка, інтерперсональний вплив, згуртованість групи, катарсис, екзистенціальні чинники [166]. А. Осипова представляє групову роботу у вигляді трьох основних узагальнених механізмів:

- емоційна підтримка – прийняття учасника групою, готовність розуміти його;

- конфронтація – зіткнення учасника групи зі своїми страхами, проблемами та установами за рахунок зворотного зв'язку з іншими членами групи;

- навчіння – учасник групи бачить помилки та поведінкові стереотипи інших членів групи та на їхніх прикладах вчиться їх уникати [106].

Як засвідчує аналіз літератури, для розвитку рефлексивних, саморегуляційних, інтелектуальних та мотиваційних процесів, найактуальнішим видом психологічної роботи в групі є тренінг [205; 206; 146].

Американський психолог К. Роджерс вважав, що груповий тренінг є одним з найдієвіших методів психотерапії, бо під час групових занять клієнт може почути думку не тільки одного тренера, а багато різних думок. Зворотній зв'язок, який дає група, може стати стартовим плацдармом для усвідомлення та вирішення проблем, які тривожать людину багато років [116].

Провідний фахівець по роботі з тренінгами Ю. Ємельянов, визначає тренінг як групу методів, що допомагають людині розвивати навчальні здібності та опанувати нову, цікаву її діяльність [48].

В роботах І. Вачкова, груповий психологічний тренінг значиться як сукупність психокорекційних методів та методик, які можна використати як засіб для формування навичок самопізнання та можливості саморозвитку. На думку автора, психокорекційні групові тренінги можна використовувати як в клінічній психології, для роботи з алкоголізмом, наркоманією, неврозами, так і в роботі з психотравмами та для саморозвитку людини. І. Вачков стверджує, що має сенс використовувати тренінг не тільки у психотерапії та психокорекції, а й в навчанні [19].

За А. Осиповою існують такі види групового тренінгу:

- комунікативний тренінг – розвиває у членів групи уміння адекватно описувати поведінку партнера, слухати, відверто спілкуватися з іншими членами групи;

- навчальний тренінг – тренінг, що проводиться для вдосконалення професійних навичок та здобуття нових знань;

- поведінковий тренінг – допомагає членам групи усвідомити та позбутися негативних поведінкових шаблонів;

- тренінг особистісного зростання – основою такого тренінгу є психологічний аналіз особистих рис та розвиток саморозуміння, саморегуляції, соціальної перцепції, рефлексії, усвідомлення смислу життя тощо [106].

Як окремий вид тренінгу, що використовують в групових заняттях, виділяють навчально-розвивальний тренінг [117]. Навчально-розвивальний

тренінг має можливість вдосконалити професійні навички та покращити результати навчання, тому що:

- в навчально-розвивальному тренінгу використовуються більш різнобічні форми навчання;
- ігрова форма вправ активізує прихований потенціал практично кожного члена тренінгової групи та спонукає використати отримані знання в індивідуальній роботі;
- в навчально-розвивальному тренінгу є можливість оперувати змодельованими ситуаціями та проробляти різні варіанти їх вирішення;
- тренінг можна вписати в навчальний процес, що дозволяє підвищити ефективність основного навчання [210].

Для розвитку метакогнітивної активності та загальної й професійної мотивації доречно використовувати саме навчально-розвивальний тренінг.

В сучасній літературі описано багато методів, що використовуються у групових тренінгах: ігрові методи, навчально-розвивальні вправи, групові дискусії, медитативні техніки, тілесно-орієнтовані техніки, методи розвитку соціальної перцепції, комунікативні техніки тощо. У навчально-розвивальному тренінгу з підвищення рівня метакогнітивної активності та загальної і професійної мотивації доречно використовувати такі методи:

- лекції – щоб тренінг був плідним та ефективним потрібно спочатку висвітлити його тему, щоб всі члени групи були обізнаними у питанні, що буде обговорюватися протягом тренінгу [210];
- навчально-розвивальні вправи – проводяться для навчання членів групи новим навикам чи для вдосконалення знань та умінь, що вони вже мають [166];
- групова дискусія – такий метод роботи дає тренеру можливість виявити рівень обізнаності групи в даному питанні та допомагає членам групи навчитися слухати та проявляти повагу один до одного. Також, людина може проявити власну компетентність в питанні, яке обговорюється, чим задовольнить свою потребу у визнанні і повазі. Групові дискусії можна поділити: по рівню організації (структуровані, неструктуровані) та по змісту (тематичні, біографічні,

інтеракційні) [19]. Для дискутування на тему «Метакогнітивна активність та загальна й професійна мотивація» доречно використовувати тематичні дискусії;

- ігрові методи – даний метод може бути корисним для покращення комунікації та допомогти подолання скутість та напруженість між членами групи. За допомогою гри, з'являється можливість непомітно діагностувати наявність психологічних проблем і виявити чинники, що можуть сприяти їхній появі. Під час гри людина може розкрити свій потенціал, побачити нові шляхи вирішення старих проблем, випробувати нові для себе ролі та подивитися на себе з іншого боку [19].

Беручи до уваги інформацію надану вище, для підтвердження гіпотези про те, що важливими чинниками в розвитку метакогнітивної активності є загальна та професійна мотивація, було розроблено дві програми навчально-розвивальних тренінгів:

Перша – програма навчально-розвивального тренінгу з розвитку метакогнітивної активності, де мотиваційний блок був відсутній, яку було впроваджено в першій експериментальній групі;

Друга – програма навчально-розвивального тренінгу з розвитку метакогнітивної активності та загальної й професійної мотивації, яку було впроваджено в другій експериментальній групі.

**Програма навчально-розвивального тренінгу з розвитку метакогнітивної активності в першій експериментальній групі.**

Метою тренінгу був розвиток метакогнітивної активності в першій експериментальній групі.

Тематичні блоки тренінгу з розвитку метакогнітивної активності (з відповідними завданнями):

1. Базові теоретико-методологічні засади розвитку метакогнітивної активності (задача – ознайомлення студентів з питанням метакогнітивної активності та важливості її розвитку для навчання і майбутнього життя).

2. Прийняття імпліцитної теорії «нарощуваного інтелекту» (задача – розвинути у студентів переконання у можливості інтелекту до змін та важливості підвищення його рівня для навчання і майбутнього життя);

3. Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості» (задача – розвинути у студентів переконання у можливості особистісного зростання і його важливість і його важливість у майбутньому);

4. Прийняття цілей навчання (задача – розвинути у студентів бажання отримати знання та оволодіти майстерністю в обраній професії);

5. Самооцінка навчання (задача – розвинути у студентів самооцінку ефективності зусиль в навчанні та підвищити місце між досягненнями інших студентів);

6. Метакогнітивні знання (задача – підвищити у студентів рівень знання про методи отримання та переробки інформації власних навчальних процесів, знання про зміст навчальних завдань, методи їх виконання та метакогнітивні стратегії рішення цих завдань);

7. Метакогнітивна активність (задача – активізувати у студентів процеси отримання і обрання інформації, контролю та планування метапізнання, рівня результативності, пластичності розумових процесів та інтелектуальних здібностей);

8. Метакогнітивна включеність в діяльність (задача – розвинути у студентів здатність до регуляції своєї пізнавальної діяльності та інтелектуальних здібностей в процесі вирішення задач на різних рівнях інтропсихічних процесів);

9. Рефлексивність (задача – підвищити у студентів уміння усвідомлювати, навчатися, аналізувати та внутрішньо переглядати всі можливі варіанти).

Тренінг було розраховано на 2,5 місяців (10 тижнів) по 1 заняттю по 3 години на тиждень. В тренінгу брали участь 32 студента з 1 по 4 курс. План тренінгової роботи наведено в табл. А.1 додатку А.

Оцінка ефективності реалізації тренінгової програми, здійснювалася шляхом зіставлення оцінок загальних і професійних мотивів та метакогнітивної активності за традиційною схемою «до / після».

**Програма навчально-розвивального тренінгу з розвитку метакогнітивної активності та загальної й професійної мотивації у другій експериментальній групі.**

Метою тренінгу був розвиток метакогнітивної активності та загальної й професійної мотивації в другій експериментальній групі.

Метою першого тематичного блоку тренінгу був розвиток складових метакогнітивної активності («Прийняття імпліцитної теорії «нارощуваного інтелекту», «Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості», «Прийняття цілей навчання», «Самооцінка навчання», «Метакогнітивні знання», «Метакогнітивна активність», «Метакогнітивна включеність в діяльність», «Рефлексивність»).

Програма першого тематичного блоку тренінгу у другій експериментальній групі повністю відповідала програмі тренінгу з розвитку метакогнітивної активності, наведеній у табл. А.1 додатку А.

Метою другого блоку тренінгу був розвиток складових загальної та професійної мотивації в другій експериментальній групі.

Тематичні блоки тренінгу з розвитку загальних та професійних мотивів (з відповідними завданнями):

1. Базові теоретико-методологічні засади (задача – ознайомлення студентів з питанням загальної та професійної мотивації та важливість їхнього розвитку для навчання та майбутнього життя);

2. Мотив досягнення успіху (задача – підвищити в студентів силу прагнення до досягнення поставленої мети та мотиваційну спрямованість на досягнення успіху в поставлених завданнях);

3. Мотив уникнення невдачі (задача – зменшити в студентів страх до невдачі та бажання її уникнути, як основний мотив в досягненні поставленої мети);

4. Внутрішня мотивація (задача – розвинути у студентів бажання більш опиратися на власний інтерес до навчання та на власний вибір, який не



пов'язаний зі стимулами чи підкріпленнями зовні);

5. Сприятлива навчальна мотивація («Престижна професія», «Цікава, творча робота», «Отримання знань», «Оволодіння професією», «Соціальна значущість труда», «Професійна майстерність») (задача – підняти у студентів рівень професійної мотивації під час навчання.

Тренінг з розвитку метакогнітивної активності та загальної й професійної мотивації було розраховано на 2,5 місяців (10 тижнів) по 2 заняття по 3 години на тиждень (1 заняття – з розвитку метакогнітивної активності та 1 заняття – з розвитку загальної та професійної мотивації). В тренінгу брали участь 32 студента з 1 по 4 курс. Розвиток метакогнітивної активності в 2 експериментальній групі було проведено по тому ж алгоритму (наведено в табл. А.1 додатку А), що і в першій експериментальній групі. План тренінгової роботи з розвитку загальної та професійної мотивації наведено в табл. А. 2 додатку А.

Оцінка ефективності реалізації програми двох блоків тренінгу (табл. А.1 додатку А та табл. А.2 додатку А) здійснювалася шляхом зіставлення оцінок загальних і професійних мотивів та метакогнітивної активності другої експериментальної групи за традиційною схемою «до / після».

## **3.2. Оцінка ефективності програми розвитку метакогнітивної активності**

### **3.2.1. Ефективність реалізації програми, спрямованої на розвиток метакогнітивної активності**

Для перевірки ефективності програми, спрямованої на розвиток виключно метакогнітивної активності, було проведено контрольне дослідження для першої експериментальної групи (у змісті програми формульованого експерименту для цієї групи цілеспрямованого розвитку мотивації не передбачено). Оцінка ефективності програми, реалізованої у рамках формульованого експерименту, здійснювалася шляхом зіставлення оцінок загальних і професійних мотивів,

метакогнітивної активності, саморегуляції та психолінгвістичної компетентності в контрольній та першій експериментальній групі за традиційною схемою «до / після».

Результати формувального експерименту для першої експериментальної групи за рівнем розвитку показників загальної мотивації до (1) та після (2) формувального експерименту наведено у табл. 3.1 та рис. 3.1

Таблиця 3.1

**Оцінки показників загальної мотивації до (1) та після (2)  
формувального експерименту в першій експериментальній групі**

Показники загальної мотивації	Середні оцінки мотивів		t	p
	1 (до)	2 (після)		
Мотив досягнення успіху	16,1±4,6	17,2±5,8	0,85**	0,397
<b>Мотив уникнення невдачі</b>	<b>17,8±4,8</b>	<b>15,1±5,2</b>	<b>2,12*</b>	<b>0,037</b>
Мотив прагнення до людей	114,7±18,5	114,7±18,5	0,00**	1,000
Мотив страху бути відкинутим	130,6±18,8	130,6±18,8	0,00**	1,000
Мотив влади	14,9±2,3	14,9±2,3	0,00**	1,000
Зовнішнє регулювання	22,7±4,9	22,7±4,9	0,00**	1,000
Інтроектоване регулювання	22,2±6,6	22,2±6,6	0,00**	1,000
Ідентифіковане регулювання	20,5±4,0	21,7±4,8	1,09**	0,279
<b>Власне спонукання</b>	<b>19,3±3,9</b>	<b>22,0±3,3</b>	<b>2,92*</b>	<b>0,005</b>

Примітки: \* – статистично значущі розбіжності; \*\* – відсутність статистично значущих розбіжностей

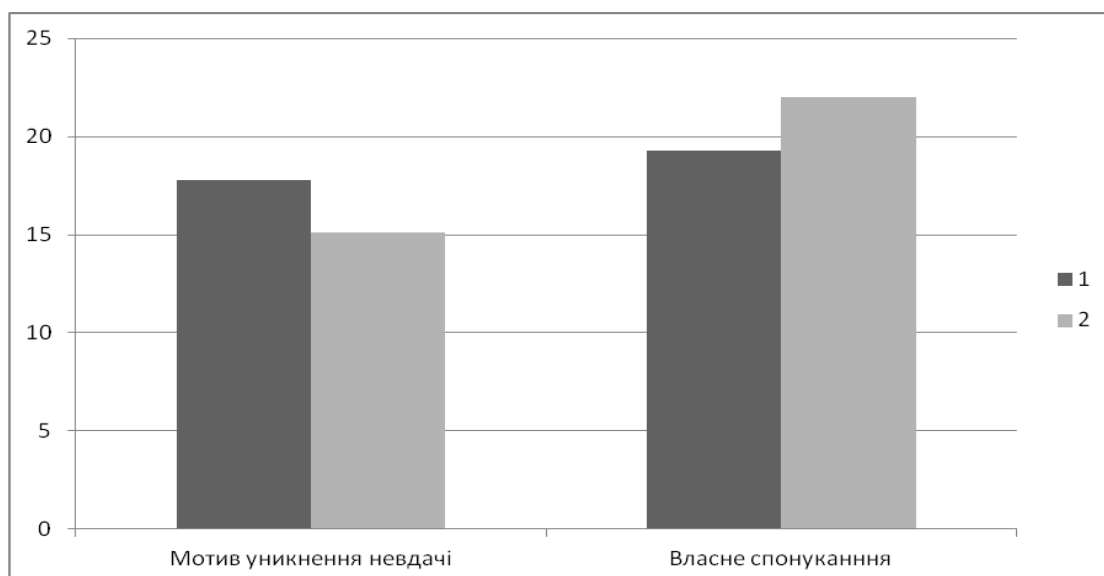


Рис. 3.1. Статистично значущі зміни показників загальної мотивації до (1) та після (2) формувального експерименту в першій експериментальній групі

Результати, наведені в табл. 3.1 та на рис. 3.1, показують наявність статистично значущих змін за показниками загальної мотивації «Мотив уникнення невдачі» та «Власне спонукання». Відзначається зменшення рівня показника «Мотив уникнення невдачі» та збільшення показника «Власне спонукання». Отже, після реалізації програми з розвитку метакогнітивної активності в студентів першої експериментальної групи зменшився страх до невдачі та покарання, тобто, фактор страху перестав бути важливим мотивом в досягненні успіху студентів. Також, студенти першої експериментальної групи стали більше керуватися своїми власними бажаннями, тобто, внутрішня мотивація стала провідним чинником навчальної діяльності та досягнення життєвих цілей.

У контрольній групі за показниками розвитку загальних мотивів статистично значущих змін виявлено не було.

Результати формувального експерименту для першої експериментальної групи за рівнем розвитку показників професійної мотивації до (1) та після (2) формувального експерименту наведено у табл. 3.2.

Таблиця 3.2

**Оцінки показників професійної мотивації до (1) та після (2)  
формульованого експерименту в першій експериментальній групі**

Показники професійної мотивації	Середні оцінки мотивів		t	p
	1 (до)	2 (після)		
Мотив престижної професії	3,5±2,3	3,5±2,3	0,00*	1,000000
Мотив матеріальних благ	4,9±2,4	4,9±2,4	0,00*	1,000000
Мотив цікавої, творчої роботи	5,9±1,4	6,2±1,5	0,75*	0,455840
Мотив придбання знань	7,6±2,9	8,2±3,2	0,80*	0,424903
Мотив оволодіння професією	5,0±2,3	6,0±2,3	1,60*	0,113173
Мотив отримання диплома	4,6±2,8	4,6±2,8	0,00*	1,000000
Мотив власної праці	12,5±3,4	12,5±3,4	0,00*	1,000000
Мотив соціальної значущості труда	13,3±4,2	15,5±4,9	1,92*	0,058913
Мотив самоствердження в труді	13,9±5,1	13,9±5,1	0,00*	1,000000
Мотив професійної майстерності	6,0±5,7	6,7±5,5	0,52*	0,598512

Примітки: \* – відсутність статистично значущих розбіжностей

Дані, наведені в табл. 3.2, показали цілком прогнозовану відсутність статистично значущих змін рівня розвитку професійної мотивації в першій експериментальній групі, де в розвивальну програму було включено лише заняття з розвитку метакогнітивної активності.

У контрольній групі за показниками розвитку професійних мотивів статистично значущих змін виявлено не було.

Результати формульованого експерименту для першої експериментальної групи за показниками розвитку метакогнітивної активності до (1) та після (2) формульованого експерименту наведено у табл. 3.3 та рис. 3.2.

Результати, наведені в табл. 3.3 та на рис. 3.2, показали статистично значущий розвиток метакогнітивної активності за таким показником як «Метакогнітивні знання». Отже, після участі в програмі з розвитку метакогнітивної активності, студенти першої експериментальної групи стали більш обізнаними щодо способу отримання, підвищення рівня та переробки

власних знань. Також, збільшився рівень знання про зміст навчальних завдань, методи їх виконання та метакогнітивні стратегії рішення цих завдань.

Таблиця 3.3

**Оцінки показників метакогнітивної активності до (1) та після (2) формувального експерименту в першій експериментальній групі**

Показники метакогнітивної активності	Середні оцінки мотивів		t	p
	1 (до)	2 (після)		
Нарощуваний інтелект	8,0±5,7	10,1±4,6	1,55**	0,123890
Збагачена особистість	0,2±6,0	0,5±6,0	0,16**	0,869272
Прийняття цілей навчання	1,0±3,6	1,0±3,6	0,00**	1,000000
Самооцінка навчання	2,1±5,6	4,6±6,3	1,61**	0,110974
Метакогнітивна включеність в діяльність	192,6±7,7	194,1±10,3	0,65**	0,514687
<b>Метакогнітивні знання</b>	<b>10,2±3,9</b>	<b>12,3±4,1</b>	<b>2,10*</b>	<b>0,039403</b>
Метакогнітивна активність	7,9±3,1	9,0±4,1	1,19**	0,237668
Рефлексивність	3,8±1,6	4,0±1,6	0,37**	0,707517

Примітки: \* – статистично значущі розбіжності; \*\* – відсутність статистично значущих розбіжностей

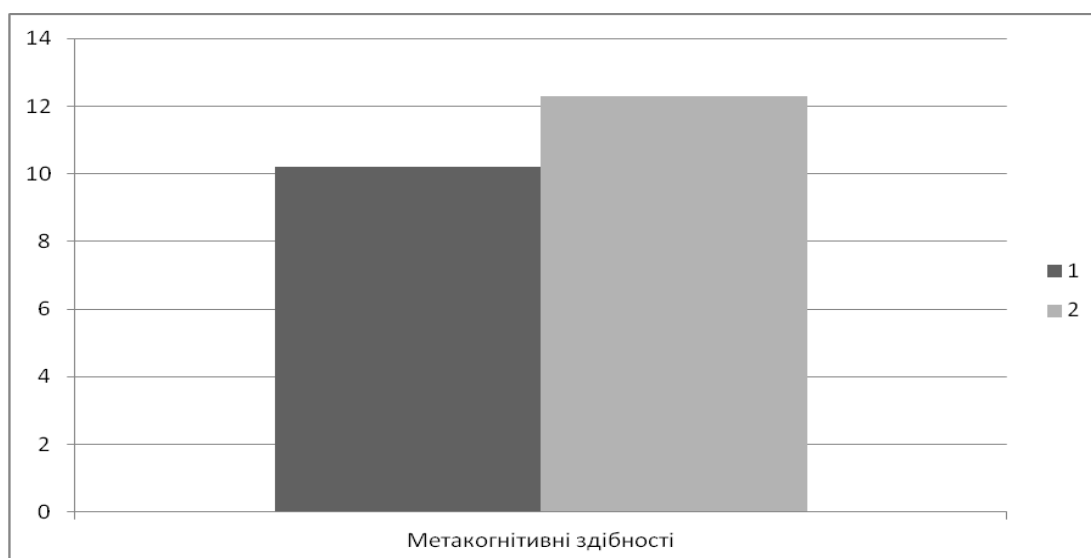


Рис. 3.2. Статистично значущі зміни показника метакогнітивної активності «Метакогнітивні здібності» до (1) та після (2) формувального експерименту в першій експериментальній групі

За іншими показниками розвитку метакогнітивної активності («Нарощуваний інтелект», «Збагачена особистість», «Прийняття цілей навчання», «Самооцінка навчання», «Метакогнітивна включеність в діяльність», «Метакогнітивна активність», «Рефлексивність») статистично значущих змін не було. Отже, у студентів першої експериментальної групи, де мотивація цілеспрямовано не розвивалася, лишилась думка про інтелект та особистісний ріст, як о стабільних неконтрольованих одиницях, які знаходиться практично на одному рівні розвитку протягом всього життя людини. В навчанні їх більше хвилює отримання високих балів, похвали від батьків чи вчителів та здобуття диплому, ніж отримання якісних знань та професійного зростання. Також, в студентів першої експериментальної групи не змінилася самооцінка ефективності зусиль, які вони витрачають на навчання та відношення до власних досягнень. Тобто, спроможність адекватно визначити своє місце серед досягнень інших студентів та оцінка витрачених зусиль та часу на навчання. Дуже важливим є те, що в студентів першої експериментальної групи, в розвивальну програму яких було включено лише метакогнітивну активність, здатності до регуляції своєї пізнавальної діяльності та інтелектуальних здібностей в процесі вирішення задач на різних рівнях інтропсихічних процесів лишилася на тому ж рівні. Також, не зросло уміння усвідомлювати, навчатися, аналізувати та внутрішньо переглядати всі варіанти вирішення задач та проблем, що виникають під час навчання.

У контрольній групі за показниками розвитку метакогнітивної активності статистично значущих змін виявлено не було.

Результати формувального експерименту для першої експериментальної групи за рівнем розвитку показників саморегуляції до (1) та після (2) формувального експерименту наведено у табл. 3.4.

Таблиця 3.4

**Оцінки показників саморегуляції до (1) та після (2) формувального експерименту в 1 експериментальній групі**

Показники психолінгвістичної компетентності	Середні оцінки саморегуляції		t	p
	1 (до)	2 (після)		
Планування	4,28±1	4,34±1,3	1,46*	0,298
Моделювання	4,59±1,1	4,44±1,5	1,58*	0,209
Програмування	5,31±1,2	5,09±1,4	1,21*	0,599
Оцінка результатів	5±1,1	4,47±1,2	1,14*	0,714
Самостійність	4,22±1,5	4,19±1,3	1,28*	0,501
Гнучкість	4±1,5	4,22±1,3	1,33*	0,427
Надійність	5,06±1,4	4,84±1,5	1,16*	0,679

Примітки: \* – відсутність статистично значущих розбіжностей

Наведені в табл. 1 результати, показують відсутність статистично значущих змін за усіма показниками саморегуляції.

У контрольній групі за показниками розвитку психолінгвістичної компетентності статистично значущих змін виявлено не було.

Результати формувального експерименту для першої експериментальної групи за рівнем розвитку показників психолінгвістичної компетентності до (1) та після (2) формувального експерименту наведено у табл. 3.5 та рис. 3.3.

Таблиця 3.5

**Оцінки показників психолінгвістичної компетентності до (1) та після (2) формувального експерименту в першій експериментальній групі**

Показники психолінгвістичної компетентності	Середні оцінки психолінгвістичної компетентності		t	p
	1 (до)	2 (після)		
<b>Уміння слухати</b>	<b>8,03±1,2</b>	<b>8,93±1,2</b>	<b>1,10*</b>	<b>0,783</b>
Уміння висловлювати власні думки	9,21±0,9	9,59±0,7	1,39**	0,361
Уміння переконувати інших	3,06±1,2	3,40±1	1,5**	0,257

Примітки: \* – статистично значущі розбіжності; \*\* – відсутність статистично значущих розбіжностей

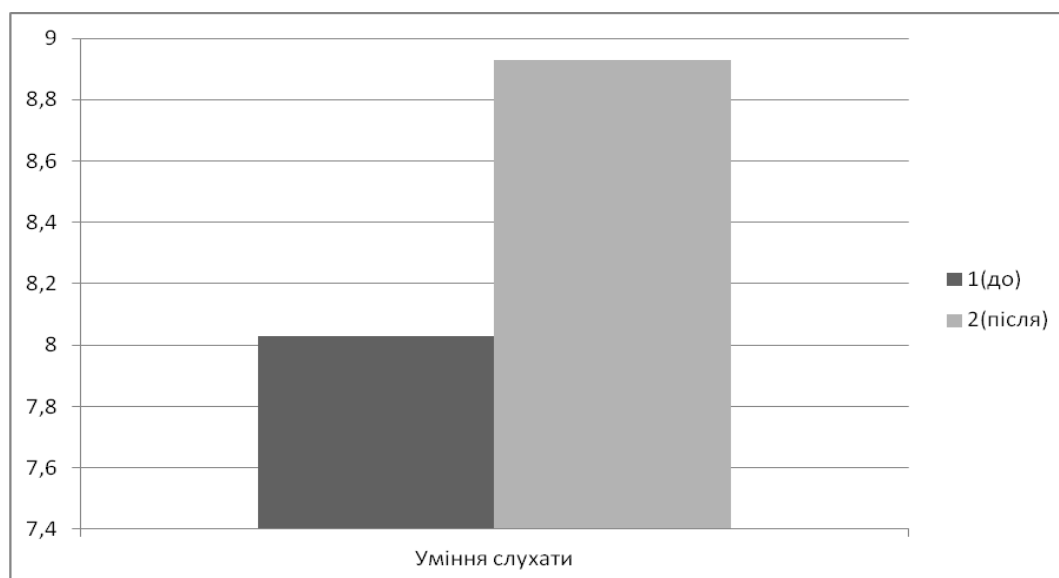


Рис. 3.3. Статистично значущі зміни показника психолінгвістичної компетентності «Уміння слухати» до (1) та після (2) формувального експерименту в першій експериментальній групі

Наведені в табл. 3.5 та на рис. 3.3 результати, показують наявність статистично значущих змін лише за показником психолінгвістичної компетентності «Уміння слухати». Отже, після реалізації програми з розвитку метакогнітивної активності у студентів першої експериментальної групи (де мотивація цілеспрямовано не розвивалася) збільшилося вміння виділяти з тексту важливі для себе та наповнені сенсом окремі слова чи фрази, відокремлювати їх від інформації, що не має значення.

У контрольній групі за показниками розвитку психолінгвістичної компетентності статистично значущих змін виявлено не було.

Таким чином, результати контрольного дослідження після формувального експерименту в першій експериментальній групі, де було передбачено цілеспрямований розвиток лише метакогнітивної активності вказують на наявність незначної позитивної динаміки, але більшість значущих для даного дослідження показників загальної та професійної мотивації («Мотив досягнення успіху», «Ідентифіковане регулювання», «Мотив цікавої, творчої роботи», «Мотив придбання знань», «Мотив оволодіння професією», «Мотив соціальної значущості труда», «Мотив професійної майстерності»), метакогнітивної



активності («Нарощуваний інтелект», «Збагачена особистість», «Прийняття цілей навчання», «Самооцінка навчання», «Метакогнітивна включеність в навчання», «Метакогнітивна активність» та «Рефлексивність») та психолінгвістичної компетентності («Уміння висловлювати власні думки» та «Уміння переконувати інших») не відбулося суттєвих позитивних змін.

Такі результати вказують на те, що навіть реалізація досить тривалої (2,5 місяці) розвивальної програми, яка містила виключно вправи на розвиток метакогнітивної активності не показала задовільних результатів. Отже, повноцінний розвиток метакогнітивної активності, принаймні у даному віці, не може обмежитися реалізацією вправ, вузькоспеціалізовано направлених лише на її розвиток. Дане дослідження показало потребу у проведенні комплексної програми, одним з елементів якої має бути блок вправ з розвитку загальної та професійної мотивації.

### **3.2.2. Ефективність реалізації програми розвитку метакогнітивної активності за умов залучення додаткового блоку з оптимізації загальних та професійних мотивів**

Після проведення контрольного дослідження для першої експериментальної групи (у змісті програми блоку з розвитку мотивації не передбачено), де були виявлені певні незначні позитивні зрушення (зросли лише оцінки метакогнітивного знання та власного спонукання, та зменшилася оцінка мотиву уникнення невдачі), було проведене контрольне дослідження для другої експериментальної групи (для якої у зміст розвивальної програми було включено блок з розвитку загальної та професійної мотивації). Оцінка ефективності програми, реалізованої у рамках формуального експерименту, здійснювалася шляхом зіставлення оцінок загальних і професійних мотивів та метакогнітивної активності другої експериментальної групи за традиційною схемою «до / після».

Результати формуального експерименту для другої експериментальної групи за показниками розвитку таких складових загальної мотивації як «Мотив

досягнення успіху» та «Мотив уникнення невдачі» до (1) та після (2) формувального експерименту наведено у табл. 3.6 та рис. 3.4

Таблиця 3.6

**Оцінки загальної мотивації (показники «Мотив досягнення успіху» та «Мотив уникнення невдачі») до (1) та після (2) формувального експерименту в другій експериментальній групі**

Складові мотивації досягнення	Середні оцінки мотивів		t	p
	1 (до)	2 (після)		
<b>Мотив досягнення успіху</b>	<b>16,9±3,2</b>	<b>22,1±4,1</b>	<b>5,59*</b>	<b>0,000</b>
<b>Мотив уникнення невдачі</b>	<b>16,9±6,1</b>	<b>10,0±5,7</b>	<b>4,70*</b>	<b>0,000</b>

Примітки: \* – статистично значущі розбіжності

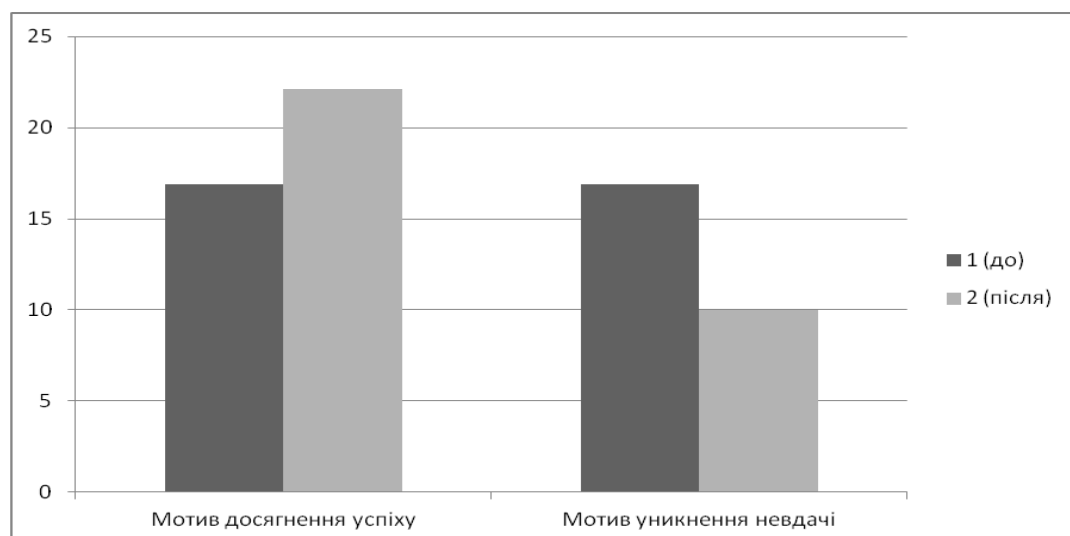


Рис. 3.4. Статистично значуща різниця показників загальних мотивів до (1) та після (2) формувального експерименту в другій експериментальній групі

Результати, наведені в табл. 3.6, показують наявність статистично значущих змін рівня показників «Мотив досягнення успіху» та «Мотив уникнення невдачі». Відзначається збільшення рівня показника «Мотив досягнення успіху» та зменшення рівня показника «Мотив уникнення невдачі». Отже, після реалізації програми з розвитку метакогнітивної активності із залученням мотиваційного блоку в студентів другої експериментальної групи зросла сила прагнення до досягнення поставленої мети та мотиваційна спрямованість на досягнення успіху

в поставлених завданнях. І навпаки, зменшився страх до невдачі та бажання її уникнути, тобто, фактор страху перестав бути основним мотивом в досягненні поставленої мети.

Результати формувального експерименту для другої експериментальної групи за показниками розвитку таких складових загальної мотивації як «Мотив прагнення до людей» та «Мотив страху бути відкинутим» до (1) та після (2) формувального експерименту наведено у табл. 3.7.

Таблиця 3.7

**Оцінки загальної мотивації (показники «Мотив прагнення до людей» та «Мотив страху бути відкинутим») до (1) та після (2) формувального експерименту в другій експериментальній групі**

Складові мотивації афіліації	Середні оцінки мотивів		t	p
	1 (до)	2 (після)		
Мотив прагнення до людей	115,9±18,8	114,2±16,2	0,00*	1,000
Мотив страху бути відкинутим	129,5±21,2	130,5±20,4	0,00*	1,000

Примітки: \* – відсутність статистично значущих розбіжностей

В табл. 3.7 можна побачити відсутність статистично значущих змін рівня показників «Мотив прагнення до людей» та «Мотив страху бути відкинутим». Відсутність динаміки по даним показникам є цілком передбаченою та зрозумілою, оскільки вплив на ці мотиви не був передбачуваним змістом формувального експерименту. «Мотив прагнення до людей» та «Мотив страху бути відкинутим» не розглядалися як «мішені» формувального впливу, оскільки, за результатами попередніх етапів емпіричного дослідження було встановлено, що ці мотиви не пов'язані з рівнем розвитку метакогнітивної активності (див. параграф 2.6, 2.7).

Результати формувального експерименту для 2 експериментальної групи за показником розвитку такої складової загальної мотивації як «Мотив влади» до (1) та після (2) формувального експерименту наведено у табл. 3.8.

Таблиця 3.8

**Оцінки загальної мотивації (показник «Мотив влади») до (1) та після (2) формувального експерименту в другій експериментальній групі**

	Середні оцінки мотивів		t	p
	1 (до)	2 (після)		
Мотив влади	16,0±2,5	15,0±2,3	0,00*	1,000

Примітки: \* – відсутність статистично значущих розбіжностей

Результати, наведені в табл. 3.8, дозволяють дійти висновку, що статистично значущі зміни рівня показника «Мотив влади» відсутні. Відсутність змін за даним показником передбачалася, бо вплив на даний мотив не передбачався змістом формувального експерименту.

Хоча на попередніх етапах емпіричного дослідження було встановлено, що у досліджуваних з низьким рівнем метакогнітивної активності мотив влади виражений значно більше ніж у однолітків з високим рівнем, аналіз психологічної сутності цього мотиву дозволив нам дійти висновку про те, що прагнення до влади не може розглядатися як чинник, який заважає розвитку метакогнітивної активності, а є компенсаторним механізмом для осіб з низьким рівнем досягнень в навчальній та пізнавальній діяльності взагалі. Отже, «Мотив влади» не розглядався як «мішень» впливу у формувальному експерименті.

Результати формувального експерименту для другої експериментальної групи за показниками розвитку таких складових загальної мотивації як «Зовнішнє регулювання», «Інтроєктоване регулювання», «Ідентифіковане регулювання» та «Власне спонування» до (1) та після (2) формувального експерименту наведено у табл. 3.9 та рис. 3.5.

Результати, наведені в табл. 3.9, дають змогу побачити статистично значущі зміни рівня показників загальних мотивів «Зовнішнє регулювання», «Інтроєктоване регулювання», «Ідентифіковане регулювання» та «Власне спонування». Слід зазначити, що ці мотиви було обрано «мішенями» за результатами кореляційного, кластерного та факторного аналізу.

Таблиця 3.9

**Оцінки загальної мотивації (показники «Зовнішнє регулювання», «Інтроєктоване регулювання», «Ідентифіковане регулювання» та «Власне спонукання») до (1) та після (2) формувального експерименту в другій експериментальній групі**

Складові академічної саморегуляції	Середні оцінки мотивів		t	p
	1 (до)	2 (після)		
<b>Зовнішнє регулювання</b>	<b>24,7±4,0</b>	<b>17,4±6,4</b>	<b>5,42*</b>	<b>0,000</b>
<b>Інтроєктоване регулювання</b>	<b>23,2±5,2</b>	<b>20,0±6,1</b>	<b>2,25*</b>	<b>0,028</b>
<b>Ідентифіковане регулювання</b>	<b>20,2±4,6</b>	<b>23,9±2,3</b>	<b>4,05*</b>	<b>0,000</b>
<b>Власне спонукання</b>	<b>20,3±4,6</b>	<b>26,0±2,7</b>	<b>5,95*</b>	<b>0,000</b>

Примітки: \* – статистично значущі розбіжності

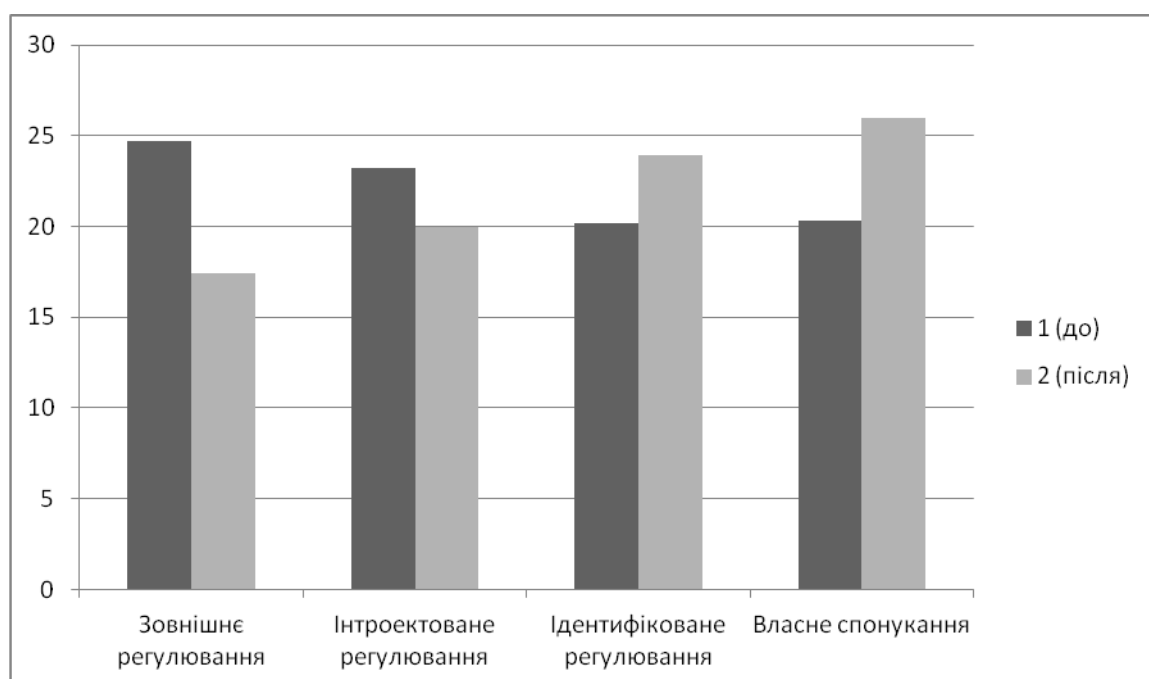


Рис. 3.5. Статистично значуща різниця показників загальних мотивів до (1) та після (2) формувального експерименту в другій експериментальній групі

За завершенням розвивальної програми із залученням мотиваційного блоку, відзначається зменшення показників «Зовнішнє регулювання» й «Інтроєктоване регулювання» та збільшення показників «Ідентифіковане регулювання» та «Власне спонукання». Отже, розвивальна програма сприяла розвитку у студентів

внутрішньої мотивації та пригнічувала вплив зовнішньої мотивації. Таким чином, студенти почали більш опиратися на власний інтерес до навчання та на власний вибір, який не був пов'язаний зі стимулами чи підкріпленнями зовні. Зменшення рівня зовнішньої мотивації призводить до більш обміркованого та усвідомленого виконання поставлених задач та пригнічує вплив таких мотиваційних чинників, як нагорода та покарання.

Результати формувального експерименту для другої експериментальної групи за показниками розвитку таких складових професійної мотивації як «Престижна професія», «Матеріальні блага», та «Цікава, творча робота» до (1) та після (2) формувального експерименту наведено у табл. 3.10 та рис. 3.6.

Таблиця 3.10

**Оцінки професійної мотивації (показники «Мотив престижної професії», «Мотив матеріальних благ», та «Мотив цікавої, творчої роботи») до (1) та після (2) формувального експерименту в другій експериментальній групі**

Складові мотивації обрання професії	Середні оцінки мотивів		t	p
	1 (до)	2 (після)		
Мотив престижної професії	4,1±1,9	4,1±1,9	0,00**	1,000
Мотив матеріальних благ	5,2±1,8	5,2±1,8	0,00**	1,000
<b>Мотив цікавої, творчої професії</b>	<b>6,0±1,3</b>	<b>7,4±0,9</b>	<b>4,98*</b>	<b>0,000</b>

Примітки: \* – статистично значущі розбіжності; \*\* – відсутність статистично значущих розбіжностей

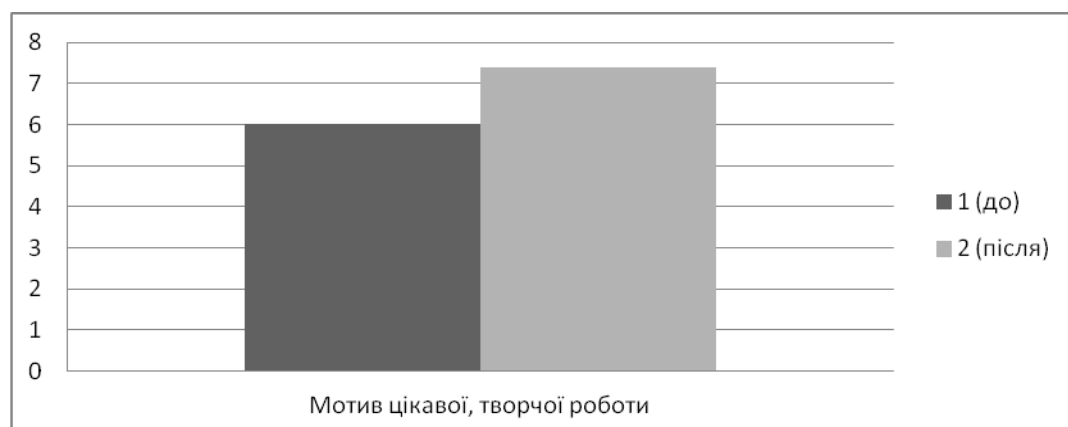


Рис. 3.6. Статистично значуща різниця показників професійних мотивів до (1) та після (2) формувального експерименту в другій експериментальній групі

Дані, наведені у табл. 3.10, показують наявність статистично значущих змін показника «Мотив цікавої, творчої роботи».

Отже, залучення мотиваційного блоку до розвивальної програми мало позитивний вплив на наявність зацікавленості студентів до вибору професії за покликанням, тобто, схильності, внутрішнього потягу та необхідних здібностей до обраної професії. Рівень показників «Мотив престижної професії» та «Мотив матеріальних благ» не знизився бо такі чинники, як престижність та матеріальне забезпечення мають для людини чимале значення.

У контрольній групі за показниками розвитку загальних мотивів статистично значущих змін виявлено не було.

Результати формуального експерименту для другої експериментальної групи за показниками розвитку таких складових професійної мотивації як «Мотив придбання знань», «Мотив оволодіння професією» та «Мотив отримання диплома» до (1) та після (2) формуального експерименту наведено у табл. 3.11 та рис. 3.7.

Таблиця 3.11

**Оцінки професійної мотивації (показники «Мотив придбання знань», «Мотив оволодіння професією» та «Мотив отримання диплома») до (1) та після (2) формуального експерименту в другій експериментальній групі**

Складові мотивації навчання у ЗВО	Середні оцінки мотивів		t	p
	1 (до)	2 (після)		
<b>Мотив придбання знань</b>	<b>7,4±2,7</b>	<b>11,2±2,2</b>	<b>6,06*</b>	<b>0,000</b>
<b>Мотив оволодіння професією</b>	<b>4,6±2,6</b>	<b>9,0±0,2</b>	<b>9,51*</b>	<b>0,000</b>
Мотив отримання диплома	3,9±2,6	3,9±2,6	0,00**	1,000

Примітки: \* – статистично значущі розбіжності; \*\* – відсутність статистично значущих розбіжностей

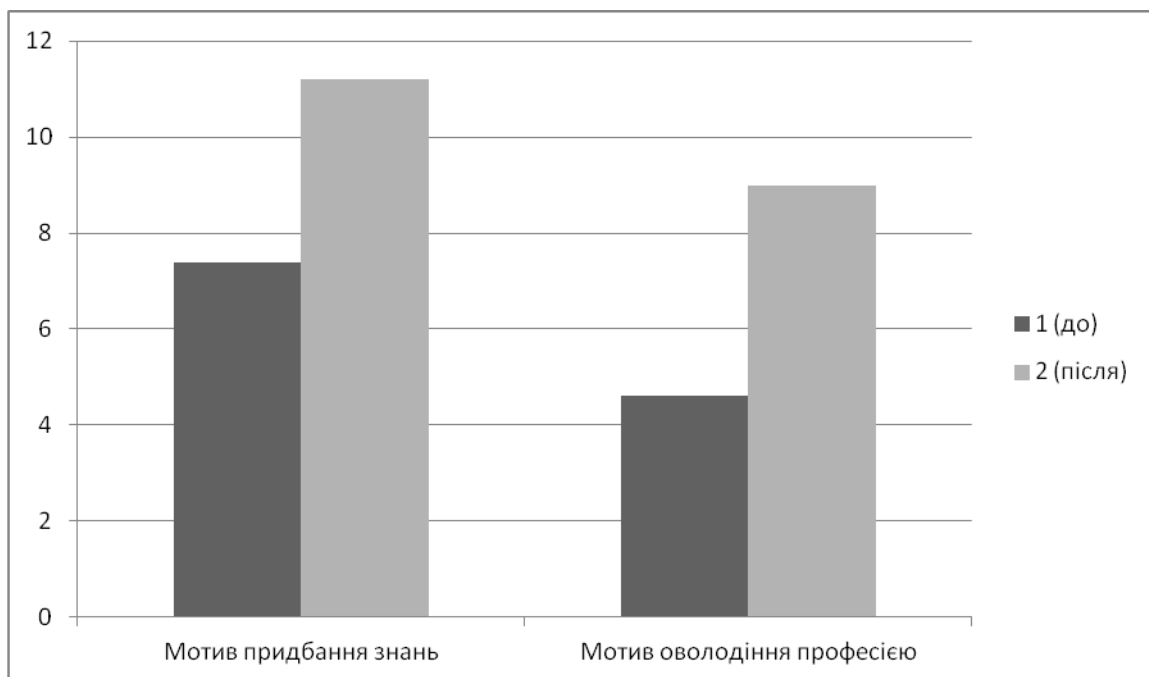


Рис. 3.7. Статистично значуща різниця показників професійних мотивів до (1) та після (2) формувального експерименту в другій експериментальній групі

За результатами табл. 3.11 можна зробити висновок, що після завершення розвивальної програми із залученням мотиваційного блоку, рівень оцінок показників «Мотив придбання знань» та «Мотив оволодіння професією» значно збільшився. Такий результат може говорити про збільшення для студентів значення знань як таких, тобто, вони почали вчитися заради навчання та отримання якісних професійних знань під час навчання, а не після закінчення ЗВО. Показник «Мотив отримання диплома» залишився на тому ж рівні, бо для студентів вмотивованих на отримання знань не є першопричиною навчання, але, рівень даного показника не знизився, тому що, отримання диплому має психологічне значення в становленні людини, як професіонала.

Результати формувального експерименту для другої експериментальної групи за показниками розвитку таких складових професійної мотивації як «Мотив власної праці», «Мотив соціальної значущості труда», «Мотив самоствердження в труді» та «Мотив професійної майстерності» до (1) та після (2) формувального експерименту наведено у табл. 3.12 та рис. 3.8.



Таблиця 3.12

**Оцінки професійної мотивації (показники «Мотив власної праці», «Мотив соціальної значущості труда», «Мотив самоствердження в труді» та «Мотив професійної майстерності») до (1) та після (2) формувального експерименту в другій експериментальній групі**

Складові мотивації професійної діяльності	Середні оцінки мотивів		t	p
	1 (до)	2 (після)		
Мотив власної праці	12,5±3,5	12,5±3,5	0,00**	1,000
<b>Мотив соціальної значущості труда</b>	<b>13,6±3,6</b>	<b>21,0±2,5</b>	<b>9,27*</b>	<b>0,000</b>
Мотив самоствердження в труді	15,0±5,0	15,0±5,0	0,00**	1,000
<b>Мотив професійної майстерності</b>	<b>5,7±5,9</b>	<b>14,8±5,5</b>	<b>6,33*</b>	<b>0,000</b>

Примітки: \* – статистично значущі розбіжності; \*\* – відсутність статистично значущих розбіжностей

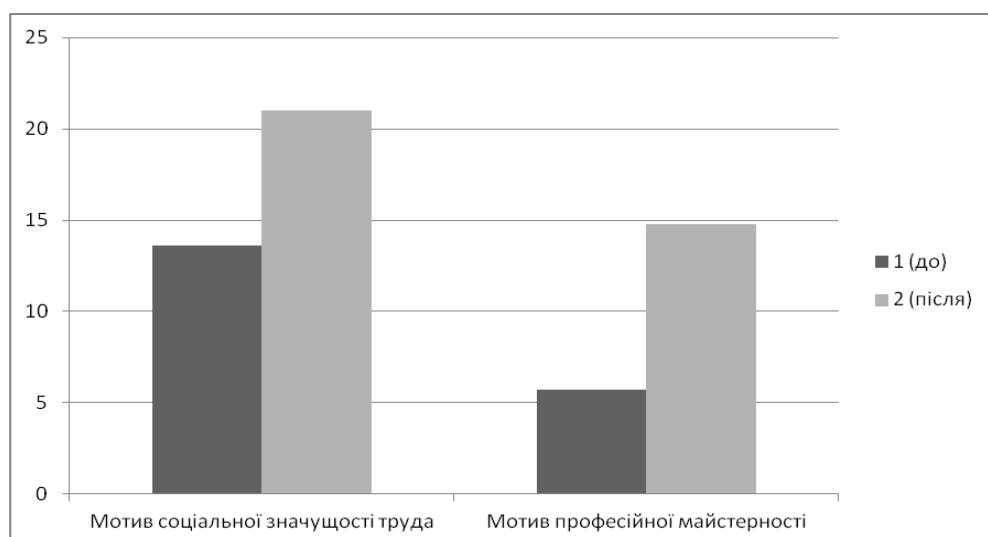


Рис. 3.8. Статистично значуща різниця показників професійних мотивів до (1) та після (2) формувального експерименту в другій експериментальній групі

Дані, наведені у табл. 3.12, показують наявність статистично значущих змін. Відзначається збільшення показників «Мотив соціального значення труда» та «Мотив професійної майстерності». Отже, студенти, які брали участь у розвивальній програмі із включенням мотиваційного блоку, стали сприймати труд не тільки як спосіб отримання доходу, а і як чинник розвитку суспільства взагалі. В таких студентів з'явилося бажання не просто механічно виконувати свою

роботу, а виконувати її якісно, на високому рівні.

У контрольній групі за показниками розвитку професійних мотивів статистично значущих змін виявлено не було.

Отже, наведені вище результати, показують наявність значної кількості статистично значущих позитивних змін рівня розвитку загальної та професійної мотивації після участі у розвивальній програмі із залученням мотиваційного блоку у досліджуваних другій експериментальній групі.

Щоб перевірити гіпотезу, що розвиток мотиваційного фактора впливає на розвиток метакогнітивної активності, було оцінено зміни рівня метакогнітивної активності у досліджуваних другій експериментальній групі у розвивальну програму якої було включено мотиваційний блок, на відміну від першої експериментальній групі, де мотивація цілеспрямовано не розвивалася.

Результати формуального експерименту для другій експериментальній групі за показниками розвитку таких складових метакогнітивної активності як «Прийняття імпліцитної теорії «нarrowуваного інтелекту», «Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості», «Прийняття цілей навчання», «Самооцінка навчання» до (1) та після (2) формуального експерименту наведено у табл. 3.13 та рис. 3.9.

Таблиця 3.13

**Оцінки метакогнітивної активності (показники «Прийняття імпліцитної теорії «нarrowуваного інтелекту», «Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості», «Прийняття цілей навчання», «Самооцінка навчання») до (1) та після (2) формуального експерименту в другій експериментальній групі**

Показники метакогнітивної активності	Середні оцінки мотивів		t	p
	1 (до)	2 (після)		
<b>Нarrowуваний інтелект</b>	<b>8,8±5,6</b>	<b>14,6±3,4</b>	<b>4,97*</b>	<b>0,000</b>
Збагачена особистість	0,8±5,6	0,9±5,1	0,00**	1,000
Прийняття цілей навчання	1,0±3,1	1,4±3,7	0,00**	1,000
<b>Самооцінка навчання</b>	<b>2,4±5,4</b>	<b>9,5±4,7</b>	<b>5,60*</b>	<b>0,000</b>

Примітки: \* – статистично значущі розбіжності; \*\* – відсутність статистично значущих розбіжностей

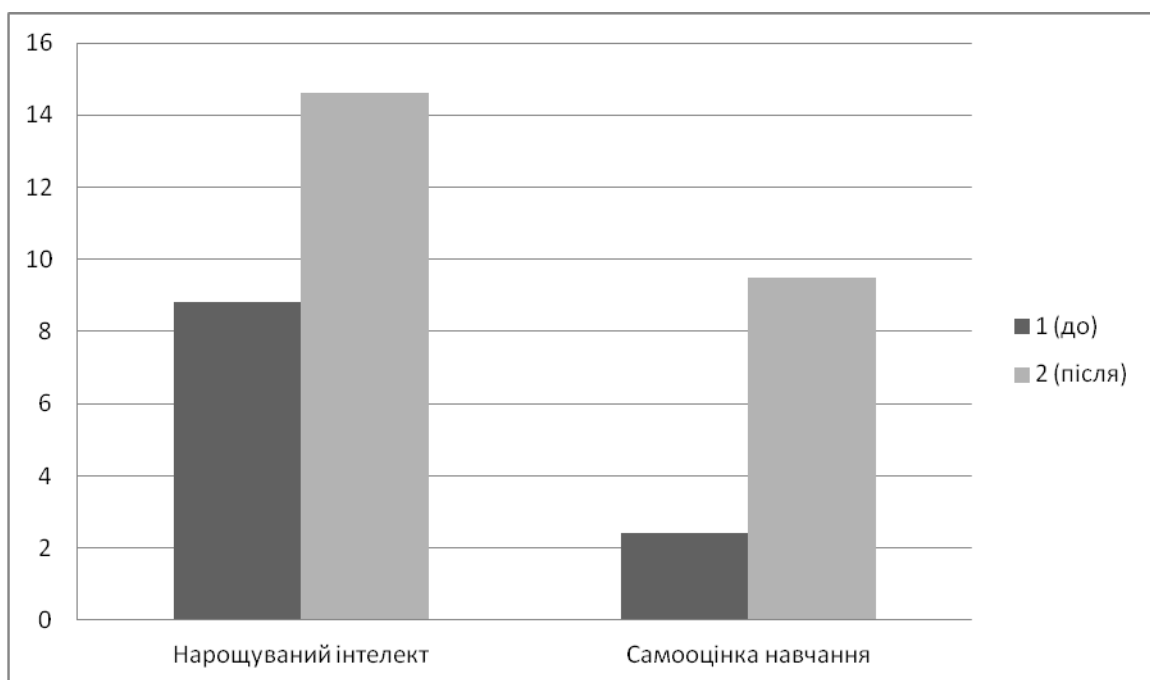


Рис.3.9. Статистично значуща різниця показників метакогнітивної активності до (1) та після (2) формувального експерименту в другій експериментальній групі

Результати, наведені у табл. 3.13, показують наявність статистично значущих позитивних змін в аналізованих показниках метакогнітивної активності, на відміну від першої експериментальної групи, де мотивація цілеспрямовано не розвивалася. Відзначається збільшення показників «Прийняття імпліцитної теорії «нарощуваного інтелекту» та «Самооцінка навчання». Отже, після реалізації програми з розвитку метакогнітивної активності із залученням мотиваційного блоку в студентів підвищився рівень впевненості щодо можливості розвитку інтелекту навіть у дорослому віці через реалізацію власних цілеспрямованих зусиль. Також, зросла самооцінка ефективності зусиль в навчанні, тобто, студенти змогли самостійно оцінювати свою навчальну діяльність, кількість затрачених на неї зусиль, ефективність обраних в навчанні стратегій та результат виконаної роботи, що сприяє можливості посісти вище місце в ієрархії досягнень серед інших студентів. Такий результат може бути тому, що студенти з більш розвиненою мотивацією прагнуть сприймати інтелект як психічну функцію, що підлягає розвитку, та відчувають наявність внутрішнього потенціалу та бажання

до його зростання. Також, можна припустити, що з підвищенням рівня мотивації студент починає відчувати себе більш впевненим в процесі виконання своєї навчальній діяльності, тобто, братися за більш складні завдання, не боятися відповідати на питання викладача чи дискутувати з одногрупниками, більш впевнено відчувати себе на опитуваннях чи екзаменах.

Результати формувального експерименту для другої експериментальної групи за показниками розвитку такої складової метакогнітивної активності як «Метакогнітивна включеність в діяльність» до (1) та після (2) формувального експерименту наведено у табл. 3.14 та рис. 3.10.

Таблиця 3.14

**Оцінки показника метакогнітивної активності «Метакогнітивна включеність в діяльність» до (1) та після (2) формувального експерименту в другій експериментальній групі**

Показник метакогнітивної активності	Середні оцінки мотивів		t	p
	1 (до)	2 (після)		
<b>Метакогнітивна включеність в діяльність</b>	<b>193,0±7,8</b>	<b>208,4±12,5</b>	<b>5,87*</b>	<b>0,000</b>

Примітки: \* – статистично значущі розбіжності;

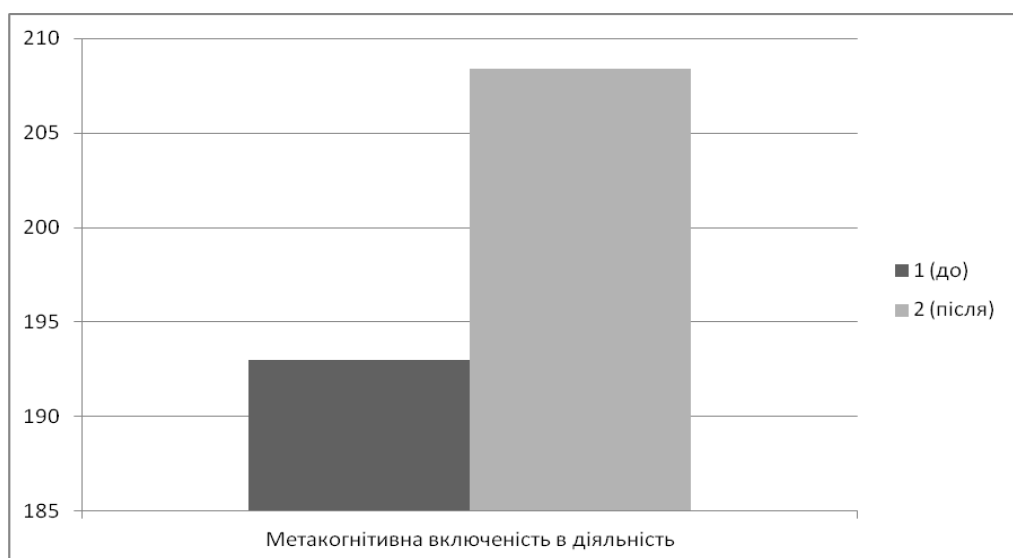


Рис. 3.10. Статистично значуща різниця показника метакогнітивної активності до (1) та після (2) формувального експерименту в другій експериментальній групі

Результати, наведені в табл. 3.14, засвідчують наявність позитивних змін показника метакогнітивної активності «Метакогнітивна включеність в діяльність». Таким чином, розвиток загальних та професійних мотивів студентів виявився фактором зростання їх здатності до регуляції своєї пізнавальної діяльності та інтелектуальних здібностей в процесі вирішення задач на різних рівнях інтропсихічних процесів. Отже, студенти, які мають вищий рівень розвитку мотивації, з більшою вірогідністю будуть займатися навчальною діяльністю усвідомлено, за своїм власним бажанням та матимуть вищий рівень зосередженості на навчальній діяльності ніж немотивовані студенти, тобто, вони здатні включатися у навчальний процес не відволікаючись на сторонні чинники.

Результати формувального експерименту для другої експериментальної групи за показниками розвитку таких складових метакогнітивної активності як «Метакогнітивне знання» та «Метакогнітивна активність» до (1) та після (2) формувального експерименту наведено у табл. 3.15 та рис. 3.11.

Таблиця 3.15

**Оцінки метакогнітивної активності (показники «Метакогнітивне знання» та «Метакогнітивна активність») до (1) та після (2) формувального експерименту в другій експериментальній групі**

Показники метакогнітивної активності	Середні оцінки мотивів		t	p
	1 (до)	2 (після)		
<b>Метакогнітивні знання</b>	<b>10,5±3,3</b>	<b>16,9±3,9</b>	<b>7,04*</b>	<b>0,000</b>
<b>Метакогнітивна активність</b>	<b>7,7±2,5</b>	<b>13,7±2,2</b>	<b>9,83*</b>	<b>0,000</b>

Примітки: \* – статистично значущі розбіжності

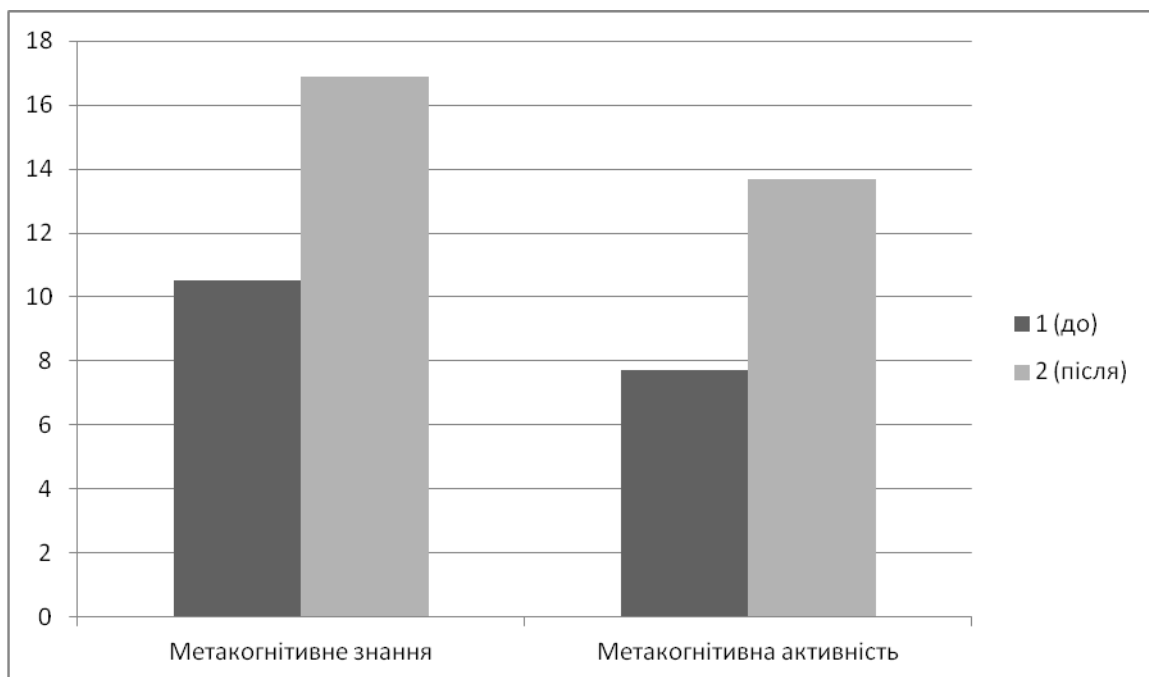


Рис. 3.11. Статистично значуща різниця показників метакогнітивної активності до (1) та після (2) формувального експерименту в другій експериментальній групі

В табл. 3.15 можна побачити суттєве статистично значуще підвищення рівня показників «Метакогнітивне знання» та «Метакогнітивна активність». Отже, після реалізації програми з розвитку метакогнітивної активності із залученням мотиваційного блоку в студентів підвищився рівень знання про методи отримання та переробки інформації власних навчальних процесів, знання про зміст навчальних завдань, методи їх виконання та метакогнітивні стратегії рішення цих завдань. Також, з розвитком в студентів загальної та професійної мотивації активувалися процеси отримання і обрання інформації, контролю та планування метапізнання, рівень результативності, пластичність розумових процесів та інтелектуальних здібностей. Пояснити таку особливість можна за рахунок того, що розвиток рівня мотивації до знань у студентів може впливати на вміння управляти своєю увагою, концентруватися на задачі, знижувати вплив стимулів, що можуть відволікти від процесу виконання завдання, організацію і розподіл власного часу та методи отримання та переробки інформації щодо власних навчальних процесів.

Результати формувального експерименту для другої експериментальної групи за показниками розвитку такої складової метакогнітивної активності як «Рефлексивності» до (1) та після (2) формувального експерименту наведено у табл. 3.16 та рис. 3.12.

Таблиця 3.16

**Оцінки показника метакогнітивної активності «Рефлексивність» до (1) та після (2) формувального експерименту в другій експериментальній групі**

Показник метакогнітивної активності	Середні оцінки мотивів		t	p
	1 (до)	2 (після)		
<b>Рефлексивність</b>	<b>3,8±1,6</b>	<b>5,2±1,0</b>	<b>4,15*</b>	<b>0,000</b>

Примітки: \* – статистично значущі розбіжності

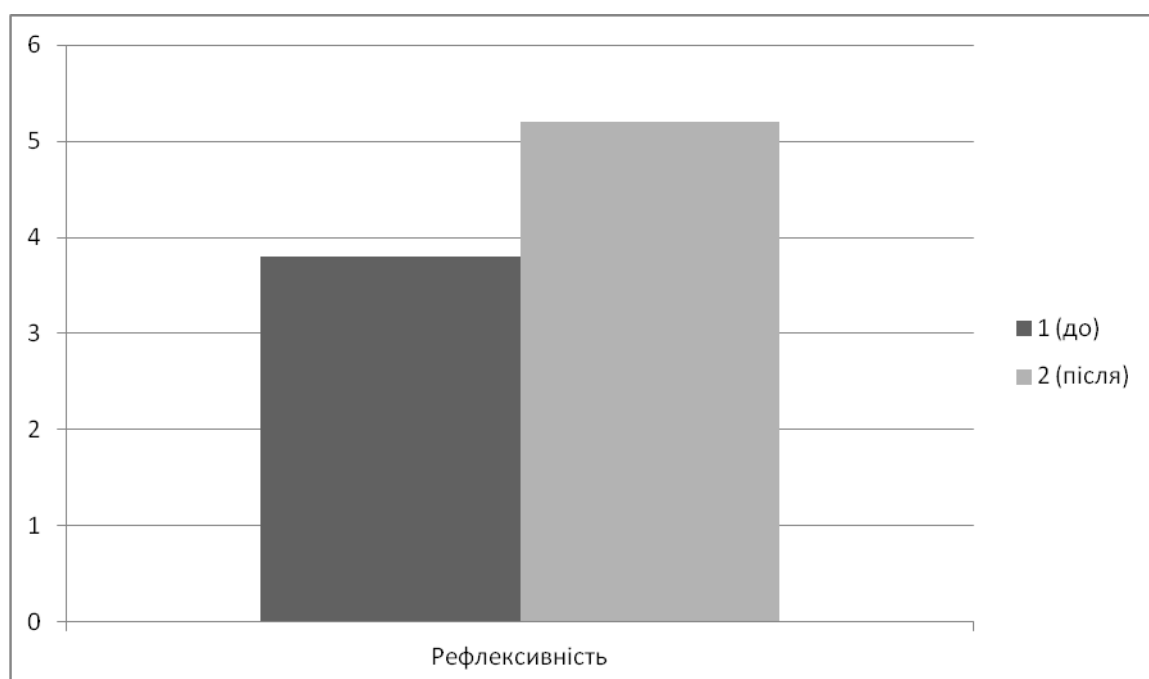


Рис. 3.12. Статистично значуща різниця показника метакогнітивної активності до (1) та після (2) формувального експерименту в другій експериментальній групі

Результати, наведені в табл. 3.16, показують наявність статистично значущих позитивних змін рівня показника метакогнітивної активності «Рефлексивність», на відміну від першої експериментальної групи, де мотивація цілеспрямовано не розвивалася. Таким чином, після впровадження у розвивальну

програму мотиваційного блоку у студентів другої експериментальної групи відбувається значне підвищення уміння усвідомлювати, навчатися, аналізувати та внутрішньо переглядати всі гіпотези, щоб обрати ті з них, які є більш правдоподібними. Ці студенти приймають рішення усвідомлено, враховуючи всі варіанти рішення існуючих завдань. Можна припустити, що з підвищенням рівня мотивації студенти отримують вміння придбання і збереження потрібних в навчанні умінь та знань, вміння використовувати опорні матеріали, складати власні плани та схем навчання. Також, такі студенти здатні визначити важливу для подальшого навчання інформацію та відокремити її від другорядної.

У контрольній групі за показниками розвитку метакогнітивної активності статистично значущих змін виявлено не було.

Щоб перевірити припущення про те, що метакогнітивна активність відіграє вирішальну роль у структурі академічної саморегуляції, було перевірено зміни рівня показників саморегуляції у досліджуваних другої експериментальної групи у розвивальну програму якої було включено мотиваційний блок, на відміну від першої експериментальної групи, де мотивація цілеспрямовано не розвивалася.

Результати формульованого експерименту для другої експериментальної групи за показниками розвитку складових саморегуляції до (1) та після (2) формульованого експерименту наведено у табл. 3.17 та рис. 3.13.

Таблиця 3.17

### **Оцінки показників саморегуляції до (1) та після (2) формульованого експерименту в другій експериментальній групі**

Показники психолінгвістичної компетентності	Середні оцінки саморегуляції		t	p
	1 (до)	2 (після)		
Планування	4,22±1,3	7±2,2	2,70*	0,007
Моделювання	3,88±1,4	6,8±2	2,1*	0,042
Програмування	4,41±1,4	7,25±2,1	2,35*	0,019
Оцінка результатів	4,72±1,3	6,33±2,4	2,29*	0,023
Самостійність	3,66±1,5	8,1± 2	2,3*	0,023
Гнучкість	3,91±1,1	6±1,9	3,6*	0,000
Надійність	4±1,3	7,13±1,8	2,88*	0,004

Примітки: \* – статистично значущі розбіжності



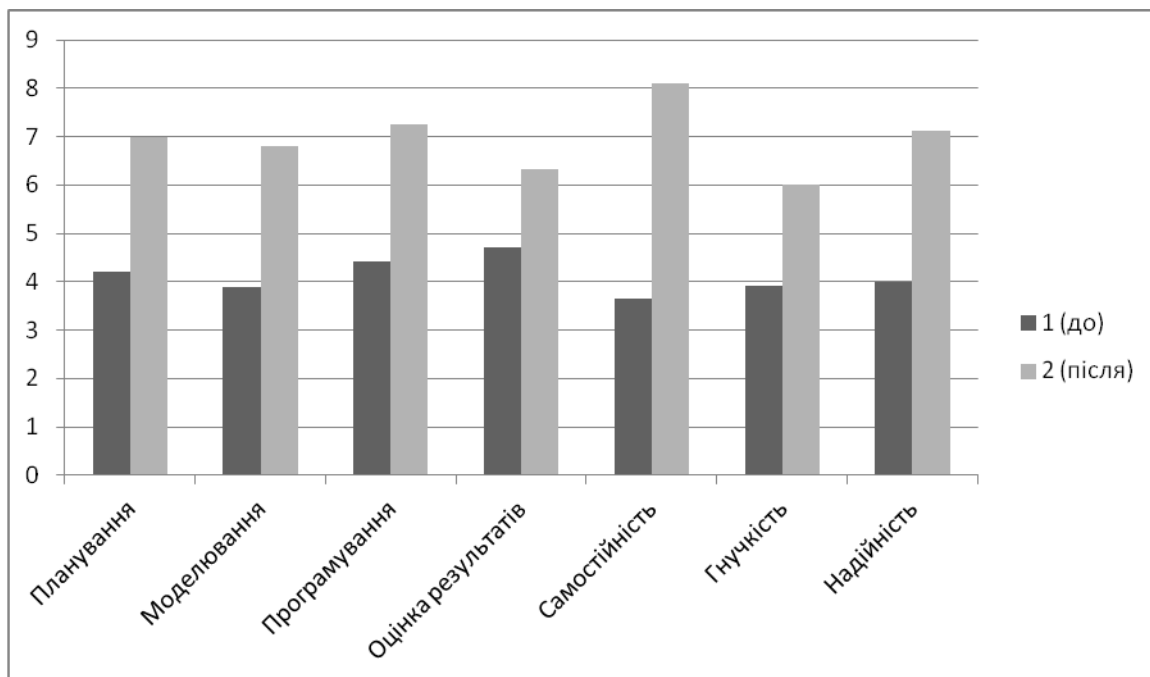


Рис. 3.13. Статистично значущі зміни показників саморегуляції до (1) та після (2) формувального експерименту в другій експериментальній групі

За результатами табл. 3.17 та рис. 3.13 можна зробити висновок, що після завершення розвивальної програми із залученням мотиваційного блоку, рівень оцінок показників саморегуляції «Планування», «Моделювання», «Програмування», «Оцінка результатів», «Самостійність», «Гнучкість» та «Надійність» значно збільшився. Такий результат може говорити про те, що у студентів зросло вміння самостійно планувати навчальні цілі, можливість самостійно обирати програми навчального процесу та відповідної тактики поведінки з викладачем під час навчання, вміння самостійно визначати цілі навчання, а також, вміння враховувати вагомі умови навчальної діяльності.

Щоб остаточно перевірити гіпотезу, що розвиток мотивації має вплив на розвиток метакогнітивної активності, було оцінено зміни рівня психолінгвістичної компетентності, як субфеномену метакогнітивної активності, у досліджуваних другій експериментальній групі у розвивальну програму якої було включено мотиваційний блок, на відміну від першої експериментальної групи, де мотивація цілеспрямовано не розвивалася.

Результати формувального експерименту для другої експериментальної групи за показниками розвитку складових психолінгвістичної компетентності до (1) та після (2) формувального експерименту наведено у табл. 3.18 та рис. 3.14.

Таблиця 3.18

**Оцінки показників психолінгвістичної компетентності до (1) та після (2) формувального експерименту в другій експериментальній групі**

Показники психолінгвістичної компетентності	Середні оцінки психолінгвістичної компетентності		t	p
	1 (до)	2 (після)		
Уміння слухати	8,03±1,2	10,9±0,7	2,76*	0,005
Уміння висловлювати власні думки	9,28±0,9	13,4±1,5	2,45*	0,014
Уміння переконувати інших	3,18±1,2	8,37±1	1,05*	0,889

Примітки: \* – статистично значущі розбіжності

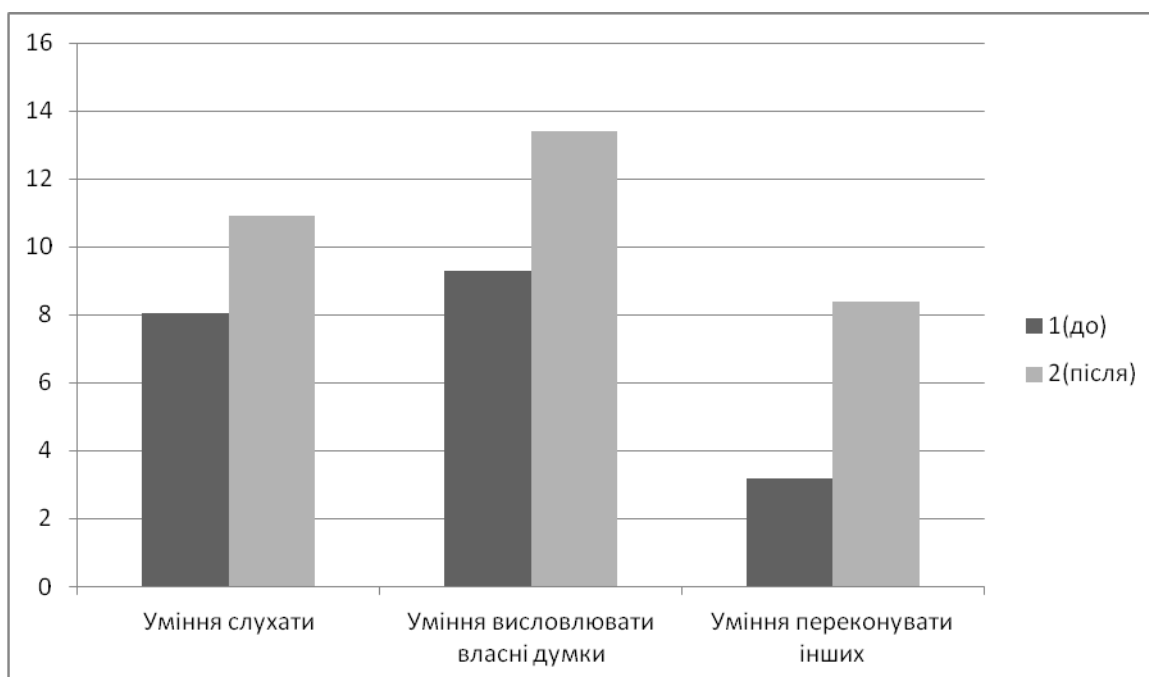


Рис. 3.14. Статистично значущі зміни показників психолінгвістичної компетентності до (1) та після (2) формувального експерименту в другій експериментальній групі

За результатами табл. 3.18 та рис. 3.14 можна зробити висновок, що після завершення розвивальної програми із залученням мотиваційного блоку, рівень оцінок показників психолінгвістичної компетентності «Уміння слухати», «Уміння

висловлювати власні думки» та «Уміння переконувати інших» значно збільшився. Такий результат може говорити про те, що у студентів зросло вміння виділяти вагому, важливу для них інформацію з тексту, що був прослуханий та використовувати її для досягнення власних цілей, формулювати та переконливо доносити до оточуючих власні ідеї та думки, а також вміння схилити інших зробити саме те, що їм потрібно.

У контрольній групі за показниками розвитку психолінгвістичної компетентності статистично значущих змін виявлено не було.

Далі, щоб дослідити різницю між результатами формувального експерименту першої експериментальної групи, де мотивація цілеспрямовано не розвивалася, та другої експериментальної групи, в розвивальну програму якої було впроваджено мотиваційний блок, було проведено зіставлення кінцевих показників розвитку загальних і професійних мотивів, метакогнітивної активності та психолінгвістичної компетентності обох груп.

Результати порівняння оцінок показників загальної мотивації у першій та другій експериментальних групах після їх участі у формувальному експерименті наведено у табл. 3.19 та рис. 3.15.

Таблиця 3.19

**Оцінки розвитку показників загальної мотивації у першій та другій експериментальних групах після формувального експерименту**

Показники загальної мотивації	Середні оцінки мотивів		t	p
	1 гр	2 гр		
<b>Мотив досягнення успіху</b>	<b>17,2±5,8</b>	<b>22,1±4,1</b>	<b>3,82*</b>	<b>0,000</b>
<b>Мотив уникнення невдачі</b>	<b>15,1±5,2</b>	<b>10,0±5,7</b>	<b>3,76*</b>	<b>0,000</b>
Мотив прагнення до людей	114,7±18,5	115,9±18,8	0,26**	0,795
Мотив страху бути відкинутим	130,6±18,8	130,5±21,2	0,00**	0,995
Мотив влади	14,9±2,3	15,0±2,5	0,20**	0,838
<b>Зовнішнє регулювання</b>	<b>22,7±4,9</b>	<b>17,4±6,4</b>	<b>3,66*</b>	<b>0,001</b>
Інтроєктоване регулювання	22,2±6,6	20,0±6,1	1,36**	0,177
<b>Ідентифіковане регулювання</b>	<b>21,7±4,8</b>	<b>23,9±2,3</b>	<b>2,34*</b>	<b>0,022</b>
<b>Власне спонукання</b>	<b>22,0±3,3</b>	<b>26,0±2,7</b>	<b>5,26*</b>	<b>0,000</b>

Примітки: \* – статистично значущі розбіжності; \*\* – відсутність статистично значущих розбіжностей

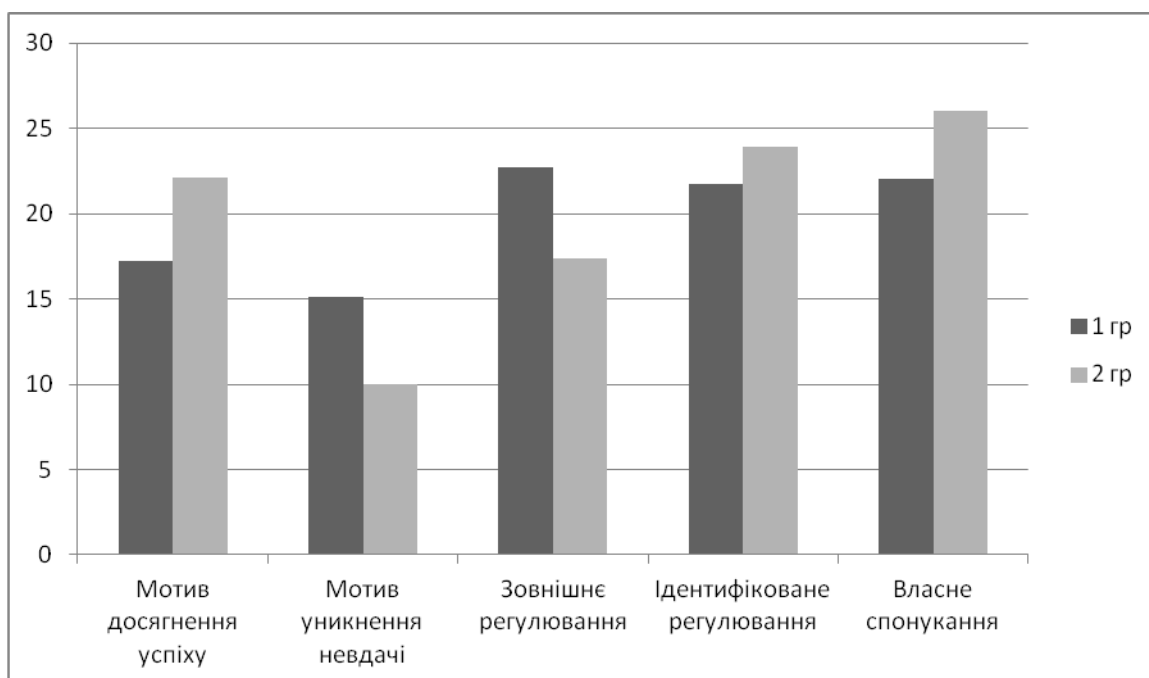


Рис. 3.15. Статистично значуща різниця показників загальної мотивації у першій та другій експериментальних групах після формувального експерименту

Результати, наведені в табл. 3.19, засвідчують наявність статистично значущої різниці між показниками загальної мотивації «Мотив досягнення успіху», «Мотив уникнення невдачі», «Зовнішнє регулювання», «Ідентифіковане регулювання» та «Власне спонукання» першої експериментальної групи, де мотивація не розвивалася, та другої експериментальної групи, в розвивальну програму якої було включено мотиваційний блок. Відзначається збільшення рівня показників «Мотив досягнення успіху», «Ідентифіковане регулювання», «Власне спонукання» та зменшення рівня показників «Мотив уникнення невдачі», «Зовнішнє регулювання». Отже, студенти другої експериментальної групи отримують задоволення від свого навчання та натхненно, із захопленням досягають своїх цілей. Такі студенти керуються лише власним вибором та не бояться обирати власний шлях досягнення поставлених задач.

Результати порівняння оцінок показників професійної мотивації у першій та другій експериментальних групах після їх участі у формувальному експерименті наведено у табл. 3.20 та рис. 3.16.

Таблиця 3.20

**Оцінки розвитку показників професійної мотивації у першій та другій експериментальних групах після формувального експерименту**

Показники професійної мотивації	Середні оцінки мотивів		t	p
	1 гр	2 гр		
Мотив престижної професії	3,5±2,3	4,1±1,9	1,19**	0,235
Мотив матеріальних благ	4,9±2,4	5,2±1,8	0,69**	0,459
<b>Мотив цікавої, творчої роботи</b>	<b>6,2±1,5</b>	<b>7,4±0,9</b>	<b>3,85*</b>	<b>0,000</b>
<b>Мотив придбання знань</b>	<b>8,2±3,2</b>	<b>11,2±2,2</b>	<b>4,29*</b>	<b>0,000</b>
<b>Мотив оволодіння професією</b>	<b>6,0±2,3</b>	<b>9,0±0,2</b>	<b>7,31*</b>	<b>0,000</b>
Мотив отримання диплома	4,6±2,8	3,9±2,6	1,05**	0,295
Мотив власної праці	12,5±3,4	12,5±3,5	0,07**	0,943
<b>Мотив соціальної значущості труда</b>	<b>15,5±4,9</b>	<b>21,0±2,5</b>	<b>5,55*</b>	<b>0,000</b>
Мотив самоствердження в труді	13,9±5,1	15,0±5,0	0,80**	0,422
<b>Мотив професійної майстерності</b>	<b>6,7±5,5</b>	<b>14,8±5,5</b>	<b>5,81*</b>	<b>0,000</b>

Примітки: \* – статистично значущі розбіжності; \*\* – відсутність статистично значущих розбіжностей

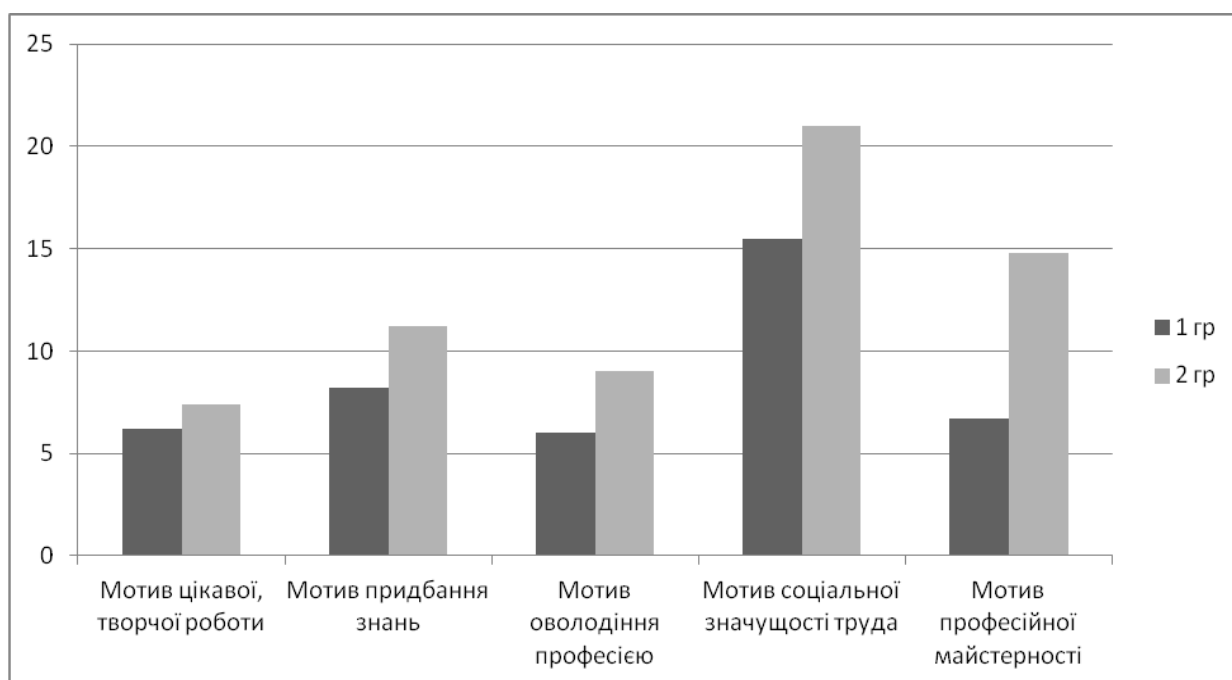


Рис. 3.16. Статистично значуща різниця показників професійної мотивації у першій та другій експериментальних групах після формувального експерименту

Дані, наведені в табл. 3.20, показують вагоме збільшення показників професійної мотивації «Мотив цікавої, творчої роботи», «Мотив придбання знань», «Мотив оволодіння професією», «Мотив соціальної значущості труда» та

«Мотив професійної майстерності» в другій експериментальній групі, де мотивацію розвивали, порівняно з першою експериментальною групою, в розвивальну програму якої мотиваційний блок впроваджено не було. Отже, студенти другої експериментальної групи обирають професію за покликанням, вона дає їм змогу відкриття творчого потенціалу та відчуття задоволення від своєї повсякденної діяльності. У цих студентів розвинена жага до знань як до таких, а мотивом є сам процес навчання. Дуже важливим для студентів другої експериментальної групи, де в розвивальну програму було включено мотиваційний блок, є бажання отримати якісні професійні знання та можливість за допомогою цих знань стати затребуваним фахівцем. Також, для цих студентів більш вагомим чинником стала значимість труда для суспільства, тобто праця не за для вигоди чи визнання, а для покращення життя людей взагалі. Такі студенти прагнуть виконувати роботу якісно та на високому рівні.

Результати порівняння оцінок показників метакогнітивної активності у першій та другій експериментальних групах після їх участі у формульованому експерименті наведено у табл. 3.21 та рис. 3.17, 3.18.

Таблиця 3.21

**Оцінки розвитку показників метакогнітивної активності у першій та другій експериментальних групах після формульованого експерименту**

Показники метакогнітивної активності	Середні оцінки мотивів		t	p
	1 гр	2 гр		
<b>Нарощуваний інтелект</b>	<b>10,1±4,6</b>	<b>14,6±3,4</b>	<b>4,41*</b>	<b>0,000041</b>
Збагачена особистість	0,5±6,0	0,8±5,1	0,26**	0,790391
Прийняття цілей навчання	1,0±3,6	1,0±3,7	0,00**	1,000000
<b>Самооцінка навчання</b>	<b>4,6±6,3</b>	<b>9,5±4,7</b>	<b>3,55*</b>	<b>0,000733</b>
<b>Метакогнітивна включеність в діяльність</b>	<b>194,1±10,3</b>	<b>208,4±12,5</b>	<b>4,95*</b>	<b>0,000006</b>
<b>Метакогнітивні знання</b>	<b>12,3±4,1</b>	<b>16,9±3,9</b>	<b>4,51*</b>	<b>0,000029</b>
<b>Метакогнітивна активність</b>	<b>9,0±4,1</b>	<b>13,7±2,2</b>	<b>5,68*</b>	<b>0,000000</b>
<b>Рефлексивність</b>	<b>4,0±1,6</b>	<b>5,2±1,0</b>	<b>3,51*</b>	<b>0,000817</b>

Примітки: \* – статистично значущі розбіжності; \*\* – відсутність статистично значущих розбіжностей

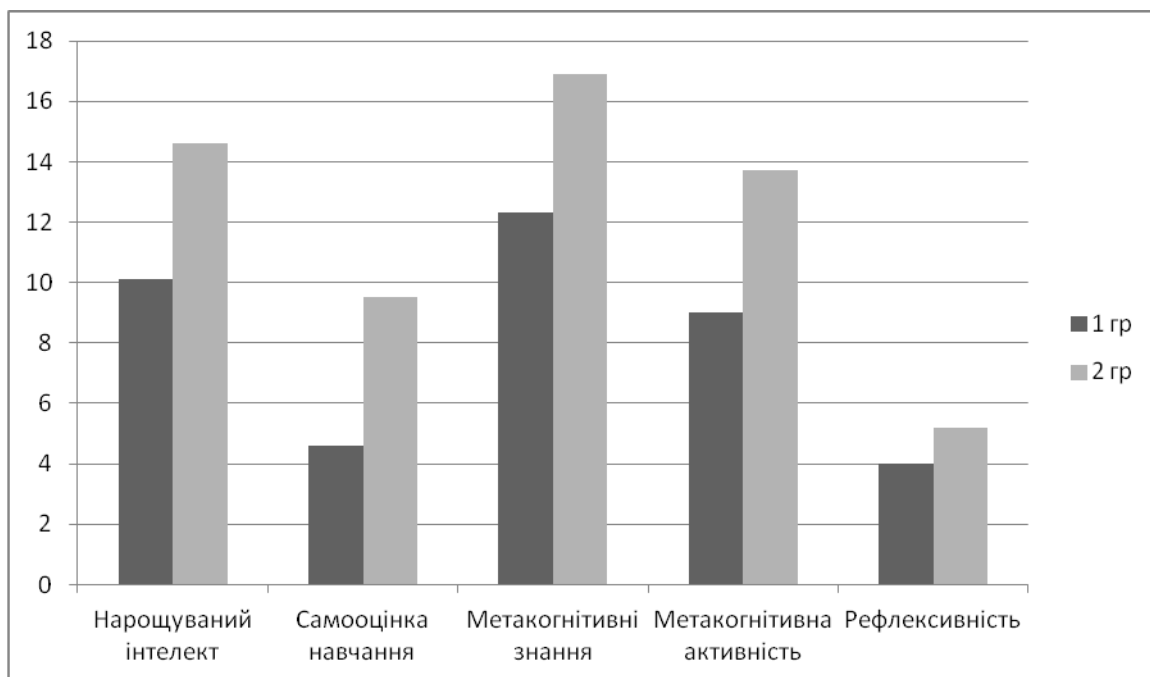


Рис. 3.17. Статистично значуща різниця показників метакогнітивної активності у першій та другій експериментальних групах після формульального експерименту

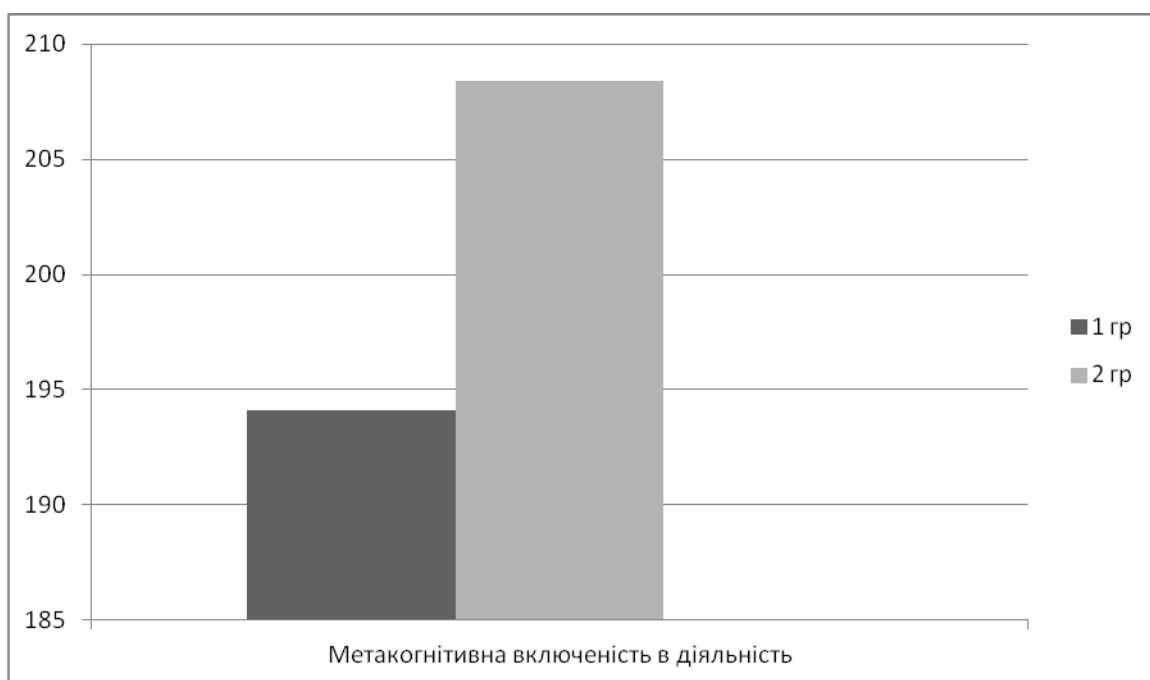


Рис. 3.18. Статистично значуща різниця показника метакогнітивної активності у першій та другій експериментальних групах після формульального експерименту

Результати, наведені в табл. 3.21, засвідчують наявність статистично значущої різниці між показниками метакогнітивної активності «Нарощуваний інтелект», «Самооцінка навчання», «Метакогнітивна включеність в діяльність»,

«Метакогнітивні знання», «Метакогнітивна активність» та «Рефлексивність» в другій експериментальній групі, де в розвивальну програму було впроваджено мотиваційний блок, та в першу експериментальну групу, де мотивацію цілеспрямовано не розвивали. Таким чином, студенти другої експериментальної групи, на відміну від першої експериментальної групи, розвинули впевненість що до можливості підвищення інтелекту шляхом власної сумлінної праці. Такі студенти можуть коректно оцінити свою власну ефективність в навчанні та усвідомлювати своє місце в ієрархії досягнень інших студентів. Вміння вірно оцінити свої власні досягнення дає можливість більш ефективно працювати, обираючи правильні шляхи для досягнення мети, при цьому витрачаючи менше сил. Студенти другої експериментальної групи, в яких розвивали мотивацію, стали здатні більш ефективно регулювати свою пізнавальну діяльність та інтелектуальні здібності. Такі студенти почали навчатися усвідомлено, за власним бажанням, їм легше зосередитися на навчальному процесі не відволікаючись на сторонні чинники. В студентів, в яких навмисно розвивали мотивацію, підвищився рівень знань про методи отримання та переробки інформації та про зміст навчальних завдань і методи їх виконання. Також, з розвитком в студентів загальної та професійної мотивації стали більш активними процеси здобуття інформації, контролю та планування метапізнання, зріс рівень результативності, інтелектуальні процеси стали більш пластичними та підвищився їх рівень. На відміну від студентів першої експериментальної групи, студенти другої експериментальної групи навчилися приймати рішення усвідомлено, заздалегідь послідовно продумуючи всі дії, що ведуть їх до здійснення їхньої мети.

Далі, щоб дослідити різницю між результатами формувального експерименту першої експериментальної групи, де мотивація цілеспрямовано не розвивалася, та другої експериментальної групи, в розвивальну програму якої було впроваджено мотиваційний блок, було проведено зіставлення кінцевих показників розвитку саморегуляції обох груп.



Результати порівняння оцінок показників саморегуляції у першій та другій експериментальних групах після їх участі у формульованому експерименті наведено у табл. 3.22 та рис. 3.19.

Таблиця 3.22

**Оцінки розвитку показників саморегуляції у 1 та 2 експериментальних групах після формульованого експерименту**

Показники психолінгвістичної компетентності	Середні оцінки саморегуляції		t	p
	1 гр	2 гр		
Планування	4,34±1,3	7±2,2	2,82*	0,005
Моделювання	4,44±1,5	6,8±2	1,9*	0,08
Програмування	5,09±1,4	7,25±2,1	2,65*	0,008
Оцінка результатів	4,47±1,2	6,33±2,4	2,6*	0,009
Самостійність	4,19±1,3	8,1± 2	2,84*	0,005
Гнучкість	4,22±1,3	6±1,9	2,25*	0,027
Надійність	4,84±1,5	7,13±1,8	2,02*	0,054

Примітки: \* – статистично значущі розбіжності

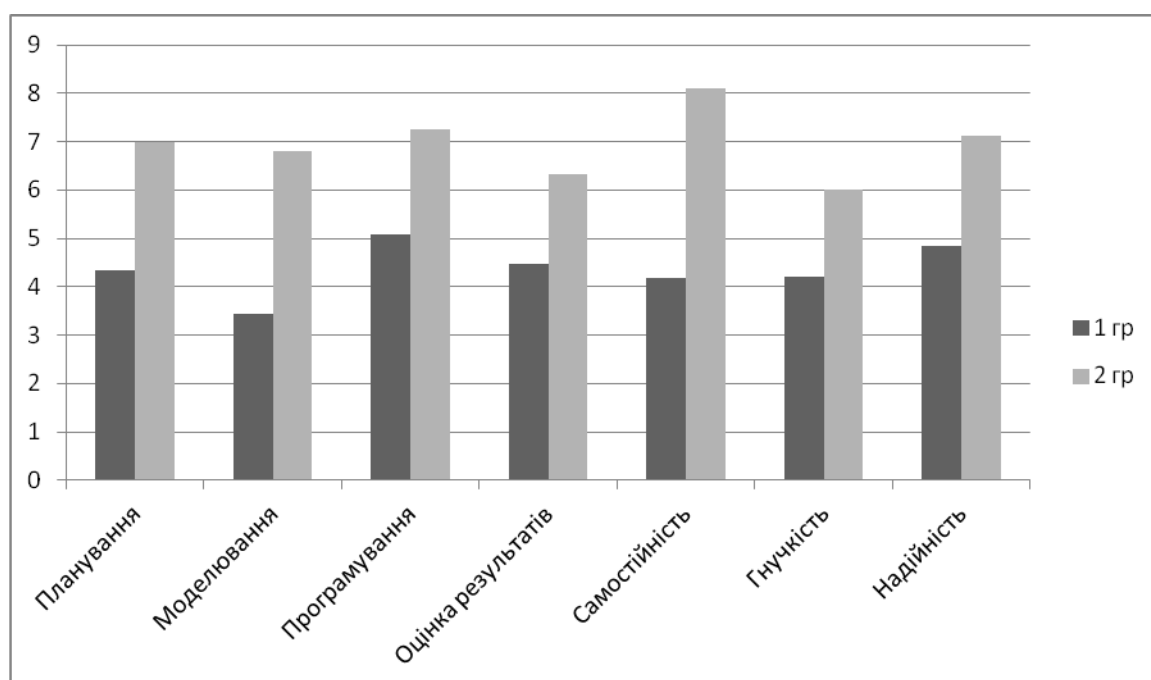


Рис. 3.19. Статистично значуща різниця показників саморегуляції у 1 та 2 експериментальних групах після формульованого експерименту

Наведені в табл. 3.22 та на рис. 3.19 результати засвідчують наявність статистично значущої різниці між усіма показниками саморегуляції першої

експериментальної групи, де мотивація не розвивалася, та другої експериментальної групи, в розвивальну програму якої було включено мотиваційний блок. Студенти другої експериментальної групи мають значно вищий рівень показників саморегуляції, ніж студенти першої експериментальної групи. Отже, студенти другої експериментальної групи мають вищий рівень самостійності в плануванні навчальних цілей. Також, вони мають можливість самостійно обирати програми навчального процесу та відповідної тактики поведінки з викладачем під час навчання, вміння самостійно визначати цілі навчання та вміння враховувати вагомі умови навчальної діяльності.

Щоб остаточно виявити різницю між результатами формувального експерименту першої експериментальної групи, де мотивація цілеспрямовано не розвивалася, та другої експериментальної групи, в розвивальну програму якої було впроваджено мотиваційний блок, було проведено зіставлення кінцевих показників розвитку психолінгвістичної компетентності обох груп.

Результати порівняння оцінок показників психолінгвістичної компетентності у першій та другій експериментальних групах після їх участі у формувальному експерименті наведено у табл. 3.23 та рис. 3.20.

Таблиця 3.23

### Оцінки розвитку показників психолінгвістичної компетентності у 1 та 2 експериментальних групах після формувального експерименту

Показники психолінгвістичної компетентності	Середні оцінки психолінгвістичної компетентності		t	p
	1 гр	2 гр		
Уміння слухати	8,94±1,2	10,9±0,7	3,06*	0,002
Уміння висловлювати власні думки	9,59±0,7	13,4±1,5	3,54*	0,000
Уміння переконувати інших	3,4±1	8,37±1,6	1,6**	0,151

Примітки: \* – статистично значущі розбіжності

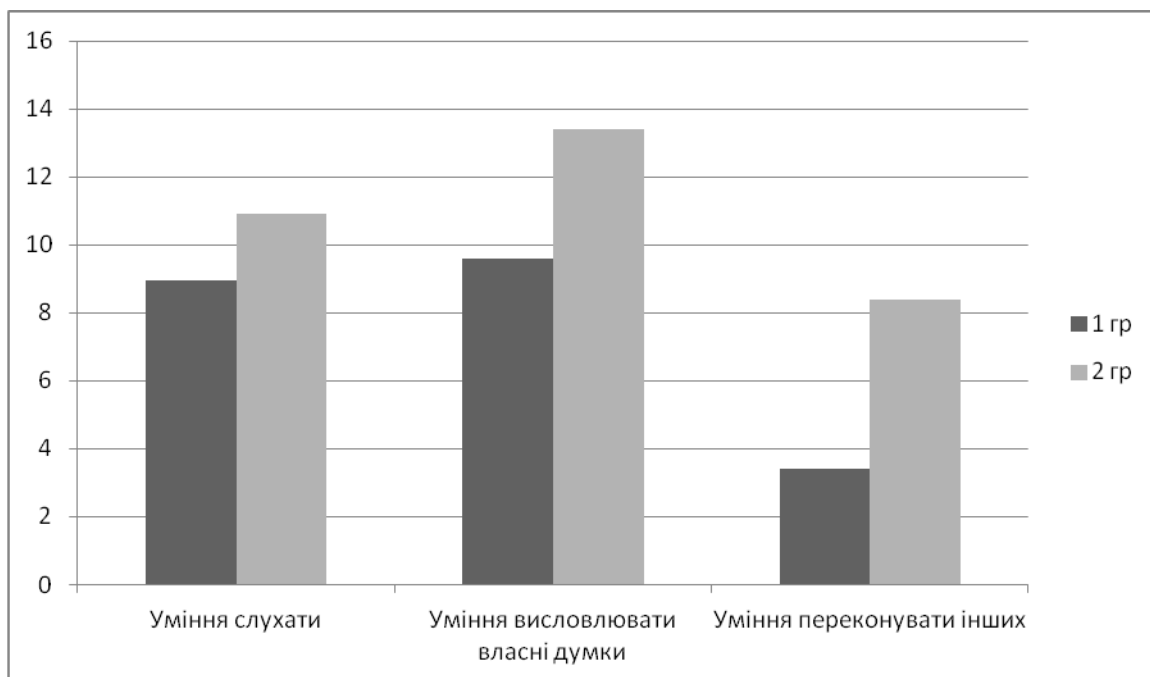


Рис. 3.20. Статистично значуща різниця показників психолінгвістичної компетентності у першій та другій експериментальних групах після формувального експерименту

Результати, наведені в табл. 3.23 та на рис. 3.20, засвідчують наявність статистично значущої різниці між показниками психолінгвістичної компетентності «Уміння слухати», «Уміння висловлювати власні думки» та «Уміння переконувати інших» першої експериментальної групи, де мотивація не розвивалася, та другої експериментальної групи, в розвивальну програму якої було включено мотиваційний блок. Отже, студенти другої експериментальної групи можуть краще виділити вагому та важливу інформацію з прослуханого тексту, сформулювати та правильно донести до оточуючих власні ідеї та думки та переконати їх у своїй правоті.

Отже, дані наведені вище показують, що студенти другої експериментальної групи, в розвивальну програму якої було впроваджено мотиваційний блок, мають більш позитивні результати у порівняння зі студентами першої експериментальної групи, де мотивація цілеспрямовано не розвивалася. При тому, що за результатами вхідного тестування до реалізації програми формувального

експерименту між цими групами не було виявлено статистично значущих розбіжностей.

### Висновки до третього розділу

1. Продуктивною формою роботи з розвитку метакогнітивної активності та загальної й професійної мотивації визначено навчально-розвивальний груповий тренінг, оскільки робота в групі дозволяє студентам не тільки отримувати нову інформацію та вдосконалювати навички, що вони вже мають, а й комунікувати з іншими членами групи, порівнювати їхні знання зі своїми та намагатися показати кращі результати.

Навчально-розвивальний тренінг – тренінг, що проводиться для вдосконалення професійних навичок та здобуття нових знань.

2. З метою перевірки припущення про те, що розвиток загальних та професійних мотивів сприяє розвитку метакогнітивної активності студентів, було проведено формувальний експеримент. В формувальному експерименті брали участь дві експериментальні групи та одна контрольна, кожна з яких включала 32 студента.

Програма формувального експерименту в першій експериментальній групі визначала реалізацію блоку вправ, що були спрямовані на розвиток тільки метакогнітивної активності.

Програма формувального експерименту для другої експериментальної групи містила 2 блоки:

- блок з розвитку загальної та професійної мотивації – сутність якого полягала у реалізації вправ та завдань, що були спрямовані на розвиток загальних та професійних мотивів;

- блок з розвитку метакогнітивної активності – сутність якого полягала у розвитку метакогнітивної активності (за тією ж програмою, що й в першій експериментальній групі).

3. Реалізація формульованого експерименту в першій експериментальній групі (де передбачався цілеспрямований розвиток лише метакогнітивної активності) показала відсутність значної позитивної динаміки розвитку метакогнітивної активності, психолінгвістичної компетентності як її субфеномену та саморегуляції.

4. Реалізація програми формульованого експерименту в другій експериментальній групі (де, окрім розвитку метакогнітивної активності, розвивали загальну та професійну мотивацію) показала значні позитивні зміни більшості показників метакогнітивної активності, психолінгвістичної компетентності як її субфеномену, саморегуляції та загальної і професійної мотивації.

5. Результати формульованого експерименту підтверджують, що оптимізація загальних та професійних мотивів є чинником розвитку метакогнітивної активності та психолінгвістичної компетентності як її субфеномену. Зокрема, до мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності та психолінгвістичної компетентності як її субфеномену належать:

- загальні мотиви у змістовому та процесуальному аспектах: мотив досягнення успіху, ідентифіковане регулювання, власне спонукання;

- професійні мотиви: мотив цікавої, творчої роботи, мотив придбання знань, мотив оволодіння професією, мотив соціальної значущості труда, мотив професійної майстерності.

6. До мотиваційних чинників, які пригальмовують розвиток метакогнітивної активності та психолінгвістичної компетентності як її субфеномену належать:

- загальні мотиви у змістовому та процесуальному аспектах: мотив уникнення невдачі, зовнішнє регулювання, інтроектоване регулювання;

- професійні мотиви: мотив престижної професії, мотив матеріальних благ, мотив отримання диплома, мотив власної праці, мотив самоствердження в труді.

## ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало можливість теоретично обґрунтувати та емпірично верифікувати модель мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів. Отримані результати дозволяють сформулювати такі висновки:

1. Обґрунтовано поняття метакогнітивної активності як інтрапсихічного механізму 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.

Визначено дві базисні групи показників метакогнітивної активності. До першої групи – змістово-регулятивних показників – віднесено імпліцитні теорії «нарощеного інтелекту» та «збагаченої особистості» як сукупність уявлень та переконань особистості про те, що інтелектуальні здібності та особистісні якості можна вдосконалювати; метакогнітивне знання як обізнаність у загальних та індивідуальних особливостях когнітивних процесів та засобах їх саморегуляції; самооцінка навчання як можливість особистості адекватно оцінювати власну ефективність в навчанні. До другої групи – функціонально-регулятивних показників метакогнітивної активності – віднесено метакогнітивну включеність в діяльність як усвідомленість метакогнітивних процесів; прийняття цілей навчання як бажання особистості отримати знання та оволодіти майстерністю в обраній професії та рефлексивність як можливість людини розуміти власну унікальну здібність – усвідомлення.

2. Теоретично обґрунтовано змістову модель мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів, яка містить дві групи мотивів:

- перша група – загальні мотиви, проаналізовані в змістовій (мотиви досягнення успіху, афіліації, влади) та процесуальній (внутрішні та зовнішні мотиви) площині,

- друга група – професійні мотиви, які було розглянуто з точки зору часової трансспективи: мотиви вибору професії (аспект психологічного минулого), мотиви отримання професійних знань та умінь (аспект психологічного теперішнього), мотиви майбутньої професійної діяльності, представлені у вигляді антиципаційних образів (аспект психологічного майбутнього).

3. Визначено, що метакогнітивна активність входить до структури академічної саморегуляції студентів. Дослідження взаємозв'язку метакогнітивної активності та особливостей академічної саморегуляції студентів показало наявність статистично значущих кореляційних зв'язків за більшістю аналізованих показників метакогнітивної активності та академічної саморегуляції. Високий рівень розвитку метакогнітивної активності прямо пов'язаний із такими характеристиками академічної саморегуляції, як здатності до планування, моделювання, програмування, оцінка результатів навчальної діяльності, а також самостійність, гнучкість, надійність у її реалізації.

4. Виявлено, що за умов звичайно організованого освітнього процесу не відзначається статистично значущих позитивних змін в оцінках більшості показників метакогнітивної активності студентів. Встановлено нелінійну динаміку показника «самооцінка навчання»: з 1 до 2 курсу відбувається значне зниження самооцінки ефективності зусиль в навчанні, від 2 до 3 курсу відбувається відновлення рівня «самооцінки навчання», але подальшого розвитку не відбувається. Відсутність позитивної динаміки метакогнітивної активності студентів протягом навчання у вищій школі вказує на те, що включеність у пізнавальну діяльність при здобутті освіти не забезпечує розвиток інтрапсихічних механізмів регуляції когнітивних та метакогнітивних процесів, а отже, підтверджує необхідність вивчення чинників розвитку метакогнітивної активності та створення відповідних навчально-розвивальних програм.

5. Встановлено взаємозв'язок метакогнітивної активності із загальними та професійними мотивами студентів:

- мотиваційними корелятами високого рівня розвитку метакогнітивної активності є такі загальні мотиви (у змістовій та процесуальній площині аналізу

мотивації): мотив досягнення успіху, внутрішня мотивація: ідентифіковане регулювання та власне спонукання;

- мотиваційними чинниками, що корелюють зі стагнацією розвитку метакогнітивної активності є такі загальні мотиви: мотив уникнення невдачі, зовнішня мотивація: зовнішнє регулювання та інтроектоване регулювання;

- прямо корельованими з оцінками розвитку метакогнітивної активності є такі професійні мотиви: цікава, творча робота (аспект психологічного минулого), оволодіння професією (аспект психологічного теперішнього), отримання знань (аспект психологічного теперішнього), соціальне значення труда (аспект психологічного майбутнього), професійна майстерність (аспект психологічного майбутнього);

- мотиваційними корелятами, що зворотно пов'язані з розвитком метакогнітивної активності є такі професійні мотиви: мотиви престижної професії та отримання матеріальних благ (аспект психологічного минулого), отримання диплома (аспект психологічного теперішнього), мотиви власної праці та самоствердження у трудовій діяльності (аспект психологічного майбутнього).

6. Виявлено значущі відмінності особливостей факторної структури загальної та професійної мотивації студентів з різним рівнем розвитку їх метакогнітивної активності:

- студенти з високим рівнем розвитку метакогнітивної активності мають вищі оцінки мотивів, які сприяють особистісному та професійному розвитку (мотив досягнення успіху, ідентифіковане регулювання, власне спонукання, мотив цікавої, творчої роботи, мотив отримання знань, мотив оволодіння професією, мотив соціального значення праці, мотив самоствердження в праці) та нижчі оцінки мотивів, що можуть загальмовувати особистісний розвиток (мотив уникнення невдачі, зовнішнє регулювання, мотив влади, мотив матеріальних благ);

- студенти з низьким рівнем розвитку метакогнітивної активності мають вищі оцінки мотивів, які не сприяють особистісному, професійному та



інтелектуальному розвитку (мотив уникнення невдачі, зовнішнє регулювання, мотив влади, мотив матеріальних благ).

7. Створено та апробовано програму розвитку метакогнітивної активності та академічної саморегуляції студентів через оптимізацію їх загальної та професійної мотивації. Встановлено, що найпродуктивнішою формою роботи з розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції є навчально-розвивальний груповий тренінг. Реалізація програми формувального експерименту із урахуванням як засобів розвитку власне метакогнітивної активності, так й оптимізації загальної та професійної мотивації, мала значущий позитивний вплив на розвиток метакогнітивної активності та академічної саморегуляції. Підвищення рівня оцінок академічної саморегуляції у результаті залучення студентів до розвивальних впливів дозволило дійти висновку, що метакогнітивна активність не тільки входить до структури академічної саморегуляції, але й виступає фактором її розвитку.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов / 4-е изд., стереотип. Москва : Издательский центр «Академия», 1999. 672 с.
2. Ананьев Б. Г. О системе возрастной психологии. *Вопр. психол.* 1957. № 5. С. 156–169.
3. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1980. С. 128–265.
4. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избр. психол. тр. / под ред. А. А. Бодалева. Москва : Изд-во «Ин-т практ. Психологии», 1996. 382с.
5. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Психология". Москва : Издательство Московского университета, 1988. – 432 с.
6. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности. Москва : «Мысль», 1976. 158 с.
7. Асмолов А. Г. Психология личности: Учебник. Москва : Изд-во МГУ, 1990. 367 с.
8. 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.
9. Березина Т. Н. Жизненный путь личности: осознаваемые и неосознаваемые аспекты. Российский менталитет. *Вопросы психологической теории и практики : коллективная монография*. Москва : Ин-т психологии РАН. 1997. С. 313–323, с.314.
10. Богомаз С.А., Горчакова О.Ю., Левицкая Т.Е., Шекетера А.А. Восприятие образовательной среды университета студентами с разной степенью выраженности имплицитных теорий интеллекта и личности. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2015. № 3–3 (63). С. 88–92.
11. Божович Л. И., Морозова Н. Н., Славина Л. С. Развитие мотивов учения у

советских школьников. 1951. Вып. 36. С. 45–51.

12. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. Москва : Воронеж, 1995. 341 с.

13. Большакова Т. В., Большакова А. М. Професійні самоекспектації та мотивація досягнення студентів музично-виконавських спеціальностей. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2019. С. 77–82.

14. Большая психологическая энциклопедия : самое полное современное издание : Более 5000 психологических терминов и понятий [А. Б. Альмуханова и др.]. Москва : Эксмо, 2007. 542 с.

15. Большой энциклопедический словарь. Большая российская энциклопедия. Москва, 2002. 1456 с.

16. Булгакова О. Ю. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії в контексті емоційно-мотиваційної та ціннісної сфери особистості. *Науковий вісник херсонського державного університету. Серія: психологічні науки*. Випуск 5. Том 1. С. 29-34

17. Бызова В. М., Перикова Е. И., Ловягина А. Е. Метакогнитивная включенность в структуру параметров организации учебной деятельности студентов Системогенез учебной и профессиональной деятельности Материалы VIII всероссийской научно-практической конференции / под редакцией Ю.П. Поваренкова. 2018. С. 25–29.

18. Васильева Л. В., Маркова Е. Л. Мотивация выбора профессии как ведущий фактор регуляции учебной активности студента. *Проблемы высшего образования*. 2005. № 1. С. 170–173.

19. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. – Москва, 2000. 224 с.

20. Вайсман Р. С. К проблеме развития мотивов и потребностей личности в онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1973. № 5. С. 30–40.

21. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1990. 288 с.

22. Вилюнас В. К. Психология развития мотивации. Санкт-Петербург : Речь,

2006. 458 с.

23. Волинець С. Л., Самошкіна Л. М. Зв'язок мотивів афіліації, досягнення і влади в мотивації релігійної діяльності. *Вісник ДНУ. Серія: Педагогіка і психологія*. 2012. Вип. 18. Т. 20. №9/1. С. 24–30.

24. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва : Лабиринт, 2001. 368 с.

25. Выготский Л. С. Проблема возраста / Собр. соч. Т. 4. Москва, 1984. С. 244–268

26. Гаинцева О. И., Карпова О. Л., Найн А. Я. Мотивация учебной деятельности студента как залог успешной профессиональной подготовки выпускника вуза. *Символ науки*. 2015. № 6. С. 263–267.

27. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. Москва : МГУ, 1985. 561 с.

28. Гебос А. И. Психология познавательной активности учащихся (в обучении) Кишинев : Штиинца, 1975. 104 с.

29. Герцберг Ф., Моснер Б., Блох Б., Снидерман Б. Мотивация в работе. Москва : Вершина, 2006. 240 с.

30. Гладкая И. В. Мотивация и мотивы получения высшего профессионального образования современными студентами. *Вестник ТОГИРРО*. 2012. № S1. С. 66–74.

31. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижений: Учебн. пособ. Москва : Смысл, 2006. 336 с.

32. Гончаров В. Н., Радомский С. И., Радомская М. С., Додонов О. В. Механизмы реализации основных принципов гуманизации труда и трудовой мотивации: Монография. Донецк : СПД Куприянов В.С., 2006. 200 с.

33. Гребенникова Н. В. Связь личностных особенностей студентов с рефлексивностью *В сборнике: Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и образования. Сборник научных статей международной конференции. Алтайский государственный университет*. 2015. С. 1798–1802.

34. Грейс К., Бокум Д. Психология развития. Санкт-петербург : Питер, 2019. 944 с.

35. Гриньків А. В. Метакогнітивні дослідження в контексті освітніх інновацій. *Вища освіта України*. 2016. №2. С. 37–43.
36. Гриншпун С. С. Оценка личностно-делового потенциала учащихся в профориентационной работе. *Школа и производство*. 1994. № 6. С. 11–12.
37. Давыдов В. В. Научные достижения Д. Б. Эльконина в области детской и педагогической психологии. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко ; АПН СССР. Москва : Педагогика, 1989. С. 5–24.
38. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва : ИНТОР, 1996. 563 с.
39. Дворникова Т. А. Мотивація навчальної діяльності та саморегуляція студентів. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2011. № 3. С. 79–84.
40. Дергачёва О. Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана / под ред. Д. А. Леонтьева / Современная психология мотивации. Москва : Смысл, 2002. С. 103—121.
41. Дікань Л. В., Синюгіна Н. В. Сучасні підходи до визначення сутності мотивації. *Науковий журнал «Економіка розвитку»*, №3 (43), Харків : Вид-во ХНЕУ, 2007. С. 55–57.
42. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности. *Вопросы психологии*. 1984. № 4. С. 48-56.
43. Донцов Д. А., Донцова М. В. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста. *Теория образования и обучения*. С. 34–42.
44. Доцевич Т. І. Метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі: дис. д-ра психол. наук : 19.00.07. Харків, 2015. 446 с.
45. Доцевич Т. І. Особливості педагогічного мислення та метакогнітивної сфери викладача вищої школи. *Серія «Психологія»*. 2014. С. 65-70.
46. Доцевич Т. І. Рефлексивність як компонент метапізнання особистості. *Вісник Харківського нац. Університету ім. В. Н. Каразіна серія «Психологія»*. 2013. №1046. С. 64–68.
47. Дубінка М. А. Наукові записки особливості побудови мотивації навчально-

пізнавальної діяльності студентів у процесі їх професійної підготовки. Педагогічні науки. Кіровоград, 2004. С. 85–90.

48. Емельянов Ю. Н. Активное соціально-психологическое обучение. – Ленинград : ЛГУ, 1985. 166с.

49. Жариков Е.С. Психология управления. Книга для руководителя и менеджера по персоналу. Москва : МЦФЭР, 2002. С.276-278, 355-361.

50. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов и понятий. Изд. 6-е, испр. и доп. Назрань: Пилигрим, 2016. 610 с.

51. Журавлева О. В. Особенности мотивации профессионального выбора старшеклассников. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки.* 2015. № 1 (33). С. 159–168.

52. Занюк С. С. Психология мотивации. Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг. Киев : «Ника-Центр, Эльга-Н», 2001. 352 с.

53. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва : Логос, 2000. 385 с.

54. Зиник И. Н. Формирование структур индивидуальности студентов с низким уровнем развития рефлексивности средствами «тренинга рефлексивности». *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета.* 2008. № 3. С. 314–316.

55. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 512 с.

56. Карпов А. В., Пешехонова Ю. В. Мотивационные и волевые особенности метапознания студентов вуза. *Известия ДГПУ.* 2014. №4. С. 31-36.

57. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности: монография. Москва : ИП РАН, 2005. 325 с.

58. Кашапов М. М., Базанова Г. Ю. Событийность как мотивационный компонент метакогнитивной активности на начальном этапе профессионализации Сборник научных трудов, посвященный 125-летию со дня рождения В. Н. Мясищева. Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; Гуманитарный институт; Институт психологии Российской академии наук. Владимир – Москва, 2018. С.

237–241.

59. Кашапов М. М. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / под науч. ред. проф. М. М. Кашапова, Ю. В. Пошехоновой. Ярославль : Ярославль, 2012. 384 с.

60. Кашапова М. М., Пошехоновой Ю. В. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов. Ярославль : Ярослав. гос. ун-т, 2012. 384 с.

61. Киселева Т. Г. Метакогнитивная активность молодежи как критерий дифференциации уровня сформированности социальной ответственности. *Ярославский педагогический вестник*, 2016. № 1. С. 33–38.

62. Климов Е. А. Как выбирать профессию. Москва : Просвещение, 1991. 158 с.

63. Коваленко А. Б., Корнев Н. Н. Социальная психология. Киев, 2006. 400с.

64. Ковалев В. И. Категория времени в психологии (личностный аспект) / Категории материалистической диалектики в психологии. Москва : Наука, 1988. С. 216–230.

65. Козирев Г. І. Політична конфліктологія: навчальний посібник. Москва : ВД «ФОРУМ», 2008. 432 с.

66. Колчигіна А. В. Мотивація досягнення: теоретико-методологічний аналіз. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. №1. С. 58–61.

67. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъективног развития. *Вопросы психологии*. 2004. №2. С.128–135.

68. Кон И. С. Психология ранней юности. Москва : Наука, 1989. 214 с.

69. Корнилова Т. В., Корнилов С. А., Смирнов С. Д., Чумакова М. В., Новотоцкая-Власова Е. В. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов. *Психологический журнал*. 2008. Т. 29. № 8. С. 86–100.

70. Кузнецов М.А., Фоменко К.І, Кузнецов О.І. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Харків : ХНПУ, 2015. (укр.) 339 с.

71. Куфлієвський А. С. Формування професійної мотивації рятувальників МНС України. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2009. Вип.6 С. 38–42

72. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. Москва : Смысл, 2001. 345 с.
73. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва : Смысл, 2003. 287 с.
74. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Москва : Наука, 1969. 307 с.
75. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.
76. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Москва : Изд-во. Моск. ун-та, 1971. С. 13–39.
77. Леонтьев Д. А. Очерки психологии личности. Москва : «Смысл», 1993. 43 с.
78. Ловягина А.Е. Психическая саморегуляция в ситуациях неопределенности у спортсменов-экстремалов с разным уровнем метакогнитивной включенности. *Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации*. 2018. № 1. С. 148–150.
79. Логинова А. А., Данилова М. В. Условия формирования критического мышления у учащейся молодежи в отношении информации деструктивной направленности. *Перспективы науки и образования*. 2018. № 4 (34). С. 10–14.
80. Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы : дис.... канд. психол. наук. Москва, 1987. 343 с
81. Магомед-Эминов М. Ш., Васильев И.А. Мотивация и контроль за действием. Москва : МГУ, 1991. 144 с.
82. Макклелланд Д. Мотивация человека. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 672 с.
83. Малая медицинская энциклопедия: В 6 т. / под ред. В. И. Покровского. Москва: Сов. энцикл.: Большая Рос. энцикл.: Медицина, 1991—1996.
84. Максименко С. Д., Пасічник І. Д. Роль когнітивно-стильових особливостей особистості в процесі навчальної діяльності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2010. Вип. 14. С. 3–10.
85. Малый академический словарь. Институт русского языка Академии наук



СССР Евгеньева А. П. Москва. 1957–1984.

86. Маркова А. К., Матис Т.А., Орлов Б.А. Формирование мотивации учения. Москва : Просвещение, 1990. 192 с.

87. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Москва : Просвещение, 1983. 248 с.

88. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Евразия, 1999. 478 с.

89. Матвеева М. А. Академическая успешность учащихся начальной школы с различным уровнем метакогнитивной активности и родительского контроля. *Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики*. Материалы III-й Международной научно-практической конференции. 2018. С. 56–63.

90. Медведев П. Н. Формальный метод в литературоведении. Критическое введение в социологическую поэтику / Бахтин под маской. Маска вторая. Москва : Лабиринт, 1993. 208 с.

91. Мельніченко С. А. Дослідження ціннісно-мотиваційної сфери підлітків, включених у діяльність скаутської організації. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Випуск 2. С. 58–63.

92. Михеева И. В. Аффiliation как основа потребности в общении в старшем подростковом возрасте. *Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты*. 2014. № 10. С. 118–122.

93. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности. *Вопр. психологии*. 1994. № 5. С. 86–95.

94. Моросанова В. И. Индивидуальная саморегуляция и характер человека. *Вопросы психологи*. 2004. №2. С. 128–135.

95. Моросанова В. И., Аронова Е. А. Саморегуляция и самосознание субъекта. *Психологический журнал*. 2008. Т29. №1. С. 14–22.

96. Моросанова В. И., Сагиев Р. Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов. *Вопр. психол*. 1994. № 5. С. 134–140.

97. Мотивация персонала в современной организации: учебное пособие / под

общ. ред. С. Ю. Трапицына. Санкт-Петербург : ООО «Книжный Дом», 2007. 240 с.

98. Нелюбин Л. Л. Толковый переводческий словарь / 3-е изд., перераб. Москва : Наука, 2003. 320 с.

99. Немов Р. С. Психологический словарь. Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 560 с.

100. Новейший философский словарь: 3-е изд. Москва : Книжный Дом. 2003. 1280 с.

101. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д.А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2004. 608 с.

102. Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1981. 192 с.

103. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., Москва, 1997. 944 с.

104. Онбыш Т.Е., Сергеев Н.С. Изучение мотивации учебной деятельности у студентов второго курса лечебного и фармацевтического факультетов. *Международный журнал экспериментального образования*. 2013. № 4. С. 212–214

105. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія особистості і спілкування. Підручник у 2 кн. Кн. 1. Київ : Либідь, 2004. 576 с.

106. Осипова А. А. Общая психокоррекция. Москва, 2000. – 512 с.

107. Осницкий А. К. Новые аспекты исследования осознанной саморегуляции и функциональной асимметрии мозга. *Психология обучения*. 2014. № 9. С. 37-48

108. Палій А. А. Диференціальна психологія: навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2010. 432 с.

109. Патяева Е. Ю. Ситуативное развитие и уровни мотивации. *МГУ: Психология*. Серия 14. 1983. № 4. С. 23-32.

110. Платонов К. К. О системе психологии. Москва : «Мысль», 1972. 216 с.

111. Плахотникова И. В., Моросанова В. И. Развитие личностной саморегуляции: метод. пособие. Москва : Вербум-М, 2004.

112. Пошехонова Ю. В., Карпов А. В. Мотивационные и волевые особенности

метапознання студентів вуза. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2014. № 4 (29). С. 27–32.

113. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Москва : Когито-Центр, 2002. 400 стр

114. Радченко И. А. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 11–1. С. 322–326.

115. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией: учеб. пособие для вузов / пер. с англ / под ред. проф. Е.А. Климова. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 399 с.

116. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва : Прогрес. 1998. 480 с.

117. Савенкова Л. О. Тренінг як засіб формування психолого-педагогічної компетентності викладачів. Наукові праці. *Чорноморський державний університет імені Петра Могили. Сер. : Педагогіка.* 2009. Т. 108. Вип. 95. С. 90–94.

118. Савин Е. Ю., Фомин А. Е. Обобщенные и предметно-специфичные метакогнитивные навыки в учебной деятельности студентов. *Психологические исследования.* 2014. Т. 7, № 37. С. 8.

119. Саврасов М. В. Мотивація успіху та мотивація запобігання невдачі у структурі креативності особистості школяра. *Вісник Одеського національного університету. Психологія.* 2009. Т. 14. №17. С. 96–101.

120. Самойліченко А. К., Чернявська В. С. Интеграция рефлексивных информационных технологий в вуз: развитие метамышления субъектов дизайн-образования. *Философия образования.* 2014. №1(52).

121. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. Москва : Аспект пресс, 2001. 460 с.

122. Сергеева Т. В. Эко-гуманистическая технология саморазвития: монография. Харьков : АП «Блок», 2010. 215 с.

123. Скворцова Ю. В. Метакогнитивные основы профессиональной деятельности : учеб. Пособие. Ярославль : Ярослав. гос. ун-т, 2008. 132 с.

124. Сігінішина А. С. Метакогнітивні судження як засіб моніторингу пам'яті. *Наук. зап. Серія «Психологія і педагогіка»*, 2012. Вип. 20. С. 254–263.
125. Ситников Н. Е. Развитие мотивации аффилиации подростков в процессе тренинговых занятий. *Потенциал современной науки, материалы Международной (заочной) научно-практической конференции*. Научно-издательский центр «Мир науки». 2016. С. 449–459.
126. Смирнов С. Д. Модифицированный вариант методики К. Двек для оценки типов имплицитных теорий интеллекта и личности, присущих студентам / Труды СГУ. Гуманитарные науки. Психология и социология образования. 2005. Вып. 82. С. 40–55.
127. Сухотин А.А. Имплицитные теории интеллекта и концепции учения в психологии образования. *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*. 2015. № 3. С. 303–309.
128. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. Москва : Гос. ин-т "Сов. энцикл."; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935-1940 (4 т.)
129. Управление персоналом организации. Практикум: учеб. пособие / под ред. д.э.н., проф. А.Я. Кибанова. Москва : ИНФРА-М, 1999. 296 с.
130. Усова Е. Б. Возрастная психология. Минск : Изд-во МИУ, 2009. 341 с.
131. Уткин Э. А., Бутова Т. В. Мотивационный менеджмент. Москва : ТЕИС, 2004. 236 с
132. Ушакова Т. Н. Языковое сознание и принципы его исследования / Языковое сознание и образ мира. Москва, 2000. С. 13–24.
133. Файзуллаев А. Мотивационная саморегуляция личности. Ташкент : «Фан», 1987. 121 с.
134. Флейвелл Джон Х. Генетическая психология Жана Пиаже. Москва, 1967.
135. Фоменко К.І. Губристична мотивація: феноменологія, структура, детермінація. Харків : Діса-плюс, 2018. 484 с.
136. Фоменко К.І. Губристична мотивація та саморегуляція суб'єкта діяльності. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*. 2017. Вип. 3. Т.2. С. 95-101.

137. Фоменко К. І., Кузнецов О.І. Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів / за ред. С.Д. Максименка, Л.О. Онуфрієвої. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка*. 2014. Вип. 25. С. 582–596.

138. Фоменко К.І. Імплицитні теорії інтелекту та особистості у зв'язку з губристичною мотивацією у студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*. 2016. Вип. 5. Т.2. С. 71–75.

139. Фоменко К.І., Полілуєва І.В. Характеристика діагностичного інструментарію для дослідження саморегуляції у спортивній діяльності. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2017. Випуск 56. С. 242–256.

140. Фоменко К.І. Self-regulation of labor activity: the means of psychodiagnostics and the role in motivation. *Наука і освіта*. 2017. №11. 98-104.

141. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. Москва : Просвещение, 1991. С. 22.

142. Халин С. М. Метапознание (Некоторые фундаментальные проблемы) : Монография. Тюмень: ТюмГУ, 2003. 97 с.

143. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения: Учебн. пособ. Санкт-Петербург : Речь, 2001. 240 с.

144. Холл К.С., Гарднер Л. Теории личности [перевод с англ. И.Б.Гриншпун]. 2-е изд. Москва : Психотерапия, 2008. 672 с.

145. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Москва : Барс, 1997. 392 с.

146. Хомуленко Т. Б., Поденко А. В., Фоменко К. І. Тренінгові психотехнології в програмах психологічного супроводу. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2016. Вип. 54. С. 247-260.

147. Хомуленко Т. Б., Родіна К. М. Роль імагінації у функціонуванні інтрацептивної чутливості особистості в юнацькому віці. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2017. Вип. 56. С. 269-283.

148. Хомуленко Т. Б., Доцевич Т. І. Метапам'ять: наукові підходи та експериментально-інтроспективна методика дослідження. *Вісн. ХНПУ ім. Г. С.*

*Сковороди. Серія: Психологія*, 2014. Вип. 49. С. 193–212.

149. Хомуленко Т. Б., Бурейко Н. О. Особливості метапам'яті у студентів-білінгвів. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2017. Випуск 55. С. 296–306.

150. Хухлаева О. В. Психология развития. Молодость, зрелость, старость. Москва : Академия, 2006. 208 с.

151. Чернокова Т. Е. Особенности проявления метакогнитивной активности детей старшего дошкольного возраста в условиях исследовательского проекта. *Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики*. Материалы I-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского. 2016. С. 86–94.

152. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд, перераб. и доп. Москва : Издательская корпорация "Логос", 1996. 320 с.

153. Шандрук С. К. Роль готовності до професійної діяльності у розвитку творчих здібностей майбутніх практичних психологів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені ГС Сковороди. Психологія*. 2015. №51. С. 276–284.

154. Шартье Д., Лоарер Э. Обучение и перенос когнитивных и метакогнитивных стратегий. Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / под ред. Т. Галкиной и Э. Лоарера. Москва : Ин-т психологии РАН, 1997. С. 201–208.

155. Шаульська Л. В., Романова Н.В. Мотиваційний механізм ефективного використання трудового потенціалу. *Вісник технологічного університету Поділля. Сер. «Економічні науки»*. 2003. №4. С.36—39.

156. Шиморова Ю. Є. Особливості навчальної мотивації майбутніх фармацевтів. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. Випуск 91. С. 260–263

157. Шишканов С. О. Особенности преодоления трудностей при разном отношении к успеху и неудаче: диплом. работа. Московский гос. университет, Москва, 2015. 28 с.

158. Щербланова Е. И. Особенности когнитивного и мотивационно-личностного развития одаренных старшеклассников. *Вопросы психологии*. 1999. С. 34–49.

159. Щербакова О. О. Психологічний супровід розвитку особистості академічно здібних учнів основної школи. *Педагогічна та вікова психологія*. 2017. №1413. С. 105

160. Щербакова О. О. Типологія академічних здібностей учнів основної школи з різною успішністю у навчанні. *Вісник ХНПУ імені ГС Сковороди" Психологія"*. 2020. №61. С. 169-185.

161. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития. Москва, 1995. 538 с.

162. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва : Прогресс, 1996. 342с.

163. Яacobсон П.М. Психология чувств и мотивации: Избр. психол. тр. / под. ред. Е.М. Борисовой. Воронеж : Изд-во Институт прикладной психологии, НПО «МОДЭК», 1998. 304 с.

164. Яacobсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. Москва : Просвещение, 1969. 317 с.

165. Якунин В. А., Мешков Н. И. Психолого-педагогические факторы учебной успешности студентов. *Вестник ЛГУ. Серия: Экономика, философия, право*. Выпуск 2, 1980. №11. С. 55–59.

166. Ялом И. Групповая психотерапия: теория и практика. Пер. с англ. Москва : Апрель Пресс, Издательство Института психотерапии, 2005. 576 с.

167. Яцюк М. В. Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р. М. Райана і Д. Р. Коннелла (Casual dimensionscale IISQR-A). *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. №4. С. 45–47.

168. Anderson J. R. Cognitive psychology and its implications / 2 nd ed. New York : W. H. Freeman, 1985.

169. Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*. 1989. Vol. 25. P. 729—735.

170. Borkowski J., Muthukrishna R. Components of children's metamemory. Memory development. New York, 1992. P. 142–158.

171. Brown A. L., Campione J. C. Communities of learning and thinking, or a context

by any other name / in D. Kuhn (Ed.). *Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills*. Basel : Karger, 1990.

172. Brown A. L. Metacognition, executive control, self-control, and other mysterious mechanisms / in F. Weinert and R. Kluwe (Eds.). *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale. New Jersey : Erlbaum, 1987. pp. 65–116.

173. Brown A. L., Bransford J. D., Ferrara R. A., Campione J. C. Learning, remembering and understanding / in J. H. Flavell and Markman E.M. (Eds.). *Handbook of child psychology. Cognitive Development. Fourth edition*, 1983. Vol. 3, New York : Wiley.

174. Carroll J.B. *The Study of Language*. Cambridge (Mass.) 1953.

175. Chomsky N. *Syntactic Structures*, 1957.

176. Deci E. L., Vallerand R. J., Pelletier L.G., Ryan R.M. Motivation and Education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*. 1991. Vol. 26 (3, 4). P. 325–346.

177. Deuser D. E., Sternberg R. J. The role of metacognition in problem solving / in: J. Metcalfe, A. Shimamura (eds.) *Metacognition*. Cambridge : MIT press, 1994. P. 207–226.

178. Dweck C. S. *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press, Taylor and Francis Group, 1999. P. 153.

179. Flavell J. H. Cognitive monitoring children's oral communication skills. *Academic Press*. 1981. pp. 35–60.

180. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive – developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. №34. pp. 906–911.

181. Flavell J. H., Wellman H. M. Metamemory. Perspective on the development of memory and cognition. – Hillsdale. New York: Erlbaum, 1997. pp. 3–34.

182. Fomenko K. Self-regulation of labor activity: the means of psychodiagnostics and the role in motivation. *Hayka i osvita*. 2017. №11. P. 98-104.

183. Hacker J. Teaching new thinking. *Journal of developmental Psychol*. 1997. Vol 5.

184. Hofer B. K. Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge



and knowing / B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum. P. 231–260.

185. Jarman R. F., Vavrik J., Walton P. D. Metacognitive and frontal lobe processes: at the interface of cognitive psychology and neuropsychology. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 1995. Vol. 121. P. 153–210.

186. Kolb S. K. *Metacognition Metaphors*. New York, 1995. P. 185.

187. Kluwe R. Cognitive Knowledge and executive control: Metacognition / in D.R.Griffin (Ed.). *Animal mind-human mind*. New York : Springer-Verlag, 1982. pp. 201-204.

188. Kluwe R. Executive decisions and regulation of problem solving behavior. *Metacognition, motivation and understanding* / ed. by F. Weinert & R. Kluwe. New Jersey, 1987.

189. Kozub Y.V. Specifics of the high and low level academic progress students' attitude to the learning with domination of different types of achievement motivation. *Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University*. G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva, 2016. – P. 218–234.

190. Kuhn D. On the dual executive and its significance in the development of developmental psychology/ *Contemporary human development*. Basel, 1983. Vol. 13. P. 253–269.

191. Kuznetsov O.I. Psychological features of academic self-regulation of students. *Perspective trends in scientific research – 2015. Materials of International scientific and practical conference*. 2015. Vol. 1. P. 138-139.

192. Langley D. J., Zelaznik H. N. The acquisition of time properties associated with a sequential motor skill. *Journ. of motor behavior*, 1984, Vol. 208, P. 275–301.

193. *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, Cambridge, Massachusetts, London, England : MIT Press, 2012. p.417.

194. Lazarus R. S. Cognitive and coping processes in emotion / in: B. Weiner (Ed.). *Cognitive views of human motivation*. New York : Academic Press, 1974. P. 21–32.

195. Levelt W. J. M. A history of psycholinguistics: The pre-Chomskyan era. New York : Oxford University Press, 2013. 672 p.
196. Marzano R. J. Designing a new taxonomy of educational objectives. Thousand Oaks, California : Corwin Press, 2000. pp. 302–332.
197. McClelland D. C. Methods of measuring human motivation. Motives in fantasy, action, and society / J.W. Atkinson (Ed.). Princeton : Van Nostrand, 1958. P. 7–42.
198. McCombs K. About differences in predicting metacognitive performance. *Journal of Cognitive Neuroscience*. 1997. Vol 19. P. 7-13.
199. Miller G. A., Selfridge J. A. Verbal context and the recall of meaningful material. *American Journal of Psychology*. 1951. Vol. 3. P. 33–45.
200. O’Neil H. F., Baker E. L., Klien D. C. D. A Cognitive demands analysis of innovative technologies. CSE technical report 454. National center for research on evaluation, standard and student testing (CRESST). UCLA, 1998. P. 205.
201. Paris S. G. Reading strategies, metacognition and motivation. New York, 1988. P. 343.
202. Paris S. G. Winograd P. How metacognition can promote academic learning and instruction. B. F. Jones, L. Idol (Eds.). Dimensions of thinking and cognitive instruction. Hillsdale. New Jersey : Erlbaum, 1990. pp. 15–51.
203. Roberts M. J., Erdos G. Strategy selection and metacognition. *Educational Psychology*. 1993. Vol. 13, pp. 259-266.
204. Rochniak A, Kostikova I, Fomenko K, Khomulenko T, Viediernikova T, Diomidova N, Kramchenkova V, Scherbakova O, Kovalenko M, Kuznetsov O. Effect of young basketball players’ self-regulation on their psychological indicators. *Journal of Physical Education and Sport*. 2020. Vol. 20. P. 1606-1612.
205. Schraw G., Moshman D. Metacognitive theories. *Educational psychology review*, 1995, Vol. 7. P. 351–371.
206. Seligman M. E. P. Helplessness: on depression, development, and death. San Francisco : W. H. Freeman, 1975.
207. Sternberg R. J. Intelligence, information processing and analogical reasoning: The componential analysis of human abilities. Hillsdale, New Jersey : Erlbaum, 1977.

pp. 83–87.

208. Sternberg R. J. The triarchic mind: A new theory of human intelligence. New York : Viking Penguin Inc, 1988. pp. 48–53.

209. Tobias S., Everson H. T. Knowing what you know and what you don't: further research on metacognitive knowledge monitoring. College Board Research Report. New York : Viking Penguin Inc, 2002. P. 25.

210. This survey and scoring guide are attributed to Schraw G. & Dennison R.S. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*. 1994. 460–475.

211. Weber M. *Economy and Society*. Berkeley, 1978. Vol. 1. P. 11.

212. White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*. 1959. Vol. 66. P. 297–333.

213. Wellman H. M. Metamemory revised. *Contributions to human development*. 1983. Vol.9, pp. 31-51.

214. White, B. Y., Frederiksen J. R. Inquiry, modeling, and metacognition: making science accessible to all students. *Cognition and instruction*. 1998. Vol. 16, № 1. P. 79.

215. Yerkes R. M., Dodson J. D. The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of comparative neurology and psychology*. 1908. T. 18. P. 459—482.

216. Yzerbyt V. *Metacognition: Cognitive and Social Dimensions* / Ed. By V. Yzerbyt et al. SAGE Publications, 2002. P. 253.

217. <http://yandex.ua/clck/jsredir?from=yandex.ua%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&etext=719>.

218. [http://www.rusnauka.com/10\\_DN\\_2012/Psihologia/7\\_106695.doc.htm](http://www.rusnauka.com/10_DN_2012/Psihologia/7_106695.doc.htm)

219. <http://eroskosmos.org/reiss-desires-theory/>

220. <https://ir.kneu.edu.ua/handle/2010/26599>

221. <http://oaji.net/articles/2015/983-1444983818.pdf>

222. [http://lib.iitta.gov.ua/5390/1/%D0%9A%D0%BE%D1%80%D0%BD%D1%96%D1%8F%D0%BA%D0%B0\\_%D0%95%D0%BB.\\_%D0%B1%D1%96%D0%B1%D0%BB\\_%237.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/5390/1/%D0%9A%D0%BE%D1%80%D0%BD%D1%96%D1%8F%D0%BA%D0%B0_%D0%95%D0%BB._%D0%B1%D1%96%D0%B1%D0%BB_%237.pdf)

223. <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v7/i42/18.pdf>

224. <http://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/51-dvadtsyat-persha-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/482-teoretiko-metodologichni-osnovi-vivchennya-metakognitivnogo-monitoringu-v-ta-jogo-zv-yazku-z-navchalnoyu-diyalnistyu>

225. <http://pozitivika.com/social/groups/viewdiscussion/818-test-professionalnaya-motivatsiya?groupid=32>

226. <https://naub.oa.edu.ua/2013/osoblyvosti-korektsiji-motyvatsiji-do-uspihu-u-ditej-z-neblahopoluchnyh-simej>

**ДОДАТКИ**  
**Зміст програми навчально-розвивального тренінгу розвитку**  
**метакогнітивної активності студентів**  
 Додаток А

Таблиця А.1

**План навчально-розвивального тренінгу з розвитку метакогнітивної**  
**активності в першій експериментальній групі**

Заняття	Основна задача	Форми та зміст роботи з реалізації задачі
1	Ознайомлення з базовими теоретико-методологічними засадами тренінгу, розвиток мотивації участі у тренінгу	- лекція «Що таке метакогнітивна активність і навіщо її розвивати» - мотиваційні вправи на усвідомлення значення метакогнітивної активності та прагнення до її розвитку - домашнє завдання
2	Розвиток такого компоненту метакогнітивної активності, як «Прийняття імпліцитної теорії «нарощеного інтелекту»	- дискусія щодо суттєвої ролі інтелектуального розвитку як чинника розвитку метакогнітивної активності - вправи з розвитку інтелекту - домашнє завдання
3	Розвиток такого компоненту метакогнітивної активності, як «Прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості»	- вправи та ігри спрямовані на особистісний розвиток - домашнє завдання
4	Розвиток такого компоненту метакогнітивної активності, як «Прийняття цілей навчання»	- дискусія щодо важливості якісного оволодіння обраною професією - рольові ігри, спрямовані на розвиток професійної самоідентифікації та інтеграції цілей навчання до системи життєвих цілей та цінностей - домашнє завдання
5	Розвиток такого компоненту МКА, як «Самооцінка навчання»	- вправи на підвищення самооцінки в навчанні - вправи на підвищення ефективності власної навчальної діяльності - домашнє завдання

6	Розвиток такого компоненту метакогнітивної активності, як «Метакогнітивні знання»	- вправи на підвищення рівня знання про методи отримання та переробки інформації власних навчальних процесів - домашнє завдання
7	Розвиток такого компоненту метакогнітивної активності, як «Метакогнітивна активність»	- вправи та ігри на розвиток активності метакогнітивних процесів - домашнє завдання
8	Розвиток такого компоненту метакогнітивної активності, як «Метакогнітивна включеність в діяльність»	- вправи на розвиток мислення, пам'яті, свідомості, оперування образом подумки та логіки - домашнє завдання
9	Розвиток такого компоненту метакогнітивної активності, як «Рефлексивність»	- вправи на розвиток рефлексивності - домашнє завдання
10	Розвиток мотивації до подальшого самостійного розвитку метакогнітивної активності	- вправи на закріплення матеріалу, що було пройдено протягом тренінгу - дискусія о важливості метакогнітивної активності та її розвитку в студентському віці - мотиваційні вправи

**План другого блоку навчально-розвивального тренінгу з розвитку загальної та професійної мотивації в другій експериментальній групі**

Заняття	Основна задача	Форми та зміст роботи з реалізації задачі
1	Ознайомлення з базовими теоретико-методологічними засадами тренінгу, розвиток мотивації участі у тренінгу	- лекція «Що таке зовнішня та професійна мотивація і навіщо їх розвивати» - мотиваційні вправи на усвідомлення значення мотивації та прагнення до її розвитку - домашнє завдання
2	Підвищення рівня мотиву досягнення успіху	- дискусія щодо суттєвої ролі мотивації досягнення успіху як запоруки успішного майбутнього - вправи з розвитку мотивації досягнення - домашнє завдання
3	Підвищення рівня мотиву досягнення успіху	- вправи на підвищення мотивації досягнення успіху - ігри, що розвивають мотивацію досягнення успіху - домашнє завдання
4	Зниження рівня мотиву уникнення невдачі	- вправи на зниження мотивації уникнення невдачі - домашнє завдання
5	Зниження рівня мотиву уникнення невдачі	- вправи на зниження мотивації уникнення невдачі - ігри, що допомагають знизити мотивацію уникнення невдачі - домашнє завдання
6	Підвищення рівня внутрішньої мотивації	- дискусія щодо важливості внутрішньої мотивації в житті людини та рушійного впливу зовнішньої мотивації - вправи на підвищення внутрішньої мотивації - домашнє завдання
7	Підвищення рівня внутрішньої мотивації	- вправи та ігри на підвищення внутрішньої мотивації

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- вправи на зниження впливу зовнішніх мотивів</li> <li>- домашнє завдання</li> </ul>
8	Підвищення рівня сприятливої навчальної мотивації	<ul style="list-style-type: none"> <li>- дискусія щодо важливості якісного оволодіння обраною професією та цілі її обрання</li> <li>- психотехнічні вправи на розвиток професійної самосвідомості та професійної самоідентифікації</li> <li>- домашнє завдання</li> </ul>
9	Підвищення рівня сприятливої навчальної мотивації	<ul style="list-style-type: none"> <li>- психотехнічні вправи на розвиток професійної самосвідомості та професійної самоідентифікації</li> <li>- рольові ігри спрямовані на розвиток професійної самоідентифікації</li> <li>- домашнє завдання</li> </ul>
10	Розвиток мотивації до подальшого самостійного розвитку загальної та професійної мотивації	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вправи на закріплення матеріалу, що було пройдено протягом тренінгу</li> <li>- дискусія о важливості загальної та професійної мотивації та її розвитку в студентському віці</li> </ul>



## Додаток Б

## Список публікацій здобувача за темою дисертації

*Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дослідження*

13. Зайцева О. О. Показники метакогнітивної активності та особливості мотивації студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, листопад 2018. № 7. С. 83–87.
14. Зайцева О. О. Змістова модель мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. №6. С. 120-124.
15. Зайцева О. О. Взаємозв'язок метакогнітивної активності зі стилями саморегуляції студентів *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. №5. С. 107-111.
16. Anna V. Kolchyhina, Olga O. Zaitseva Self-regulation of students with different motivational orientation in the training process. *Innovation and information technologies in the social and economic development of society Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology*. Katowice 2018. Monograph 15. P. 219-226.
17. Зайцева О. А. Мотивационные особенности студентов с разным уровнем развития механизмов управления когнитивной деятельности. “*Замонавий психологиянинг амалий имкониятлари*” мазвусидаги хорижлик мутахассислар иштирокидаги илмий-амалий анжуман материаллари тўплами. Тошкент: ТДПУ, 2018. 572-574.
18. Большакова А. М., Зайцева О. О. Загальні та професійні мотиви як особистісні кореляти розвитку метакогнітивної активності студентів. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2018. Випуск 3. С. 26–35.
19. 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. №1. с. 94-100.

20. Зайцева О. А. Психолінгвістическа компетентність як корелят розвитку метакогнітивної активності студентів. *Science and education a new dimension. Pedagogy and psychology*. Budapest, 2020. VIII(93). P. 72-75.

***Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації***

21. Колчигіна А. В., Зайцева О. О. Стиль саморегуляції в юнаків і дівчат з різною мотиваційною орієнтацією. *Бочаровські читання: тези доп. Учасників Міжнародної наук.-практ. конф., присвяч. 25-річчю підготовки психологів у Харківському національному університеті внутрішніх справ*. 2018. С. 154-157.
22. Колчигіна А. В., Зайцева О. О. Специфіка та взаємозв'язок мотиваційно-регулятивної сфери студентів. *Особистість, суспільство, закон: тези доп. Учасників міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. пам'яті проф. С. П. Бочарової (25 квіт. 2019 р., м. Харків, Україна) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ*. Харків. 2019. С. 69-71.
23. Зайцева О. О. Дослідження рівня метакогнітивної активності та академічної мотивації студентів. *Харківський осінній марафон психотехнологій: матеріали науково-практичної конференції*. М-во освіти і науки України, ХНПУ імені Г.С. Сковороди [та ін.]. 2017. С. 204.
24. Зайцева О.О. Теоретичне обґрунтування змістової моделі мотиваційних чинників метакогнітивної активності студентів та методи їх вивчення *Харківський осінній марафон психотехнологій: матеріали наук.-практ. конф., м. Харків, 27 жовтня 2018 р., ХНПУ імені Г.С. Сковороди*. Харків: Діса плюс, 2018. С. 174-176.

Міністерство освіти і науки України

**УКРАЇНЬСЬКА  
ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНА  
АКАДЕМІЯ**

61003, Харків, вул. Університетська, 16,  
Для телеграм: Харків, УИПА  
Телефон: 733-79-41-канцелярія  
Код УИПА 4587



Министерство образования и науки Украины

**УКРАИНСКАЯ  
ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
АКАДЕМИЯ**

61003, Харьков, ул. Университетская, 16,  
Для телеграмм: Харьков, УИПА  
Телефон: 733-79-41-канцелярия  
Код УИПА 4587

Від 04.12.2020 № 106-09-197

На № \_\_\_\_\_

**АКТ**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Зайцевої Ольги Олександрівни**

**на тему: «Мотиваційні чинники розвитку метакогнітивної активності у структурі  
академічної саморегуляції студентів»  
на здобуття наукового ступеня доктор філософії  
за спеціальністю 053 Психологія**

Комісія у складі: голови – проректора з наукової роботи, доктора технічних наук, професора О. В. Купріянова, членів комісії: завідувача кафедри практичної психології, доктора психологічних наук, професора Соколової І.М., доцента кафедри практичної психології, кандидата психологічних наук, доцента Білоцерківської Ю.О. склала цей акт про те, що результати дисертаційного дослідження, виконаного Зайцевою О. О. на тему «Мотиваційні чинники розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів», впроваджено у навчальному процесі Української інженерно-педагогічної академії:

- наукові доробки щодо мотиваційних чинники розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів використано при розробці змісту дисциплін «Вікова та педагогічна психологія», «Сучасні технології в практичній психології консультування», «Соціальна психологія», «Психодіагностика».

Комісія визнає високу ефективність впровадження наукових та практичних результатів дисертації Зайцевої О. О.

Голова комісії

Члени комісії



*А.В. Купріянов*  
Олександр КУПРІЯНОВ

*І.М. Соколова*  
Ірина СОКОЛОВА

*Ю.О. Білоцерківська*  
Юлія БІЛОЦЕРКІВСЬКА



**МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ  
УКРАЇНИ  
ХАРКІВСЬКА ДЕРЖАВНА АКАДЕМІЯ КУЛЬТУРИ**

Бурсацький узвіз, 4, м. Харків, 61057, Україна  
тел./факс (057) 731-51-05, 731-13-85  
код ЄДРПОУ 30036001

Bursatski Uzviz, 4, 61057, Kharkiv, Ukraine  
tel./fax (057) 7315-105, 7311-85  
code ЄДРПОУ 30036001

E-mail: [rector@ic.ac.kharkov.ua](mailto:rector@ic.ac.kharkov.ua), Web: <http://www.ic.ac.kharkov.ua>,

**АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ  
РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ  
Зайцевої Ольги Олександрівни**

**на тему: «Мотиваційні чинники розвитку метакогнітивної активності  
у структурі академічної саморегуляції студентів»  
на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
за спеціальністю 053 Психологія**

Склад комісії: Олена БЛИК – проректор з науково-педагогічної роботи та міжнародних зв'язків, доктор педагогічних наук, доцент  
Алла СОЛЯНИК – декан факультету соціальних комунікацій і музейно-туристичної діяльності, доктор педагогічних наук, професор  
Анастасія БОЛЬШАКОВА – завідувач кафедри психології та педагогіки, доктор психологічних наук, професор

Комісія розглянула результати практичного використання положень дисертації Зайцевої О.О. в освітньому процесі ХДАК та дійшла таких висновків:

1. Результати дослідження, виконаного Зайцевою О.О., апробовано і впроваджено в освітньому процесі ХДАК.
2. Обґрунтовані автором наукові положення реалізовано у розробці освітніх компонент кафедри психології та педагогіки: дисциплін «Педагогічна та вікова психологія», «Загальна психологія», «Основи психодіагностики», «Педагогіка та психологія вищої школи», «Соціальна психологія».
3. Практичні розробки щодо оптимізації мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів реалізовано у роботі Центру міжнародної освіти і співробітництва.
4. Відзначається доцільність та висока ефективність використання положень дисертації Зайцевої О.О.

Голова комісії:

Олена БЛИК

Члени комісії:

Алла СОЛЯНИК

Анастасія БОЛЬШАКОВА



Підтверджую  
М.П. Начальник відділу діловодства та архіву  
«\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.