

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З РІЗНИМ РІВНЕМ МЕТАКОГНІТИВНОЇ АКТИВНОСТІ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF HIGHER EDUCATION STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF METACOGNITIVE ACTIVITY

У статті надано результати емпіричного дослідження психологічних особливостей здобувачів вищої освіти, що мають різний рівень метакогнітивної активності. Метакогнітивна активність розглядається як усвідомлена довільна діяльність людини, спрямована на управління процесами сприйняття, обробки, збереження та відтворення інформації. Разом з іншими видами регуляції, що застосовуються суб'єктами навчальної діяльності, вона значною мірою підвищує ефективність навчально-пізнавальної діяльності та впливає на академічну успішність. Вибірку дослідження становили 165 осіб – студентів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та Одеського національного економічного університету. Було використано 16-факторний опитувальник Р. Кеттела та методику діагностики метакогнітивної активності. Проведений кореляційний аналіз показав наявність значущих зв'язків між метакогнітивною активністю та певними рисами особистості, що можна розглядати як підтвердження гіпотези про зумовленість її прояву не лише ситуативними чинниками, а й особистісними якостями. За допомогою процедури типологізації виявлено групи досліджуваних із низьким та високим загальними показниками метакогнітивної активності. У результаті якісного аналізу цим групам надано психологічну характеристику. Групі студентів із високим рівнем метакогнітивної активності властиві адекватна самооцінка, емоційна стабільність, висока нормативність поведінки та радикалізм. Також у них відзначається вищий рівень прояву домінантності та сміливості. Досліджувані з низьким рівнем метакогнітивної активності, своєю чергою, характеризуються меншою адекватністю самооцінки, емоційною нестабільністю, боязкістю та певним консерватизмом. Вони також відрізняються вищим рівнем тривожності та експресивності.

Ключові слова: метакогнітивна активність, регуляція пізнавальної діяльності, метакогнітивний потенціал, метапізнання, саморегуляція.

The article presents the results of an empirical study of the psychological characteristics of higher education students with different levels of metacognitive activity. Metacognitive activity is considered as a conscious voluntary human activity aimed at managing the processes of perception, processing, storage and reproduction of information. Along with other types of regulation used by subjects of educational activity, it significantly increases the efficiency of educational and cognitive activity and affects academic performance. The sample of the study was 165 people – students of the State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky" and Odesa National Economic University. The following methods were used: R. Kettel's 16-factor questionnaire and the method of diagnosing metacognitive activity. The correlation analysis showed the existence of significant relationships between metacognitive activity and certain personality traits, which can be considered as a confirmation of the hypothesis that its manifestation is conditioned not only by situational factors, but also by personal features. Using the "aces" method, groups of subjects with low and high overall metacognitive activity were identified. As a result of qualitative analysis, these groups were given psychological characteristics. The group of students with a high level of metacognitive activity is characterized by: adequate self-esteem, emotional stability, high normativity of behavior and radicalism. They also have a higher level of dominance and courage. Subjects with a low level of metacognitive activity, in turn, are characterized by less adequate self-esteem, emotional instability, timidity and certain conservatism. They also have higher levels of anxiety and expressiveness.

Key words: metacognitive activity, regulation of cognitive activity, metacognitive potential, metacognition, self-regulation.

УДК 159.922
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2022.44.9>

Ватан Ю.П.

аспірантка кафедри загальної та диференціальної психології
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Постановка проблеми. Вивчення особливостей саморегуляції здобувачів освіти у сучасних умовах є актуальним напрямом прикладних психологічних досліджень. Саморегуляція в процесі навчання, що приводить у відповідність можливості студента з актуальними вимогами навчальної ситуації, виступає незаперечною умовою ефективності пізнавальної діяльності. Вона забезпечує здатність до стійкого функціонування в різних умовах, усвідомлений самостійний вибір стратегій поведінки та застосування оптимальних способів подолання складних ситуацій. Проблема визначення детермінант вольо-

вої регуляції поведінки суб'єкта навчальної діяльності, її структурних компонентів, індивідуальних особливостей прояву (стилів саморегуляції) продовжує викликати інтерес науковців.

Аналіз останніх публікацій і досліджень. Саморегуляція навчальної діяльності як один із визначальних чинників її успішності в сучасних концепціях розглядається як «цілісне особистісне утворення, яке забезпечує побудову й реалізацію дій особистості згідно з поставленою метою» [3, с. 15]. Вона полягає у здійсненні таких процесів, як планування, моніторинг та контроль пізнавальної діяльності, а також в оці-

нюванні власних знань, умінь і навичок [1]. Завдяки процесу саморегуляції людина здатна до власної ефективної детермінації своїх дій та вчинків, мінімізуючи залежність від зовнішніх обставин [2]. До механізмів саморегуляції відносять самооцінку, рівень власних домагань, рефлексію, ціннісні орієнтації, локус контролю тощо [1].

У зарубіжній психології питання регуляції суб'єктом власної навчально-пізнавальної діяльності досить повно висвітлені у проблематиці саморегульованого навчання, що визначається як циклічний процес, у межах якого учень або студент планує виконання пізнавального завдання, здійснює рефлексію його перебігу та оцінює результат [10]. В одній із перших таких концепцій, запропонованих М. Бокертс, структура саморегульованого навчання складається із шести компонентів: 1) знання та навички в певній сфері; 2) когнітивні стратегії; 3) когнітивні стратегії саморегуляції; 4) мотиваційні переконання; 5) мотиваційні стратегії; 6) мотиваційні стратегії саморегуляції. За М. Бокертс до основних механізмів саморегуляції можна віднести мотиваційний та когнітивний [4].

П. Вінне та А. Хедвін розглядають саморегульоване навчання як процес, що складається з чотирьох етапів: 1) визначення завдання; 2) постановка цілей та планування; 3) застосування тактик та стратегій для досягнення поставлених цілей; 4) метакогнітивна адаптація навчання – коригування мотивації, переконань та стратегій на майбутнє з урахуванням отриманого досвіду. На кожному із цих етапів здійснюється моніторинг навчальної діяльності і винесення оцінок із метою встановлення відповідності перебігу навчальної діяльності встановленим заздалегідь критеріям [11].

А. Ефклідес презентує метакогнітивно-афективну модель саморегульованого навчання (MASRL), що містить два рівні: рівень Особистості та рівень Завдання×Особистості. Особистісний рівень, що також називається макрорівнем, представлений індивідуальними особливостями пізнання, мотивації, Я-концепції, емоцій, волі, метакогнітивних знань та навичок учня, які визначають загалом його ставлення до навчальних завдань та характеризують його можливість саморегуляції. Вони впливають на те, як здійснюватиметься когнітивна обробка та які зусилля докладатимуться індивідом для досягнення поставленої мети. На рівні Завдання×Особистості, або мікрорівні, описуються процеси регуляції з погляду конкретних локальних завдань, взаємодія характеристик завдання та індивідуальних психологічних особливостей учня. На цьому рівні вирішальну

роль відіграють власне метакогнітивні процеси, оскільки фокус уваги учня в такому разі зосереджується на моніторингу виконання певного завдання. Емоційні реакції та подальша мотивація залежать від того, які зворотні зв'язки отримує індивід – успішно виконується завдання чи ні [7].

На думку П. Пінтріча, саморегульоване навчання передбачає здійснення процесів планування, моніторингу, контролю та рефлексії відносно пізнавальної діяльності та умов, у яких вона здійснюється, мотиваційно-емоційної сфери та поведінки. У регуляції навчальної діяльності задіяні такі аспекти метапізнання, як моніторинг пізнавальної діяльності, метакогнітивна обізнаність, вибір та застосування когнітивних стратегій. Отже, метакогнітивні компоненти є тими механізмами, які здійснюють регуляцію процесу пізнання [8].

Як ми бачимо, у кожній із розглянутих концепцій саморегульованого навчання тією чи іншою мірою простежується наявність метакогнітивних аспектів. В одних випадках метапізнання являє собою один із його структурних компонентів, в інших – позначається як один із механізмів здійснення регуляції.

Отже, метакогнітивні процеси відіграють значну роль у процесі регуляції суб'єктом навчальної діяльності. Метакогнітивна активність як найбільш загальна форма прояву метакогнітивних здібностей та навичок людини забезпечує управління такими процесами, як сприймання, обробка, збереження та відтворення інформації. Постає питання про те, як ця активність ініціюється, що є її пусковим механізмом. Дж. Флейвел уважав, що здебільшого метакогнітивні процеси застосовуються тоді, коли людина зіштовхується з новою пізнавальною ситуацією, відчуває певні труднощі у виконанні завдання або надає йому високої суб'єктивної значущості [6]. Ми, своєю чергою, дотримуємося думки, що особистість володіє певним регулятивним потенціалом, що забезпечує також і реалізацію метакогнітивної активності як властивості, що систематично проявляється у пізнавальній діяльності людини.

Постановка завдання. Вищевикладене дає змогу констатувати наявність потреби у вивченні тих чинників, що сприяють проявам метакогнітивної активності, а також психічних процесів, властивостей та станів, що є пов'язаними з нею. Метою статті є дослідження психологічних особливостей осіб, що мають різний рівень метакогнітивної активності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні взяли участь 165 здобувачів вищої освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені

К. Д. Ушинського» та Одеського економічного університету. Були використані такі методики: «Методика діагностики метакогнітивної активності» та 16-факторний опитувальник Р. Кеттела (форма С).

На першому етапі за допомогою кореляційного аналізу встановлено зв'язки між показниками метакогнітивної активності та рисами особистості за Р. Кеттелом.

Виявлено значущі на високому рівні ($p < 0,01$) додатні зв'язки з такими факторами: С (емоційна стабільність), G (висока нормативність поведінки), H (соціальна сміливість), Q1 (радикалізм). На рівні значущості $p < 0,05$ встановлено додатні зв'язки між метакогнітивною активністю і факторами E (домінантність) та I (чутливість), а також від'ємні зв'язки з такими факторами, як O (тривожність) та Q4 (напруженість), що може інтерпретуватися як зв'язок метакогнітивної активності з протилежними полюсами цих рис, тобто з упевненістю у собі та низькою тривожністю.

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

Знаковими є зв'язки між метакогнітивною активністю та фактором G (висока нормативність поведінки), що поєднує сукупність вольових рис, які є необхідними для здійснення регулювання не лише своєї поведінки, а й, зокрема, власних пізнавальних психічних процесів: наполегливість, рішучість, відповідальність, завзятість, зібраність. Самостійність, незалежність, напористість підтверджуються також і високими показниками за фактором E (домінантність). Із метакогнітивною активністю також виявилися пов'язаними здатність приймати самостійні рішення та активність у відстоюванні власних думок, що проявляються у факторі H.

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

Високий рівень метакогнітивної активності пов'язаний також з адекватною самооцінкою, задоволеністю собою (фактор MD) і впевненістю у собі та своїх силах (фактор O). Для інтерпретації цього зв'язку нам потрібно звернутися до явища самоефективності, що визначається як віра особистості у здатність упоратися з певними завданнями та впливати на ті події,

Таблиця 1

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

| Фактори особистості | Компоненти метакогнітивної активності | | | | | ЗагП МкАкт |
|---------------------|---------------------------------------|--------|--------|--------|-------|------------|
| | М | Р | І | О | В | |
| MD | 237** | 174* | 245** | 175* | 247** | 324** |
| В | | | | 196* | | |
| С | 208** | 221** | 263** | 278** | 188* | 329** |
| Е | | | | 239** | | 155* |
| G | 300** | 181* | | | 207** | 274** |
| H | | | 199* | 249** | | 207** |
| I | | | | | 200* | 176* |
| O | -178* | -052 | -231** | -214** | -161* | -243** |
| Q1 | 248** | 266** | 156* | 036 | 256** | 301** |
| Q3 | | | | 340** | | |
| Q4 | -236** | | | | | -188* |
| F1 | -296** | -208** | -213** | -210** | -170* | -319** |
| F2 | | | | 163* | 179* | 187* |

Примітка. Тут і далі в розділі: 1) нулі і коми опущені; 2) позначення * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; 3) умовні позначення компонентів метакогнітивної активності: М – мотиваційний, Р – рефлексивний; І – інформаційний; О – операційний; В – вольовий; ЗагП МкАкт – загальний показник метакогнітивної активності; 4) умовні позначення факторів особистості за методикою 16-PF Р. Кеттела: А – замкнутість – товариськість, В – інтелект, С – емоційна нестабільність – емоційна стабільність, Е – покірність – доміантність, F – стриманість – експресивність, G – низька нормативність поведінки – висока нормативність поведінки, H – боязкість – сміливість, I – жорсткість – м'якість, L – довірливість – підозрливість, M – практичність – розвинена увага, N – прямолінійність – дипломатичність, O – впевненість у собі – тривожність, Q1 – консерватизм – радикалізм, Q3 – низький самоконтроль – високий самоконтроль, Q4 – розслабленість – напруженість, F1 – низька – висока тривожність, F2 – інтроверсія – екстраверсія, F3 – сензитивність – реактивна врівноваженість, F4 – конформність – незалежність.

які з нею відбуваються [9]. Самоефективність сприяє розвитку в людини прагнення долати труднощі, а не уникати їх, виправляти помилки та докладати зусилля задля досягнення поставленої мети. Саме віра в ефективність власних дій, з одного боку, та розуміння того, що регулювання когнітивних процесів сприяють підвищенню ефективності пізнавальної діяльності, – з іншого, лягають в основу мотиваційного компоненту метакогнітивної активності [5].

Отже, за допомогою кореляційного аналізу визначено наявність певних зв'язків і їх спрямованості між параметрами метакогнітивної активності та окремими рисами особистості. Для того щоб надати якісну характеристику прояву рис-факторів у осіб, що відрізняються за рівнем метакогнітивної активності, було застосовано процедуру типологізації. Першочергово, за загальним рівнем метакогнітивної активності, було виділено дві групи осіб із метою аналізу та порівняння у них специфіки прояву рис характеру: група ЗМкАкт+, до якої увійшли досліджувані з високими показниками метакогнітивної активності (четвертий квартиль розподілу), та група ЗМкАкт-, у якій значення загального показника метакогнітивної активності є низькими (перший квартиль). Далі було побудовано профілі прояву рис особистості за 16-факторним опитувальником Р. Кеттела у цих двох груп (рис. 1).

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

Для порівняльного аналізу візьмемо до уваги ті риси-фактори, які суттєво відрізняються в осіб із високим та низьким рівнями метакогнітивної активності. Значущість відмінності між проявами спектру рис особистості у двох груп досліджуваних установлювалася за допомогою обчислення t-критерію Стьюдента (табл. 2).

Як бачимо, на рівні $p \leq 0,01$ відмінності між двома групами є статистично значущими за проявами таких факторів, як: адекватність самооцінки (MD), емоційна нестабільність – емоційна стабільність (С), низька нормативність поведінки – висока нормативність поведінки (G), консерватизм – радикалізм (Q1), тривожність (F1); на рівні значущості $p \leq 0,05$ – за фактором «упевненість у собі – тривожність» (O); на рівні значущості $p \leq 0,1$ – за факторами: покірність – доміантність (E), боязкість – сміливість (H), розслабленість – напруженість (Q4), інтроверсія – екстраверсія (F2).

Отже, група досліджуваних із високим рівнями метакогнітивної активності характеризується адекватною самооцінкою, емоційною стабільністю, високою нормативністю поведінки та радикалізмом. Також у них відзначається вищий рівень прояву доміантності та сміливості. Кожна з визначених рис може здійснювати певний вплив на актуалізацію метакогнітивного потенціалу і, відповідно, високої метакогнітивної включеності в діяльність. Так, як уже було вказано вище, адекватність самооцінки дає змогу суб'єкту досить об'єктивно оцінювати власні пізнавальні здібності та ефективно вибирати стратегії управління когнітивними процесами. Висока нормативність поведінки пов'язана зі сформованістю таких вольових якостей, як витримка, рішучість, відповідальність та

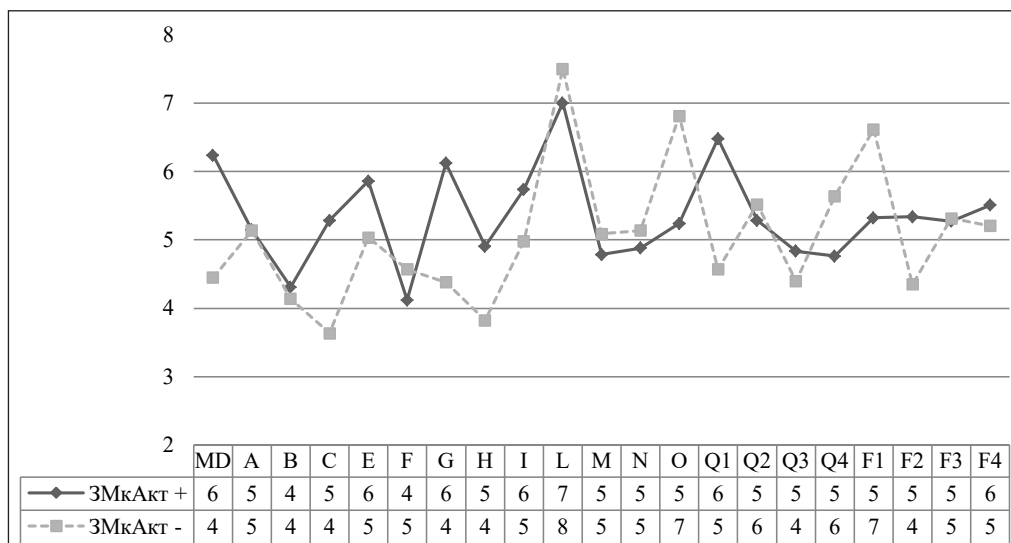


Рис. 1. Профілі факторів особистості (за методикою 16-PF Р. Кеттела) груп осіб із високим та низьким рівнями метакогнітивної активності

Значення t-критерію Стьюдента між факторами за Р. Кеттелом у підвибірках, що порівнюються

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

Примітка. Позначення: * – $p \leq 0,1$; ** – $p \leq 0,05$; *** – $p \leq 0,01$.

наполегливість у досягненні мети, що можуть зумовлювати також і особливості перебігу пізнавальної діяльності та ставлення людини до різних пізнавальних завдань. Емоційна стабільність дає змогу реалізовувати усвідомлену, раціональну регуляцію діяльності.

На противагу цьому група досліджуваних із низьким рівнем метакогнітивної активності відрізняється меншою адекватністю самооцінки, емоційною нестабільністю, боязкістю та певним консерватизмом. Емоційна нестабільність як прояв незрілості емоційної сфери може ставати на заваді вольовій регуляції поведінки, перешкоджати здійсненню контролю, у тому числі й над своїми когнітивними процесами. Консерватизм, що проявляється у сумнівах відносно нових ідей, супротиву змінам, вузькості інтелектуальних інтересів, ускладнює або навіть унеможлиблює оволодіння людиною новими стратегіями регуляції, а також ефективну діяльність в умовах невизначеності або наявності протиріч.

Група ЗМкАкт – характеризується також вищим рівнем тривожності та експресивності. Меншого прояву порівняно з першою групою набули у цих досліджуваних такі риси характеру, як нормативність поведінки та м'якість (чутливість).

Висновки з проведеного дослідження. Метакогнітивна активність як форма прояву метакогнітивного потенціалу особистості пов'язана з різноманітними чинниками, як ситуативними, так і особистісними. Зумовлюючись, насамперед, такими особливостями пізнавальної ситуації, як новизна, складність або висока значущість для суб'єкта, вона водночас може виступати і сталою властивістю, що характеризує особливості пізнавальної діяльності суб'єкта. У такому разі на її прояві можна побачити відбиток певних особистісних якостей людини, рис її характеру. Саме такі риси були визначені у проведеному дослідженні. Так, осіб із високим рівнем метакогнітивної активності характеризують такі риси, як емоційна стабільність, висока нормативність поведінки, соціальна сміли-

вість, радикалізм, домінантність та чутливість. Особи з низьким рівнем метакогнітивної активності, своєю чергою, відрізняються меншою адекватністю самооцінки, емоційною нестабільністю, боязкістю, консерватизмом та вищим рівнем тривожності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балашов Е. М. Психологічні особливості та механізми саморегуляції в навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2017. Вип. 5. С. 5–13.
2. Неццет В. К. Саморегуляція як системно організований процес внутрішньої психічної активності студентів. *Young Scientist*. 2017. № 4 (44). С. 405–409.
3. Тетерук С. П. Формування механізмів саморегуляції студентів в іншомовному просторі : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 21 с.
4. Boekaerts M. Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*. 1996. № 2. P. 100–112.
5. Borkowski J. G. A process-oriented model of metacognition: links between motivation and executive functioning. *Issues in the Measurement of Metacognition*. Buros-Nebraska Series on Measurement and Testing. 2000. P. 1–41.
6. Flavell J. H. Cognitive Monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. № 34 (10). P. 906–911.
7. Panadero E. A review of self-regulated learning: six models and four directions of research. *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. P. 1–28.
8. Pintrich P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA : Academic Press, 2000. P. 452–502.
9. Shunk D. H. Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*. 1989. № 1. P. 173–208.
10. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*. 2002. № 41 (2). P. 64–70.
11. Winne P. H. A cognitive and metacognitive analysis of self-regulated learning. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York, NY : Routledge, 2011. P. 15–32.