ВІННИЦЬКИЙ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ ІНСТИТУТ

УНІВЕРСИТЕТУ «УКРАЇНА»

Кафедра соціальних технологій

Пояснювальна записка

до дипломної роботи

на здобуття освітнього ступеня «магістр»

на тему:

«ШЛЯХИ РОЗВИТКУ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ»

Виконала: здобувач 2-го курсу, групи ЗПЛ-22-2mvn

Галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»

Спеціальності 053 «Психологія»

_____ Михайленко Марії Михайлівни

(підпис)

Керівник_____ к.психол.н., Найчук В.В.

(підпис)

Рецензент _____

(підпис)

Дипломна робота допущена до захисту рішенням кафедри психології

Протокол № __ від «___» _____ 2023 р.

Завідувач кафедри соціальних технологій _____ Костенко Н.І.

(підпис)

Вінниця 2023

АНОТАЦІЯ

Михайленко М. М. **Шляхи розвитку метакогнітивної компетентності педагогів.**

У результаті теоретичного аналізу та емпіричного вивчення мета когнітивної компетентності викладача було визначено її ключові компоненти, а саме: метакогнітивна усвідомленість та метакогнітивні знання, метакогнітивна актиінсть та абнотивність, які утворюють позитивні зв'язки у структурі метакогнітивної компетентності викладача.

У дослідженні показано нелінійну динаміку метакогнітивної компетентності викладачів у процесі педагогічної діяльності з урахуванням педагогічного стажу. Визначено, що педагоги зі стажем понад 20 років та до 5 років характеризуються найвищими показниками метакогнітивної компетентності, а саме метакогнітивної усвідомленості, обізнаності, активності та абнотивності.

Виявлено типологічні особливості педагогічної саморегуляції мають зв'язок з метакогнітивною компетентністю викладачів. Викладачі із залежним типом педагогічної саморегуляції, які у власній діяльності керуються системою зовнішніх нагород та покарань, орієнтовані на вимоги керівництва в організації педагогічної діяльності, поступаються рівнем метакогнітивної компетентності за параметрами метакогнітивної усвідомленості, обізнаності, активності та абнотивності викладачам з автономним типом саморегуляції, якому властивий інтерес до педагогічної діяльності, захопленість професією.

Ключові слова: *метакогнітивна компетентність, метакогнітивна усвідомленість, метакогнітивні знання, метакогнітивна активність, абнотивність.*

Mykhaylenko M. **Ways of developing teachers' metacognitive competence.**

As a result of theoretical analysis and empirical study of the goal of cognitive competence of a freelance teacher, its key components were identified, namely: metacognitive awareness and metacognitive knowledge, metacognitive activity and innovativeness, which form positive links in the structure of metacognitive competence of freelance teachers. The study shows the nonlinear dynamics of metacognitive competence of teachers in the process of pedagogical activity, taking into account pedagogical experience. It is determined that teachers with more than 20 years of experience and up to 5 years are characterized by the highest indicators of metacognitive competence, namely metacognitive awareness, awareness, activity and innovation. The identified typological features of pedagogical self-regulation are related to the metacognitive competence of teachers. Teachers with dependent type of pedagogical self-regulation, who in their own activities are guided by a system of external rewards and punishments, focused on the requirements of management in the organization of pedagogical activities, are inferior to the level of metacognitive competence in terms of metacognitive awareness. to pedagogical activity, passion for the profession.

Key words: *metacognitive competence, metacognitive awareness, metacognitive knowledge, metacognitive activity, abnotativeness*.

ЗМІСТ

ВСТУП 5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ 7
1.1. Метакогнітивна компетентність особистості як психологічна проблема. 7
1.2. Теоретичний аналіз проблеми метакогнітивної компетентності педагога 13
Висновки до розділу 1 16
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ 17
2.1 Організація та методики дослідження метакогнітивної компетентності педагогів. 17
2.2. Структура метакогнітивної компетентності педагогів 19
2.3. Динаміка метакогнітивної компетентності у процесі науково-педагогічної діяльності педагогів 21
2.4. Педагогічна саморегуляція як чинник розвитку метакогнітивної компетентності викладачів. 36
Висновки до розділу 2 41
РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ РОЗВИТКУ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ 43
3.1. Теоретичні засади розробки програми розвитку метакогнітивної компетентності викладача 43
3.2. Перевірка ефективності розвивальної програми 56
Висновки до розділу 3 59
ВИСНОВКИ 61
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 63

ВСТУП

Актуальність теми. Освіта є однією з найважливіших сфер соціально-економічного і духовного зростання нашої країни. При цьому, ключова роль у системі вищої освіти належить педагогу, від фахової компетентності, педагогічних здібностей, особистісних якостей якого залежить успішне виконання завдань з навчального, виховного та професійного становлення підопічних. Високу значущість у процесі становлення саме такої особистості педагога мають деякі аспекти формування та розвитку його метакогнітивної компетентності.

Розвиткові компетентнісного погляду на метакогнітивну сферу суб'єкта педагогічної діяльності передували концепції класичного метакогнітивізму (Дж. Флейвел, Р. Стернберг, Т.Б. Хомуленко), розуміння цього поняття як вмотивованої здатності втілено у досвіді (Дж. Равен), особливості метакогнітивної компетентності викладачів висвітлені у дослідженні Т.І. Доцевич.

Мета і задачі дослідження. Мета дослідження – визначити структуру та динаміку розвитку метакогнітивної компетентності педагогів.

Завдання дослідження:

1. Теоретично проаналізувати проблему метакогнітивної компетентності педагогів.
2. Дослідити динаміку становлення метакогнітивної компетентності педагогів.
3. Визначити структурні компоненти метакогнітивної компетентності педагогів.
4. Розробити і перевірити ефективність програми розвитку метакогнітивної компетентності педагогів.

Теоретико-методологічною основою дослідження є: наукові положення про професійну педагогічну компетентність (Т. Доцевич, С.

Єлканов, З. Мірошник, Т. Хомуленко); концептуальні положення метакогнітивізму (Т. Доцевич, А. Карпов, І. Пасічник, І. Скитяєва, Т. Сергеєва, Дж. Флейвелл, М. Холодна, Т. Хомуленко), компетентнісного підходу до професійної підготовки й розвитку особистості (Дж. Равен, Р. Уайт, Н. Євдокимова, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, Л. . Петровська, І. Зимня, А. Деркач) та діяльнісного підходу (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, О. Запорожець, П. Зінченко та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених у роботі завдань був застосований комплекс методів, до якого увійшли: теоретичні методи (аналіз, систематизація, узагальнення психологічних даних за темою дослідження), констатувальний експеримент (визначення показників метакогнітивної компетентності викладачів). Статистичний аналіз здійснювався за допомогою пакету статистичних програм SPSS 21.0.

Об'єкт дослідження: метакогнітивна компетентність педагога.

Предмет дослідження: вікова динаміка та структура метакогнітивної компетентності педагогів.

Структура роботи . Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (50 найменувань). Обсяг основного тексту складає 70 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

1.1. Метакогнітивна компетентність особистості як психологічна проблема.

Теоретичний огляд концепту «метакогнітивна компетентність» доцільно розпочати з визначення феномену мета пізнання та його компонентів.

Дж. Флейвеллом вперше було запропоновано поняття метапізнання, підкреслено його рефлексивну основу, визначено як здатність аналізувати власні мисленнєві стратегії та управляти пізнавальною активністю. Структура метапізнання за Дж. Флейвеллом містить два основні компоненти – метазнання та метакогнітивний досвіду регуляції пізнавального процесу. Метазнання – це набуті знання про когнітивні процеси, що регулюють їх, зокрема усвідомлення і розуміння власних інтересів, установок, здібностей, цінностей тощо [41].

Основними принципами метапізнання є діалектична єдність суб'єкт-об'єктних відношень, об'єктивність, причинність, визнання об'єктивного існування предметів дослідження, системність, історизм, активність суб'єкта пізнання [26].

Метапізнання є знаннями власних мисленнєвих процесів та стратегій, здатністю до свідомої рефлексії, зміни та реалізації дій, які ґрунтуються на цьому знанні. Воно сприяє актуалізації проблемності та знаходженню можливих рішень, організує функціонування пізнавальних психічних процесів та ресурси для такого функціонування, моніторить та керує процесом розвязання педагогічної проблемної ситуації [25].

Провідною функцією метапізнання є регуляція перебігу когнітивних процесів [13; 33; 57]. Розглядаючи проблему інтелекту, Дж. Стернберг зазначив, що до системи переробки інформації належать як суто когнітивні процеси (перетворення інформації, засвоєння та використання знань як

функції мислення та памяті), так і метакогнітивні компоненти (регуляція інтелектуальної діяльності: планування, простежування ходу рішення, вибір форми презентації задачі, свідомий розподіл уваги, організація зворотного зв'язку тощо) [57]. Метакогнітивні процеси є прикладними до когнітивних, оскільки метапізнання спрямоване на їх регуляцію [13].

Метапізнання є навмисним свідомим контролем власної когнітивної активності [39], розумінням власного мислення та продуктів власних зусиль [61], об'єднанням розуміння процесу, природи завдання та емоційного стану [48], об'єктом розгляду метапізнання є власні когнітивні процеси [45], воно передбачає кількісну оцінку адекватності знання, релевантного завданню, відбір адекватних ситуації стратегій та розподіл когнітивних ресурсів залежно від рівня висунутих завданням вимог [55].

Метапізнання є психічною властивістю (рисою) та ситуативним психічним станом, що супроводжує інтелектуальну діяльність та може бути різним за інтенсивністю. Психічна властивість метапізнання є відносно стійким індивідуальним способом інтелектуальної відповіді на проблемну ситуацію [50]. Метапізнання містить два компоненти: самооцінку пізнання (метакогнітивна обізнаність або знання) та самоуправління пізнанням (метакогнітивне самоуправління та контроль) [51].

Метапізнання є рефлексивними твердженнями, судженнями [43].

Дж. Флейвеллом [41] було визначено такі функції метапізнання: постановка проблеми та визначення можливих рішень; знання про те, який когнітивний процес є необхідним для розвязання завдання; активізація правил та способів пізнання; гнучкість у пошуку розвязання проблеми; забезпечення фіксації уваги на завданні; контроль процесу розвязання завдання; віра у можливості мислення; прагнення до ідеальності рішення.

Метапізнання належить до мислення вищого порядку, що реалізує активний контроль над когнітивними процесами, включеними у вирішенні проблеми [24]. Метапізнання повязане з інтелектом у межах відношень між інтелектом та внутрішнім світом індивіда [37].

Метакомпонентами оволодіння знаннями є процеси управління вищого порядку, які використовуються для планування діяльності, відстеження процесу рішення та результатів, зокрема процеси визнання існування проблеми, прийняття рішення щодо сутності проблеми, вибір процесів нижчого рівня для її вирішення, вибір стратегії; відбір ментальної репрезентації, розподіл власних розумових ресурсів, контроль за ходом розвязання проблеми, оцінка ефективності розвязання проблеми після завершення діяльності [57].

А. Карповим підкреслено зв'язок метапізнання із процесом рефлексії. Метакогнітивні процеси були віднесені автором до групи рефлексивних, спрямованих на розуміння власних психічних станів. Метакогнітивні процеси, на думку автора, контролюють декілька рівнів регуляції діяльності, зокрема регуляцію виконавчої діяльності, стратегій її реалізації та власні психічни стани. Метапізнання є станом суб'єкта загалом та як регулятивні актуальні стани суб'єкта діяльності – зокрема. Метапізнання в якості рефлексії виступає особливим станом, що використовується для коригування власних вчинків та намірів [7].

Метапізнання реалізується у метакогнітивних стратегіях, які обслуговують метакогнітивні цілі діяльності, забезпечують контроль та моніторинг пізнавальної діяльності [31; 41]. Метакогнітивні стратегії виконують функцію вибору, побудови та перетворення власне когнітивних стратегій відповідно до умов завдання. [46; 18] Метакогнітивні стратегії застосовуються по відношенню до когнітивних стратегій і виступають: 1) визнанням неефективності початкової стратегії вирішення завдання і переходом до її перетворення, який здійснюється діалектичною дією зміни альтернативи; 2) перетворенням вихідної стратегії, що може здійснюватися: а) через трансформацію однієї раніше знайденої стратегії за допомогою діалектичних розумових дій перетворення або обігу; б) через трансформацію двох або декількох раніше знайдених стратегій за допомогою діалектичної розумової дії об'єднання [31].

Метазнання як компонент метапізнання представлені знаннями про когнітивні та особистісні детермінанти пізнання та знаннями про особливості пізнавальної діяльності [7].

Основними типами метакогнітивних знань є декларативне знання (фактична інформація), процедурне знання (знання про випадки, у яких слід застосовувати когнітивні стратегії) та знання умов [48]. Метакогнітивні знання охоплюють знання про конкретний навчальний предмет, про процеси його пізнання, включаючи знання про об'єкт, суб'єкт та умови перебігу цих процесів. Метакогнітивні знання, які оптимізують процес пізнання й саморозвитку в їх синергетичній єдності і забезпечують самоуправління цими процесами [23].

Метапізнання за М. Холодною передбачає такі субрівні досвіду, кожний з яких виконує функції оперативної переробки поточної інформації про актуальні впливи на різних рівнях пізнавального відображення, мимовільної регуляції процесів переробки інформації та довільної свідомої організації інтелектуальної активності; визначення суб'єктивних критеріїв вибору предметної області, напряму пошуку рішення, джерел інформації, суб'єктивних засобів її представлення [27].

Метакогнітивний досвід є «потоком свідомості», що актуалізує інформацію, спогади, минулий досвід як ресурси у процесі здійснення певної діяльності і містить афективний компонент, що забарвлює метапізнання. Метакогнітивний досвід є складним афективно-когнітивний комплексом, що забезпечує залученість індивіда у різні види діяльності, метакогнітивну оцінку реалізованих дій: міру розуміння інформації, складності актуалізації матеріалу, успішності досягнення мети [41]. Функціями метакогнітивного досвіду є функції контролю, планування, регуляції та узгодження метапізнання. Сутністю метакогнітивного досвіду є функціонування пізнавальних якостей та здібностей [51].

Метакогнітивний досвід є довільною та мимовільною регуляцією інтелектуальної діяльності ментальними структурами через такі форми:

мимовільний інтелектуальний контроль, довільний інтелектуальний контроль, метакогнітивна обізнаність та відкрита пізнавальну позицію [27].

Метакогнітивна обізнаність є специфічною формою ментального досвіду, яка визначає рівень і тип інтроспективних уявлень людини про власні індивідуальні інтелектуальні ресурси та містить: 1) обізнанітсь про свої індивідуальні інтелектуальні якості, пам'ять, мислення, а також про засади своєї інтелектуальної діяльності, тобто мнемотехніки, правила ефективного мислення тощо; 2) навички та вміння з моніторингу інтелектуальних якостей; 3) готовність та вміння використовувати прийоми стимулювання та налаштування власних інтелектуальних процесів [7].

М. Холодна [27] зазначає, що завдяки метакогнітивній обізнаності інтелект особистості набуває нової якості, названої Дж. Флейвелом «когнітивним моніторингом», тобто здатністю інтроспективно прогнозувтаи та відслідковувати перебіг власної інтелектуальної діяльності в міру необхідності окремих її аспектів [41].

М. Кашапов та Ю. Скворцова до метакогнітивних знань відносять набуті знання особистості про власні пізнавальні процеси, що характеризуються: 1) обізнаністю у засобах оволодіння й переробки інформації та власні процеси навчання; 2) обізнаністю у типі та змісті завдання та вимогах до його виконання; 3) обізнаністю у метакогнітивних стратегіях у розвязанні завдання; натомість метакогнітивна активність, на думку авторів, представлена процесами отримання та вибору інформації, контролю, трансформації та планування метапізнання [11; 12].

Є. Савіним [22] акцентовано увагу на метакогнітивному компоненті ментального досвіду як чиннику формування інтелектуальної компетентності, під якою розуміється певна метаздібність, сукупність знань, умінь, когнітивних схем, що забезпечують розвязання завдання у конкретній предметній галузі.

Метакогнітивна саморегуляція є інтеграцією процесів оцінки та корекції цілей, уявлення про самоефективність, фактичного обсягу знань та стратегій

мислення, причому до метакогнітивних стратегій саморегуляції відносяться вивчення власних можливостей у пошуку знань, дослідження мисленнєвих стратегій, судження про можливості власного самовдосконалення, судження про власну компетентність, стратегії самокорекції, судження про власні ресурси [46].

Важливим компонентом метакогнітивної компетентності є абнотивність, яка за визначенням М. Кашапова [9], повязана із креативністю викладача, представлена мотиваційно-когнітивним компонентом і рефлексивно-перцептивними здібностями, тобто здатністю до вивчення особистості студента, розуміння, співчуття йому, здатністю проникнути в індивідуальну своєрідність субєкта навчально-професійної діяльності, здатністю до аналізу, оцінкт, кращого розуміння себе в освітньому процесі. Мотиваційно-ціннісний компонент абнотивності викладача в розвитку здатності до творчості студентів оцінюється через усвідомлення значущості творчого розвитку студентів при реалізації професійної діяльності, мотивацію на творчу самореалізацію у професійній діяльності [9]. Когнітивний компонент абнотивності складає адекватна система уявлень викладачів про творчість, творчу особистість, володіння теоретичними психолого-педагогічними основами процесу творчого розвитку студентів [9]. Проєктно-організаційний компонент абнотивності передбачає володіння різноманітними способами проектування та організації творчо-орієнтованого освітнього процесу (конструювання творчих завдань; проєктування творчих занять; стиль взаємодії) [9].

Показником розвитку рефлексивного складника абнотивності, вираженої рефлексією педагогічного досвіду з творчих позицій, визначено самооцінку педагогічної компетентності, відповідності професійної діяльності задачам творчого розвитку здобувачів вищої освіти [11].

Ю. А. Адушевою [10] до змісту абнотивності віднесенорефлексивність, емпатію, соціальний інтелект, креативність та мотиваційно-когнітивні особливості професійно-педагогічної діяльності.

Абнотивність є здатністю педагога ЗВО сприяти розвитку особистості студента. Цій якості властива спрямованість на навчальне завдання та на суб'єкта навчальної діяльності збоку педагога [7].

Аналіз та обґрунтування психологічних умов ефективної діяльності викладача ЗВО є неможливим поза розглядом особливостей функціонування його метакогнітивних процесів, які складають його метакогнітивну компетентність. Визначене завдання ускладнюється недостатньою розробленістю проблеми у сучасній психологічній науці.

1.2. Теоретичний аналіз проблеми метакогнітивної компетентності педагога

Метакогітивна компетентність викладача ЗВо є важливим компонентом його професійної педагогічної компетентності.

У дослідженні Т. Доцевич [7] показано, що метакогнітивна компетентність викладача ЗВО зумовлена когнітивними, а рівень інтелекту зумовлює розвиток метакогнітивної усвідомленості та активності, абнотивності, мнемічної рефлексії та рефлексія мислення. Автором показано, що абнотивність як компонент метакогнітивної компетентності виклкадача нелінійно повязана із креативністю, утім металінгвістичні здібності, які також є складовими метакогнітивної компетентності, прямо повязані із мовленнєво-розумовими здатностями викладачів.

Метакогнітивна компетентність викладача ЗВО містить три компоненти – рефлексивний, що характеризується метакогнітивним досвідом діяльності і спрямований на організацію та регулювання процесів метапізнання, метамнемічний, що розкриває специфіку функціонування метапам'яті за показниками мнемічної обізнаності, мнемічної рефлексії та метамнемічного відтворення, та мета лінгвістичний, що характеризує рівень розвитку металінгвістичних здібностей [7].

Педагогічна рефлексивність регулює метакогнітивну компетентність

викладача вищої школи і характеризується позитивними зв’язками з компонентами метакогнітивної компетентності, рольової компетентності, показниками системної рефлексії, яка дозволяє педагогу здійснювати оцінку переваг та недоліків професійної діяльності, показникмаи загальної рефлексивності, що передбачає здатність до ситуативної, ретроспективної та перспективної рефлексії у педагогічній діяльності [7].

Метакогнітивна компетентність викладачів повязана зі стилем педагогічного мислення: при надситуативному рівні педагогічного мислення актуалізується здатність до креативного та оригінального виходу із складних педагогічних ситуацій, а рівень метакогнітивної компетентності є найвищим, а при ситуативному стилі педагогічного мислення можливим є вирішення лише стандартних проблемних ситуацій у навчально-виховному процесі у ЗВО, при цьому метаокгнітивна компетентність є нижчою. Доведено, що діалогічність як стиль професійного спілкування виклаадча характеризується високим рівнем усіх показників метакогнітивної компетентності та педагогічної рефлективності [7].

Метакогнітивна компетентність пов’язана із самоорганізацією діяльності викладача, причому такі її показники, як мета когнітивна включеність у діяльність та активність передбачають високий рівень здатності до організації часу життя, цілеспрямованості та наполегливості у діяльності. Такі показники мета когнітивної компетентності викладача ЗВО, як абнотивність, метакогнітивні знання та металінгвістична компетентність виявлені на високому рівні у педагогів з контролюючим стилем самоорганізації, якому властиві відповідальність, педантичність, планомірність та наполегливість у діяльності, натомість ургентний стиль самоорганізації діяльності пов'язаний з найвищими показниками метапам’яті [7].

Абнотивність як компонент метакогнітивної компетентності викладача передбачає високу креативність, усвідомлення значимості творчого розвитку студентів при реалізації професійної діяльності, вмотивованість на творчу

самореалізацію у професійній діяльності, адекватну систему уявлень викладачів про творчість, творчої особистості, володіння теоретичними психолого-педагогічними основами процесу творчого розвитку студентів володіння різноманітними способами проектування та організації творчо-орієнтованого освітнього процесу, здатність до вивчення студента, розуміння, співчуття йому, рефлексію педагогічного досвіду з творчих позицій [10].

Успішність реалізації педагогічної діяльності викладача ЗВО обумовлена рівнем розвитку у нього метакогнітивної компетентності як вмотивованих мета когнітивних здатностей, втілених у досвіді педагогічної діяльнсоті. Значущим чинником успішного функціонування метакогнітивної компетентності є її регулятивний компонент, який включає феномени саморегуляції, втілені в стильових характеристиках. Система розвитку метакогнітивної компетентності має враховувати ключові принципи побудови розвивальних програм та основні структурні компоненти розвитку метакогнітивної компетентності ЗВО, серед яких значну роль відіграють метакогнітивна усвідомленість, обізнаність та активність [7].

Теоретичну модель мета когнітивної компетентності викладача можна зобразити таким чином (рис. 1.1).

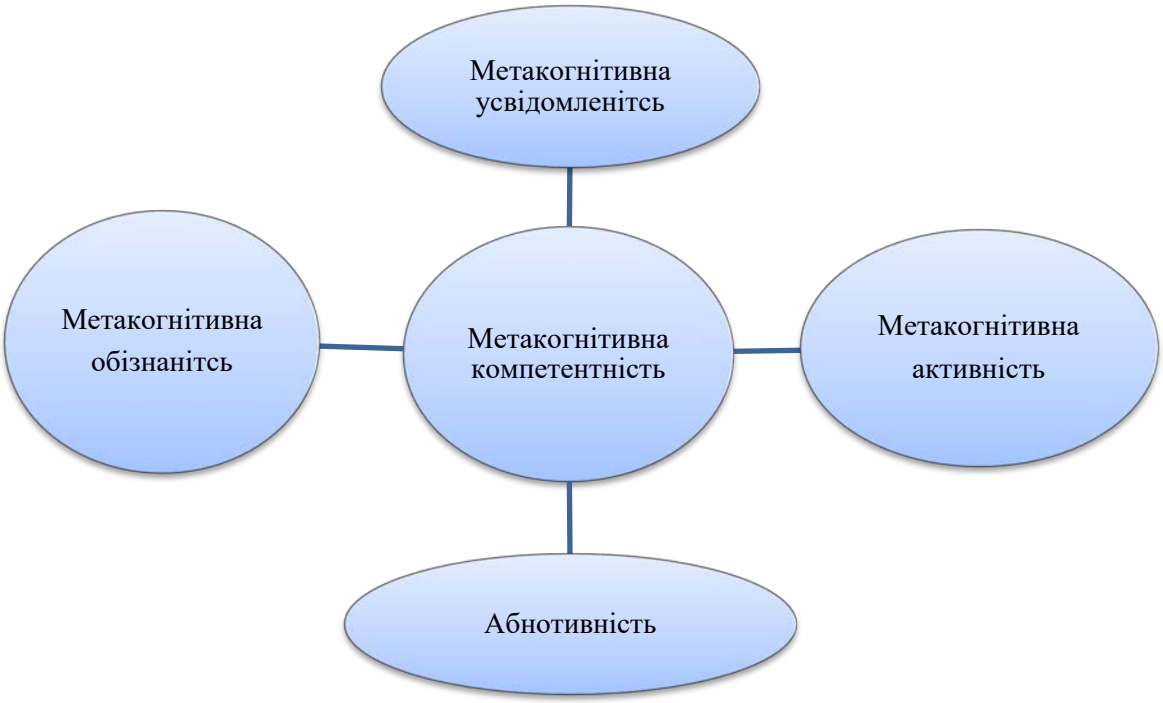


Рис. 1.1. Модель метакогнітивної компетентності викладача ЗВО.

У представлені моделі мета когнітивна усвідомленість забезпечує саморегуляцію пізнання та його рефлексивний характер, мета когнітивна обізнаність є інформаційною основою для вибору стратегії пізнання, метакогнітивна активність розкривається у мірі прояву мета когнітивних стратегій, а абнотивність регулює творчу педагогічну діяльність викладача.

Висновки до розділу 1

Метакогнітивна компетентність є складовою педагогічної компетентності викладача, де остання розуміється як його вмотивована здатність до професійної діяльності, втілена у педагогічному досвіді.

Метакогнітивна компетентність - компонент професійної компетентності викладача ЗВО, оскільки вона покликана забезпечувати перехід студентів на рівень когнітивної саморегуляції. Метакогнітивна компетентність викладача ЗВО є здатністю до здійснення пізнавального моніторингу та саморегуляції у професійно-педагогічній діяльності, яка забезпечується такими провідними якостями та здатностями, як метакогнітивна усвідомленість, метакогнітивна обізнаність, метакогнітивні знання та абнотивність.

Метакогнітивна усвідомленість забезпечує регуляцію когнітивної діяльності. Метакогнітивна активність забезпечує процеси відбору інформації, контролю, трансформації та планування метапізнання. Метакогнітивна обізнаність виступає знаннями про переробку інформації та її власні особливості, типу завдання та умов його виконання, метакогнітивних стратегій вирішення завдання.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

2.1 Організація та методики дослідження метакогнітивної компетентності педагогів.

Організація емпіричного дослідження метакогнітивної компетентності педагога передбачала реалізацію декількох етапів. На першому етапі дослідження нами було визначено теоретико-методологічні засади дослідження метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі, створено методичний комплекс психодіагностики метакогнітивної компетентності особистості, придатного для виявлення її параметрів у викладачів.

На другому етапі дослідження було проведено емпіричне дослідження метакогнітивної компетентності викладача (метакогнітивної усвідомленості, активності, обізнаності та абнотивності) залежно від досвіду професійної діяльності (педагогічного стажу).

На третьому етапі дослідження було визначено структуру метакогнітивної компетентності викладача вишу через застосування кореляційного аналізу.

На четвертому етапі дослідження були визначені шляхи та засоби розвитку метакогнітивної компетентності педагогів, подані у вигляді психолого-педагогічних рекомендацій.

Дослідження проводилося на базі Вінницького навчального комлексу Університету «Україна». У вибірку досліджуваних увійшло 49 викладачів віком від 21 до 65 років.

Для реалізації і перевірки поставлених завдань застосовувалися взаємодоповнювальні методи дослідження.

Кількісна обробка первинних даних проводилася з використанням сукупності математико-статистичних методів. На етапі первинної обробки

даних підраховувалися прості описові статистики (середні значення – M, стандартні відхилення – σ).

Для оцінки достовірності розбіжностей між показниками по групах викладачів за педагогічним стажем та типами педагогічної саморегуляції використовувався критерій t Стьюдента. Бралася до уваги значимість відмінностей на рівні $p<0,05$ та вище.

За допомогою критерію χ^2 Пірсона визначалися однорідності розподілів у групах досліджуваних викладачів для певних показників метакогнітивної компетентності.

Математична обробка даних проводилася також за допомогою кореляційного аналізу, кластерного аналізу методом К-середніх, описових статистик, параметричних методів порівняння вибірок.

Кореляційний аналіз. Для кореляційного аналізу застосовувався r-критерій Пірсона, метою якого було визначення взаємозв'язків показників метакогнітивної компетентності, а саме усвідомленості, обізнаності, активності та абнотивності.

Кластерний аналіз методом К-середніх був використаний для дослідження регулятивних типів викладачів.

Статистична обробка первинних даних здійснювалася за допомогою пакету прикладних програм статистичного пакету Statistica 6.0.

Методика діагностики метакогнітивної включеності у діяльність (метакогнітивної усвідомленості) G. Schraw та R. S. Dennison в адаптації А. В. Карпова [7] (опитувальник метакогнітивної усвідомленості, Metacognitive Awareness Inventory, MAI) містить 52 пунктів щодо обізнаності та регуляції когнітивної діяльності.

Методика діагностики самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності М. М. Кашапова та Ю. В. Скворцової [12].

Опитувальник представлений 39 питаннями за такими шкалами – «метакогнітивні знання» та «метакогнітивна активність».

Методика діагностики абнотивності М. М. Кашапова [12].

Запропонований М. М. Кашаповим опитувальник діагностики абнотивності дозволяє провести дослідження цієї значущої для педагогічного процесу якості, яка полягає у компетентності викладача в організації умов для розвитку творчих здібностей студентів [12].

Опитувальник педагогічної саморегуляції Т.І. Доцевич [7]. Опитувальник містить 32 пункти, що дозволяють оцінити міру розвитку внутрішньої, зовнішньої, ідентифікованої та інтроєктованої регуляції педагогічної діяльності викладачів.

2.2. Структура метакогнітивної компетентності педагогів

Для визначення структури метакогнітивної компетентності викладачів ЗВО нами було проведено процедуру кореляційного аналізу досліджуваних показників (рис. 2.1) для визначення переліку тих параметрів, які складатимуть структурні компоненти метакогнітивної компетентності викладача.

Встановлено статистично значущий зв’язок між показниками метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність) та метакогнітивної активності (0,35, $p<0,001$), що доводить позитивний вплив прагнення до метакогнітивної діяльності, до кращого опанування інформаційно-методичним матеріалом у професійній діяльності на розвиток у викладачів здатності усвідомлено включатись в метакогнітивну діяльність. З іншого боку, усвідомленість інтелектуальної діяльності, здатність до рефлексії когнітивних процесів є основою для актуалізації метакогнітивної активності, активності у застосуванні метакогнітивних стратегій під час читання, запам’ятовування теоретичного матеріалу, розвязання професійних завдань.

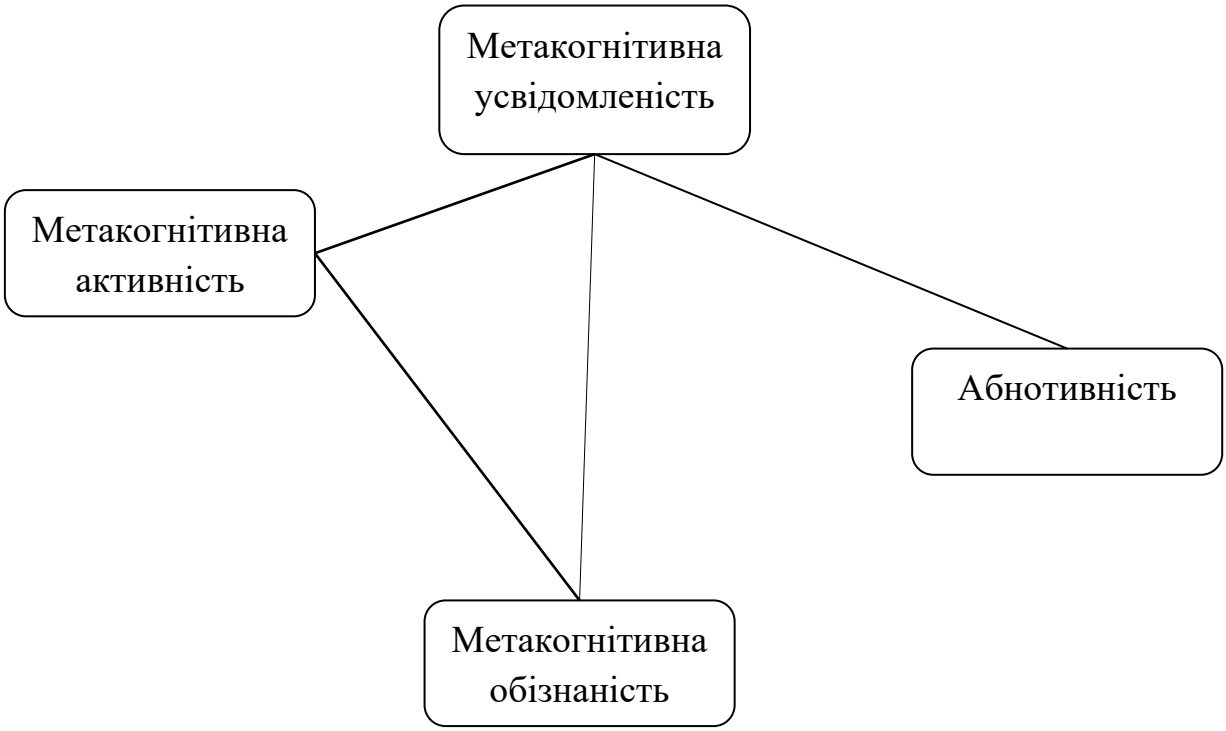


Рис. 2.1. Кореляції показників метакогнітивних особливостей особистості викладача ЗВО.

Визначено зв’язок між метакогнітивною усвідомленістю та метакогнітивною обізнаністю (знаннями) (0,24, $p<0,05$). Метакогнітивна усвідомленість передбачає високу метакогнітивну обізнаність в пізнавальних стратегіях, способах та прийомах швидкого читання, ефективного запам’ятовування, застосування стратегій сумісної творчої діяльності зі студентами тощо.

Зв’язок між метакогнітивною усвідомленістю та абнотивністю (0,55, $p<0,00001$) свідчить про рефлексивний характер творчої діяльності педагога вищої школи. Абнотивність позитивно впливає на професійний та особистісний розвиток викладачів, а також на творчі здійбності у студентів [9]. Отже, абнотивність передбачає високу усвідомленість професійної діяльності викладача. Чим більше усвідомлено метакогнітивна активністт викладача, тим більшою мірою він здатний знайти обдарованого студента і надати необхідну психолого-педагогічну підтримку та супровід в процесі актуалізації та

реалізації його творчого потенціалу.

Розкриваючись у низці зв'язків з показниками метакогнітивних особливостей викладачів, метакогнітивна усвідомленітсь може розглядатись нами як провідний компонент метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності вищої школи.

Проведений аналіз дозволяє визначити, що досліджувані параметри співвідносяться між собою і можуть складати певну структуру метакогнітивної компетентності викладача.

2.3. Динаміка метакогнітивної компетентності у процесі науково-педагогічної діяльності педагогів

Професійна педагогічна діяльність викладача зумовлена сукупністю об'єктивних та суб'єктивних чинників її успішності, серед яких є параметр педагогічного досвіду. Педагогічний стаж викладача відбиває досвід його педагогічної діяльності. Рівень психологічного здоров'я педагога змінюється залежно від віку і стажу його діяльності, причому психо-соціальне благополуччя знижується зі стажем і віком, а фізичне – високе на початку професійної діяльності, знижуються в середньому віці і знову зростає до віку пізньої зрілості [29]. Педагогічний стаж є чинником емоційного вигорання педагогів [30]. Н. В. Мальцевою було доведено, що педагогічний стаж понад 10 років сприяє виникненню синдрому емоційного вигорання педагога [17].

Отже, першим завданням нашого емпіричного дослідження було встановлення показників метакогнітивної компетентності у викладачів з різним педагогічним стажем з метою перевірки чи існує динаміка показників метакогнітивної компетентності викладачів у процесі їх професійно-педагогічної діяльності.

У таблиці 2.1 показано, що метакогнітивна усвідомленість викладачів загалом розвинена на достатньому рівні, утім метакогнітивна активність

відповідає середньо-низким значенням. Викладачі загалом характеризуються достатнім рівнем метакогнітивної обізнаності. Середньому рівню розвитку відповідають показники концентрації на розвязанні розумового завдання, Здатність до оволодіння новою інформацією розвинена гірше за достатній рівень. Цілеспрямованість метакогнітивних процесів також характеризується недостатнім рівнем розвитку ав цілому по вибірці викладачів. Здатність до управляння часом життя та професійної діяльності розвинена на низькому рівні загалом по вибірці викладачів. Абнотивність як здатність створювати творче середовище у колективі студентів розвинене на середньму рівні.

Таблиця 2.1

Описові статистики показників метакогнітивної компетентності викладача

Показникиметакогнітивної компетентності	Середнє	Мінімум	Максимум	Станд.відх.
Метакогнітивна усвідомленість	190,0942	129,0000	256,0000	26,03756
Метакогнітивна активність	8,65693	2,000000	17,00000	3,945284
Метакогнітивні знання	14,30435	3,000000	22,00000	4,703794
Концентрація	2,50000	1,000000	5,00000	1,191515
Оволодіння інформацією	6,47826	3,000000	11,00000	2,047671
Цілі	2,67391	1,000000	7,00000	1,566823
Управління часом	4,69565	2,000000	8,00000	1,502352
Абнотивність	60,94928	36,00000	95,00000	13,56537

З рис. 2.2 видно, що за показниками метакогнітивної усвідомленості по вибірці викладачів переважає середній рівень ($\chi^2_{Емп}$ = 14,861, p<0,01).



Рис. 2.2 Розподіл викладачів за рівнем метакогнітивної усвідомленості.

З рис. 2.3 видно, що за показниками метакогнітивної активності по вибірці викладачів переважає середній рівень ($\chi^2_{Емп}$ = 55,346, p<0,0001).



Рис. 2.3 Розподіл викладачів за рівнем метакогнітивної активності.

З рис. 2.4 видно, що за показниками метакогнітивної обізнаності по вибірці викладачів переважає середній рівень ($\chi^2_{Емп}$ = 8,614, p<0,05).



Рис. 2.4 Розподіл викладачів за рівнем метакогнітивних знань.

З рис. 2.5 видно, що за показниками концентрації на завданні по вибірці викладачів переважає середній рівень ($\chi^2_{Емп}$ = 25,638, p<0,0001).

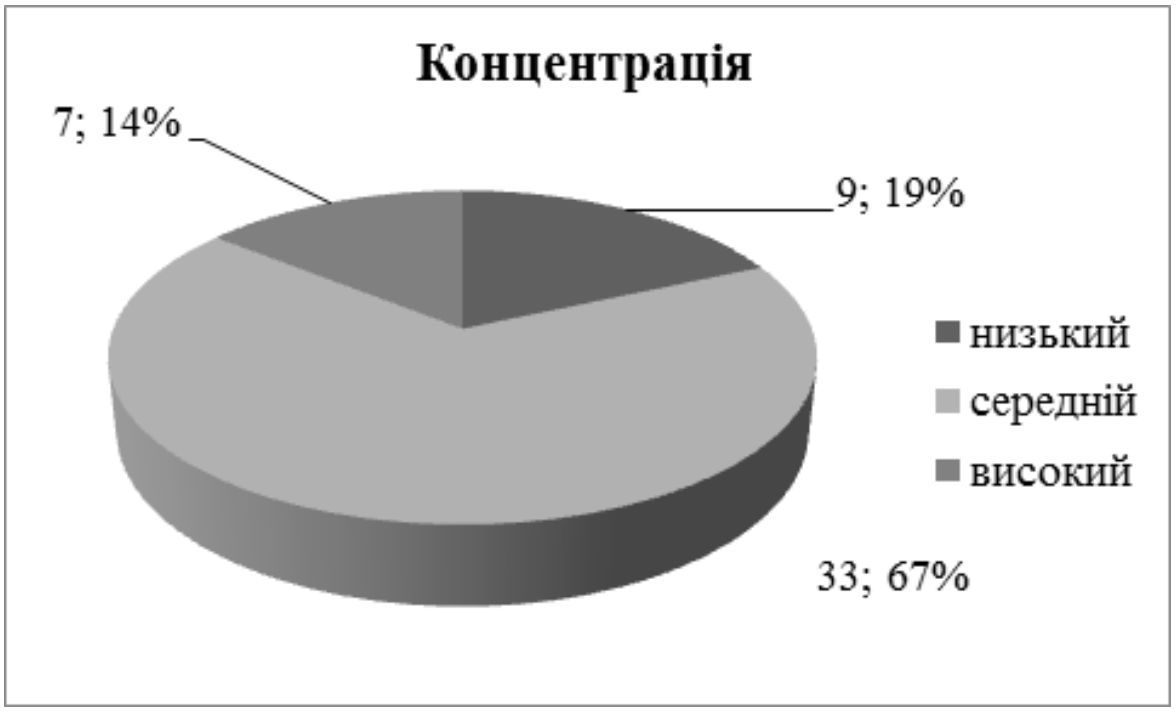


Рис. 2.5 Розподіл викладачів за рівнем метакогнітивної концентрації.

З рис. 2.6 видно, що за показниками здатності до оволодіння інформацією по вибірці викладачів не має певної переваги у рівні розвитку

($\chi^2_{Емп}$ = 3,961, p>0,05).



Рис. 2.6 Розподіл викладачів за рівнем метакогнітивної концентрації.

З рис. 2.7 видно, що за показниками цілеспрямованості метапізнання по вибірці викладачів переважає середній рівень ($\chi^2_{Емп}$ = 12,289, p<0,001).

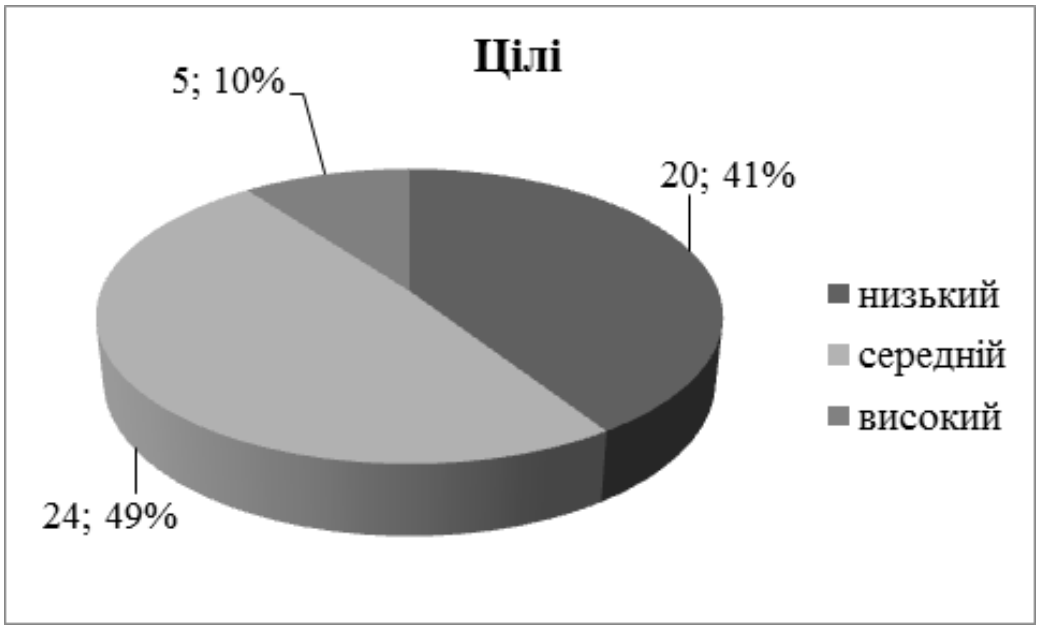


Рис. 2.7 Розподіл викладачів за рівнем метакогнітивних цілей.

З рис. 2.8 видно, що за показниками здатності до управління часом по вибірці викладачів не має певної переваги у рівні розвитку ($\chi^2_{Емп}$ = 2,981,

p>0,05).



Рис. 2.8 Розподіл викладачів за рівнем мета когнітивного управління часом.

З рис. 2.9 видно, що за показниками абнотивності по вибірці викладачів не має певної переваги у рівні розвитку ($\chi^2_{Емп}$ = 2,002, p>0,05).

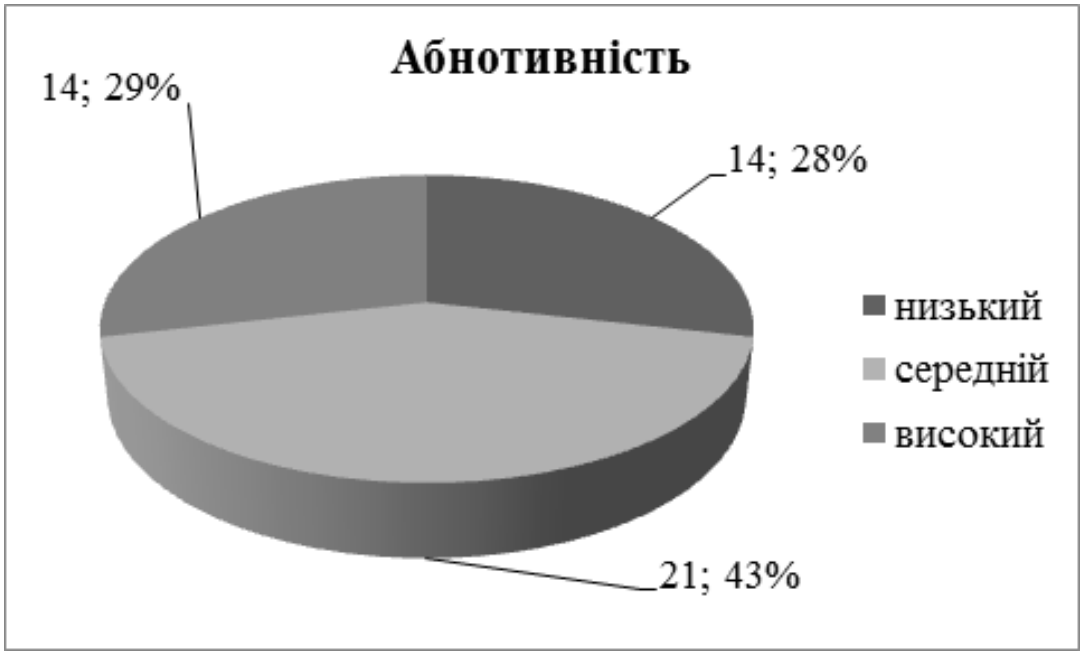


Рис. 2.9 Розподіл викладачів за рівнем абнотивності.

У таблиці 2.2 подано результати показників мета когнітивної компетентності викладачів з різним педагогічним стажем, з якої видно, що її

найвищі показники властиві педагогам з найменшим та найбільшим педагогічним стажем.

Таблиця 2.2

Значення показників мета когнітивної компетентності викладачів з різним педагогічним стажем

Показники	Групи досліджуваних за педагогічним стажем				H	p
	0-5 років	6-10 років	11-20 років	Понад 20 років		
Метакогнітивна усвідомленість	170,33 ±38,42	153,82 ± 31,39	156,25 ±33,36	186,06 ± 32,15	35,44	<0,0001
Метакогнітивна активність	9,76± 3,34	8,63 ±2,65	9,03 ±2,85	10,67± 3,47	13,65	0,003
Метакогнітивні знання	12,13± 4,85	13,12 ± 4,61	13,67 ± 4,53	12,77 ± 4,34	3,67	0,267
Абнотивність	5,63± 2,51	5,35 ± 2,65	5,13 ± 2,47	6,17 ± 2,08	6,37	0,07

Так, найвищий рівень метакогнітивної усвідомленості та активності представлені по групі педагогів зі стажем понад 20 років. Отже, викладачі з великим педагогічним стажем, виявляючи найвищий рівень метакогнітивної усвідомленості, більш адекватно обирають часові терміни для вирішення професійних завдань, здатні до правильного вибору необхідної інформації, адекватно оцінюють результати діяльності, мають широкий діапазон метакогнітивних стратегій. Педагогічний стаже більшою мірою позначається на відмінностях у показниках саме метакогнітивної усвідомленості. Достатня метакогнітивна активність педагогів з великим педагогічним стажем передбачає активну реалізацію стратегій пізнавальної та професійно-педагогічної діяльності викладачів з великим педагогічним стажем.

Показники абнотивності та метакогнітивної обізнаності викладачів не залежать від їх педагогічного стажу.

Отже, найнижчий рівень розвитку більшості досліджуваних параметрів встановлений у педагогів з достатнім педагогічним стажем (від 6 до 10 років педагогічної праці). Це млеж бути пояснено тим, що саме в цей період професійного становлення викладачів вони виявляють найвищий рівень професійного вигорання, це у свою чергу може зумовлювати низький рівень мотивації до метапізнання.

Загалом динаміка розвитку метакогнітивної усвідомленості викладачів є нелінійною (рис. 2.10). Показники метакогнітивної усвідомленості спадають на етапі ствердження педагога у професії (зі стажем понад 10 років), на нижчому рівні тримаються ще десять років, а потім знов зростають.

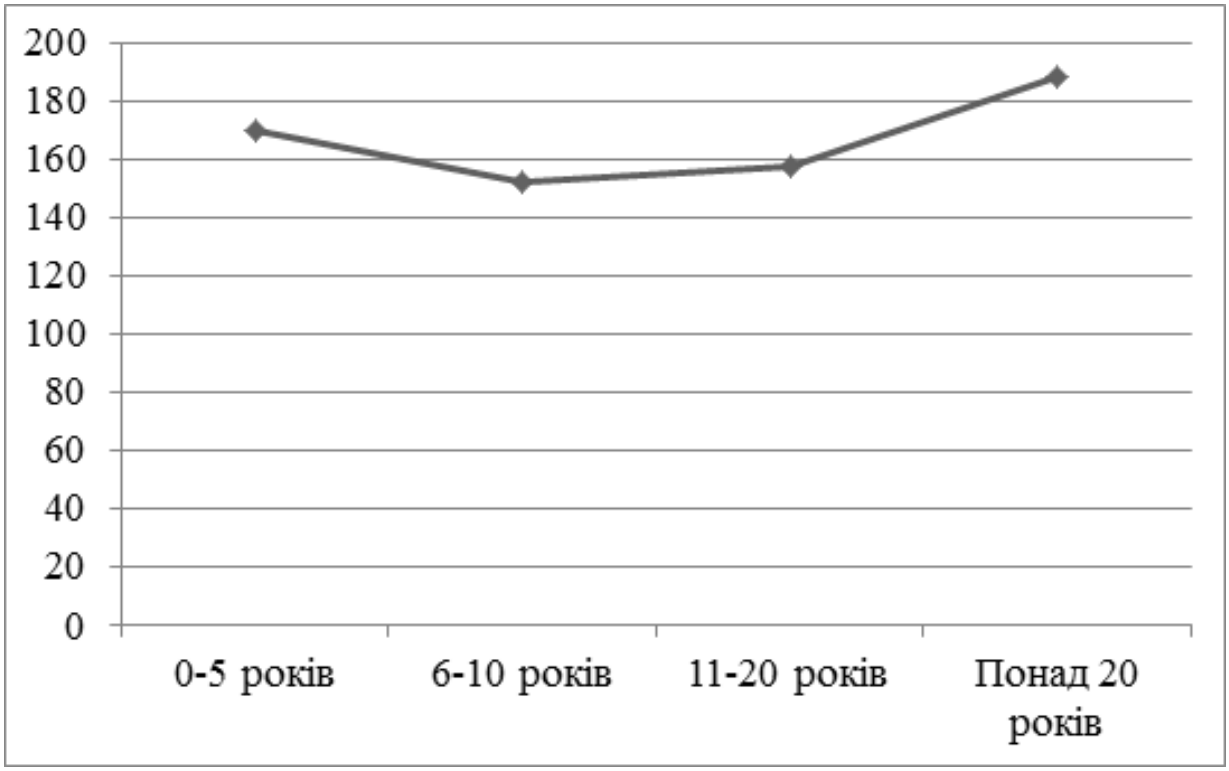


Рис. 2.10 Динаміка показників метакогнітивної усвідомленості.

Загалом динаміка розвитку метакогнітивної активності викладачів є нелінійною (рис. 2.11). Показники метакогнітивної активності спадають на етапі ствердження педагога у професії (зі стажем понад 10 років), на нижчому

рівні тримаються ще десять років, а потім знов зростають.

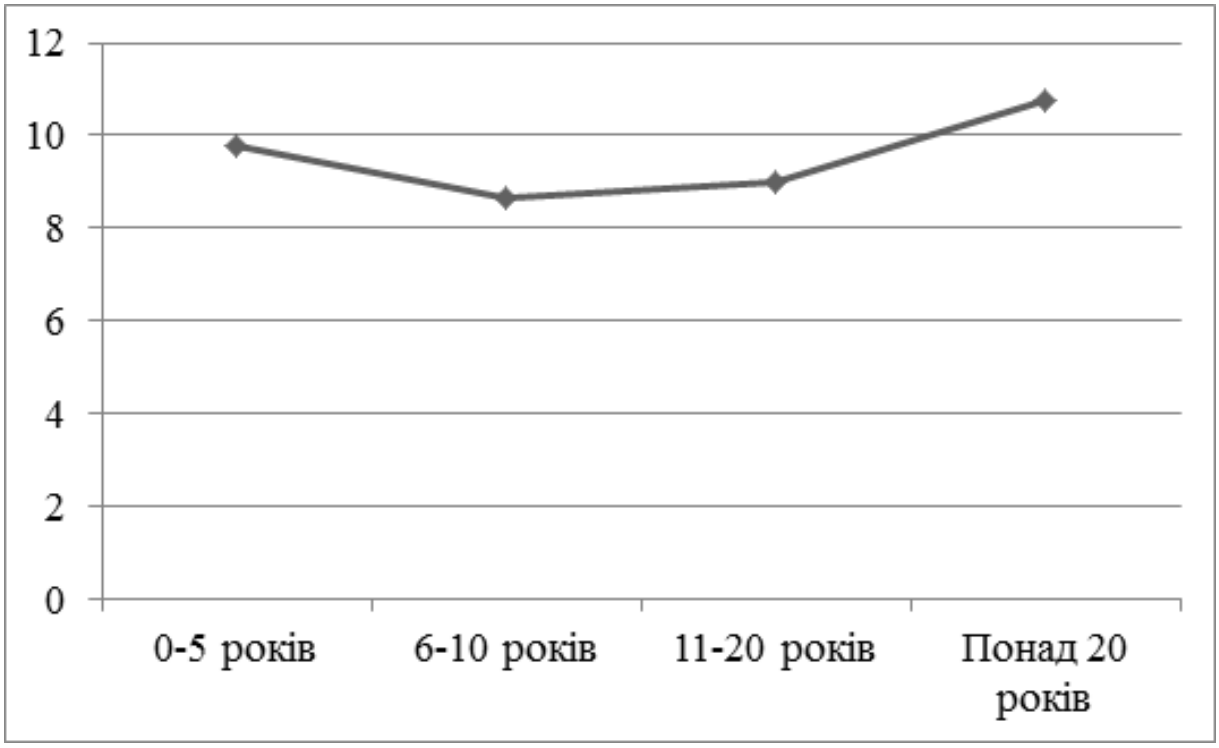


Рис. 2.11 Динаміка показників метакогнітивної активності.

Динаміка розвитку метакогнітивних знань є куполоподібною. Найвищими показниками метакогнітивних знань характеризуються викладачі з достатнім педагогічним стажем (понад 10 років, до 20 років діяльності). Такі педагоги виявляють найбільшу обізнаність у процесах власної уваги, мислення, пам’яті, уяви, та оцінюють власні знання як широкі, глибокі та достатні для реалізації педагогічної діяльності (рис. 2.12). Слід зазначити, що педагоги з найменшим педагогічним стажем мають найнижчий рівень метакогнітивної обізнаності. Це свідчить про те, що метакогнітивні знання здобуваються по мірі входження у професію, зі ступенню педагогічного досвіду та оволодіння метакогнітивними стратегіями професійної діяльності.

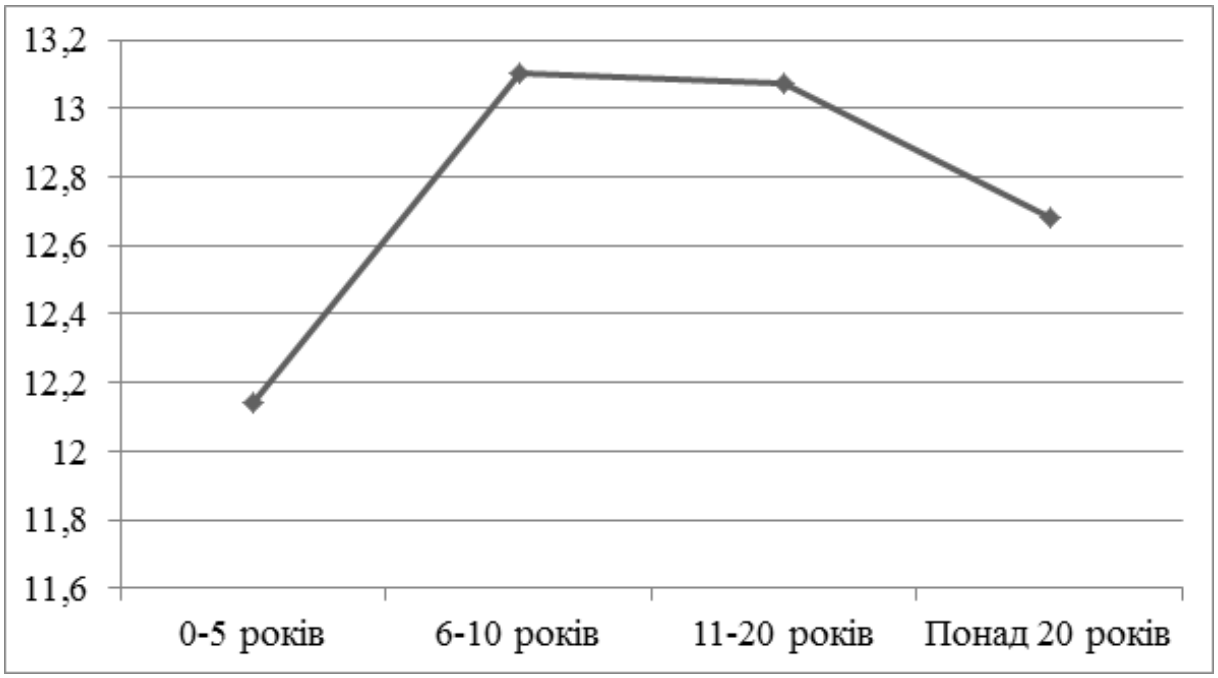


Рис. 2.12 Динаміка показників метакогнітивних знань.

Загалом динаміка розвитку абнотивності викладачів є нелінійною (рис. 2.13). Показники абнотивності поступово спадають з мірою входження у професію, сягаючи нижчого рівня у період 11-20 років стажу, а потім стрімко зростають по мірі збільшення педагогічного стажу.

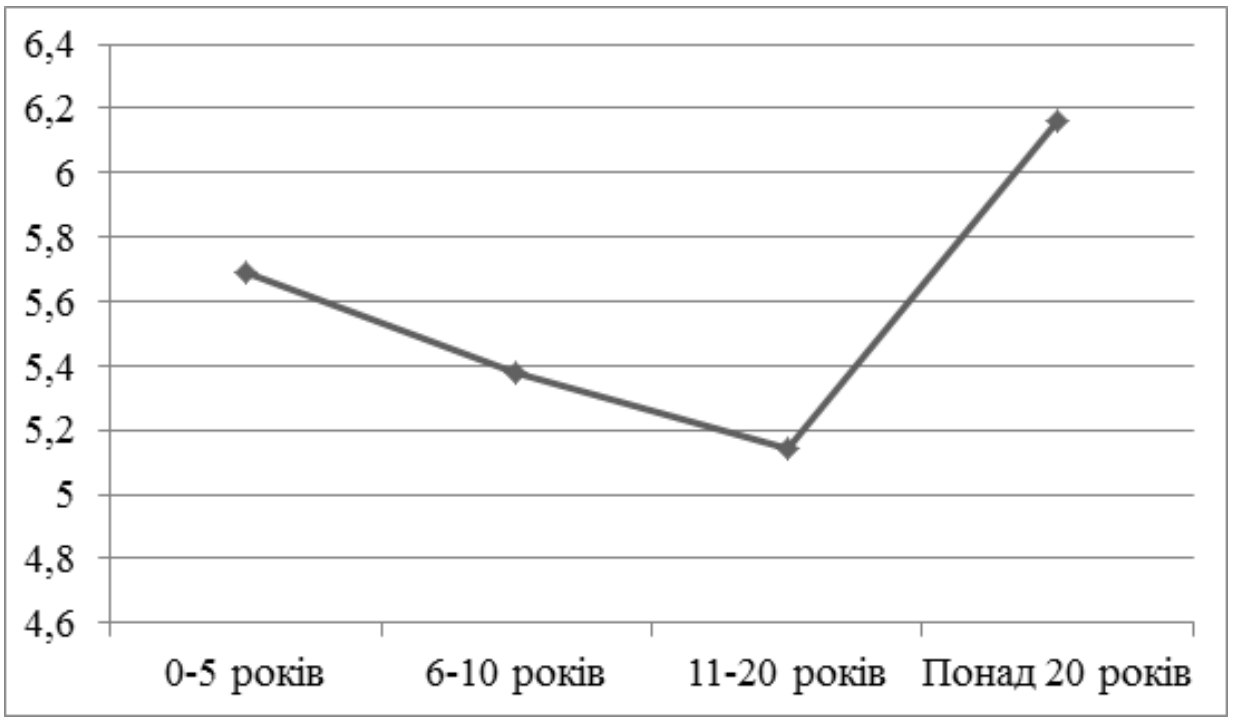


Рис. 2.13 Динаміка показників абнотивності.

Отже, найвищі показники за деякими параметрами метакогнітивної

компетентності були встановлені у викладачів з найменшим (до 5 років) та найбільшим (понад 20 років) педагогічним стажем. На етапі входження до професії метакогнітивна компетентність може бути високою через актуальність інтересу до нових умов професійної діяльності, прагення самоствердитись у педагогічному колективі, а на етапі завершення професійної педагогічної карєри фактором зростння метакогнітивної компетентності є вихід з кризи професійної діяльності, прагення оволодіти новими метакогнітивними стратегіями, оскільки старі та звичні не відповідають вимогам сучасної професійної діяльності педагога.

У таблицях 2.3- 2.7 подано результати порівняння показників метакогнітивних особливостей у викладачів з малим (до 5 років) стажем з іншими групами викладачів за педагогічним стажем.

Таблиця 2.3

Значення показників мета когнітивної компетентності викладачів з різним педагогічним стажем

Показники	Групи досліджуваних за педагогічним стажем		t-Стьюдента	P
	Стаж 0-5 років	Стаж понад 20 років		
Метакогнітивна включеність у діяльність	170,33 ±38,42	186,06 ± 32,15	-2,87	0,003

Викладачі на початковому етапі професійної кар’єри меншою мірою усвідомлюють метакогнітивну діяльність, мають менший метакогнітивний досвід, що іноді може спричиняти нестачу часу на розв’язання педагогічних завдань, що постають перед ними. Значний педагогічний стаж (понад 20 років практики викладання у) передбачає високі показники метакогнітивної усвідомленості. Такі педагоги застосовують широкий діапазон

метакогнітивних стратегій у розвязанні професійних завдань, обирають найбільш оптимальні з них, концентрують увагу на значущості та практичній важливості нової інформації, створюють власні приклади для легшого засвоєння інформації тощо.

Отже, більш досвідчені педагоги з більшим педагогічним стажем більшою мірою здатні до усвідомлення власних метакогнітивних стратегій розумової діяльності, на відміну від тих педагогів, яким бракує професійного досвіду. Велиий педагогічний стаж зумовлює усвідомленість пізнавальної діяльності, здатність моніторити та оцінювати мисленнєві стратегії. Такі викладачі більшою мірою володіють метакогнітивними здібностями, усвідомлюють їх значення в ефеквтивності власної педагогічної діяльності.

Виявлено, що педагоги з достатнім педагогічним стажем (понад 6 років) мають нижчі показники метакогнітивної усвідомленості, ніж молоді викладачі зі стажем до 5 років. Це свідчить про тенденцію професійного вигорання педагога зі стажем понад 5 років роботи у школі (табл. 3.3).

Таблиця 2.4

Значення показників мета когнітивної компетентності викладачів з різним педагогічним стажем

Показники	Групи досліджуваних за педагогічним стажем		t-Стьюдента	p
	Стаж 0-5 років	Стаж 6-10 років		
Метакогнітивна усвідомленість	170,33 ±38,42	153,82 ± 31,39	3,31	0,0008
Метакогнітивна активність	9,76± 3,34	8,63 ±2,65	2,41	0,012

Метакогнітивна активність також розвинена більше у молодих викладачів порівняно з викладачами з достатнім педагогічним стажем (понад

6 років). Отже, молоді педагоги більш активні у застосуванні метакогнітивних стратегій, а більший педагогічний стаж може активізувати нехтування метакогнітивним досвідом у процесі педагогічної діяльності, що свідчить про професійне вигорання.

Порівняння показників метакогнітивної усвідомленості у викладачів з достатнім та малим педагогічним стажем виявило, що для молодих викладачів педагогічна діяльність супроводжується високою мірою метакогнітивної усвідомленості (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Значення показників мета когнітивної компетентності викладачів з різним педагогічним стажем

Показники	Групи досліджуваних за педагогічним стажем		t-Стьюдента	p
	Стаж 0-5 років	Стаж більше 11-20 років		
Метакогнітивна усвідомленість	170,33 ±38,42	156,25 ±33,36	2,37	0,018

Найменш досвідчені викладачі докладають більше зусиль для того, щоб сконцентрувати та підтримувати увагу під час розумової діяльності, рефлексувати метакогнітивні стратегії педагогічної діяльності. Недостатність педагогічного досвіду вони компенсують високою вмотивованістю на оволодіння мета пізнанням та його стратегіями, більшою метакогнітивною усвідомленістю та залученістю у діяльність у педагогічній практиці. Молоді викладачі проявляють більшу емпатію та рефлексивність у прийнятті педагогічних рішень, здатні до пошуку та оцінки варіантів метакогнітивних стратегій.

У таблиці 2.6 показано результати порівняння метакогнітивної компетентності у викладачів з великим педагогічним стажем роботи та

достатнім стажем (до 10 років).

Таблиця 2.6

Значення показників метакогнітивної компетентності викладачів з різним педагогічним стажем

Показники	Групи досліджуваних за педагогічним стажем		t-Стьюдента	p
	Стаж понад 20 років	Стаж 6-10 років		
Метакогнітивна усвідомленість	186,06 ± 32,15	153,82 ± 31,39	6,64	<0,0001
Метакогнітивна активність	10,67± 3,47	8,63 ±2,65	-2,33	0,013
Абнотивність	6,17 ± 2,08	5,35 ± 2,65	2,03	<0,05

Найбільш високі показники метакогнітивної усвідомленості та метакогнітивної активності представлені по групі викладачів зі стажем понад 20 років. Найвищими показниками метакогнітивної обізнаності викладачів характеризуються ті, що з достатнім педагогічним стажем. Найбільш високі показники метакогнітивної усвідомленості та метакогнітивної активності представлені по групі педагогів з найбільшим стажем – понад понад 20 років. Найвищими показниками метакогнітивної обізнаності характеризуються педагоги з достатнім педагогічним стажем. Найнижчий рівень розвитку більшості досліджуваних показників метакогнітивної компетентності встановлений у педагогів з достатнім педагогічним стажем (від 6 до 19 років педагогічної діяльності), що, як уже було зазначено, може бути обумовлено їх професійним вигоранням, втратою інтересу до професійно-педагогічної діяльності.

Дослідження різниці у показниках метакогнітивної компетентності по групах досвідчених викладачів було встановлено, що ті педагоги, стаж яких

перевищує 20 років, характеризуються вищими показниками метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивної активності, абнотивності (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Значення показників метакогнітивної компетентності викладачів з різним педагогічним стажем

Показники	Групи досліджуваних за педагогічним стажем		t-Стьюдента	P
	Стаж понад 20 років	Стаж 11-19 років		
Метакогнітивна усвідомленість	186,06 ± 32,15	156,25 ±33,36	5,71	<0,0001
Метакогнітивна активність	10,67± 3,47	9,03 ±2,85	3,40	<0,0001
Абнотивність	6,17 ± 2,08	5,13 ± 2,47	2,63	0,007

Отже, найбільший педагогічний стаж передбачає найбільш високу міру розвитку метакогнітивних стратегій у професійній пізнавальній діяльності, здатність та вмотивованість у їх застосуванні. Найбільш досвідчені педагоги виявляють найбільшу абнотивність, вони легше розпізнають творчо обдарованих студентів і вміють ефективно встановлювати та реалізувати з ними сумісну науково-дослідну творчу діяльність.

Педагоги, стаж яких перевищує 20 років науково-педагогічної діяльності, мають найвивищі показники метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивної активності, абнотивності.

Отже, значний педагогічний досвід передбачає високу міру розвитку метакогнітивної усвідомленості та метакогнітивної активності, що до ляє застосовувати метакогнітивні стратегії у професійній педагогічній діяльності, проявляти активність у метапізнанні.

Досвідчені викладачі виявляють найбільшу абностивність, отже вони

легше знаходять креативних студентів і вміють ефективно встановлювати та реалізувати з ними спільну наукову діяльність творчого рівня.

2.4. Педагогічна саморегуляція як чинник розвитку метакогнітивної компетентності викладачів.

Для визначення регулятивних типів педагогічної діяльності викладачів нами було проведено процедуру кластерного аналізу методом К-середніх для показників мотивів педагогічної саморегуляції. Результати аналізу наведено на рис. 2.14.

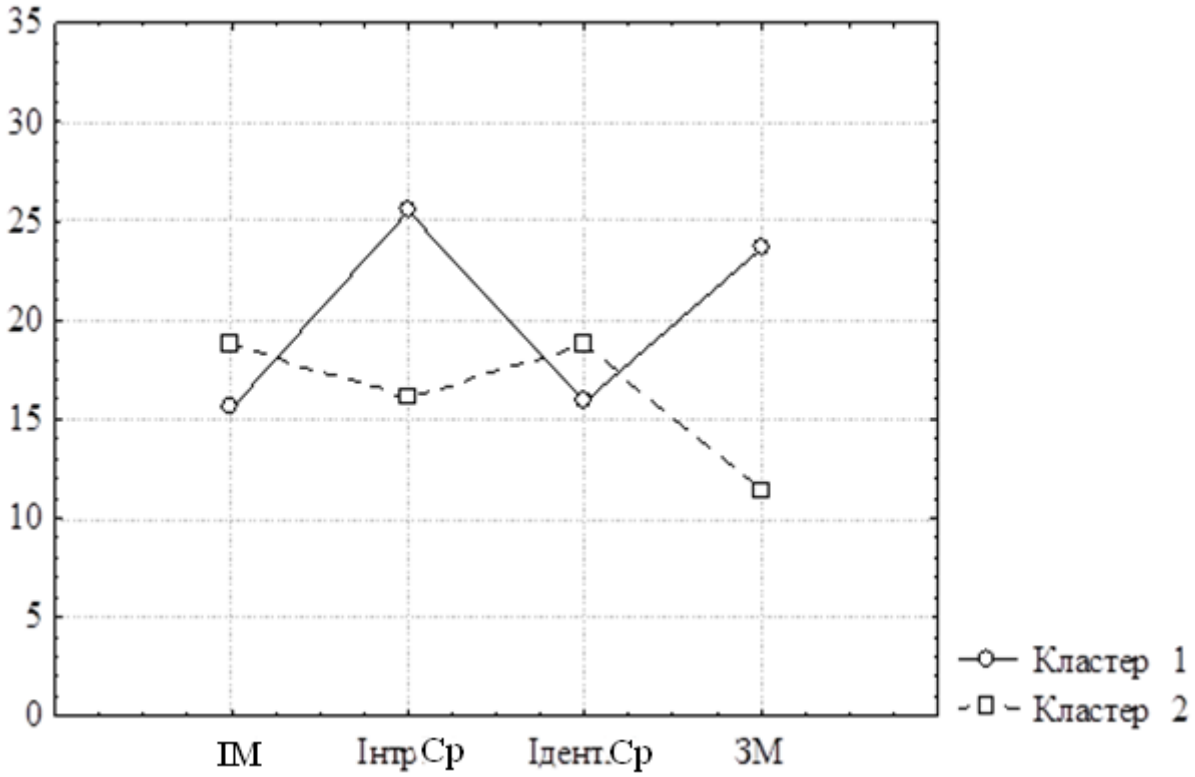


Рис. 2.14. Кластерні профілі педагогічної саморегуляції:

Примітка: ІМ –інтринсивна мотивація, ІнтрСр – інтроектована саморегуляція, ІдентСр – ідентифікована саморегуляція, ЗМ – зовнішня мотивація

Перший кластер утвоерний помірними показниками інтринсивної та ідентифікованої мотивації та високими показниками інтроєктованої та

екстринсивної мотивації і такий тип педагогічної саморегуляції був названий «Залежний тип педагогічної саморегуляції».

Другий кластер утвореним вищими показниками інтринсивної та ідентифікованої мотивації, помірними показниками інтроєктованої мотивації та низькими показниками екстринсивної мотивації і такий тип був названий «Автономний тип педагогічної саморегуляції».

Отримані профілі цілкомі відповідають одержаним Т.І. Доцевич [7]. Отже, представлене дослідження верифікує попередні результати інших науковців і до ляє стверджувати існування двох типів педагогічної саморегуляції – залежного із домінуванням зовнішньої мотивації та автономного, який зумовлений інтересом до педагогічної діяльності.

Аналізуючи характеристики утворених кластерів, слід відзначити, що найбільша представленість викладачів характеризує «Залежний тип педагогічної саморегуляції» (59,5% вибірки досліджуваних), зумовлений інтроєктованою (уникнення почуття сорому за погану діяльність) та екстринсивного (прагнення до нагород та уникнення покарань) мотивів науково-педагогічної діяльності. Педагоги із зовнішнім типом педагогічної саморегуляції керуються переважно системою зовнішніх нагород та покарань, орієнтовані на вимоги керівництва в організації праці, прагнуть виконувати педагогічну діяльність на достатньому рівні, оскільки цього вимагають зовнішні обставини, студенти, керівництво, суспільство загалом. Утім у них бракує справжнього інтересу до педагогічної діяльності, вони нехтують позакласною сумісною роботою зі студентами, пасивні у суспільному житті кафедри та факультету, не затримуються на роботі, виявляють низький інтерес до власної науково-дослідницької діяльності.

40,5% педагогів вищої школи мають «Автономний тип педагогічної саморегуляції», зумовленого високими показниками інтринсивної та ідентифікованої мотивації. Цьому типу властивий інтерес до власної діяльності, захопленість професією. Такі викладачі керують роботою наукових студентських гуртків, активно долучаються до роботи Ради молодих

вчених, беруть участь у підготовці студентів до олімпіад та наукових конкурсів, активног публікують результати власних наукових розвідок.

За наявності автономії викладач переживає свою поведінку як таку, що самодетермінується і відповідає його цінностям та інтересам. Автономія у педагогічній діяльності є динамічним процесом розвитку особистості викладача, що відбувається через інтерналізацію професійних вимог, стандартів роботи та духовних цінностей. Автономія загалом пов'язана з психологічним здоров'ям, високою продуктивністю діяльності, вищими самооцінками добробуту, емпатією, вищими моральними принципами і більш позитивними стосунками з іншими людьми [52; 60], бути автономним значить оцінювати і регулювати себе та свою діяльність відповідно до свого «Я». [52]. Прагнення до самодетермінації згідно з даною концепцією є основою автономної здорової особистості, тобто самодетермінація – є не тільки здатністю, але й потребою особистості. Автономний тип саморегуляції передбачає гнучкість у регулюванні своїх взаємодій із середовищем. Така особистість почуває себе вільною і має якості спонтанності і креативності. В основі автономного типу саморегуляції особистості лежить інтерес і особистісна значимість. Автономності особитстості визначається такими психолінгвістичними індикаторами, як перевага слова «хочу» над словами «повинен», «забовязаний», наявність інтринсивної мотивації, тобто вільна участь у діяльності за відсутності зовнішніх вимог або підкріплень.

Розподіл викладачів за стилем педагогічної саморегуляції подано на рис. 2.2, з якого видно, що викладачі із залежним типом педагогічної саморегуляції дійсно переважають за кількістю педагогів автономного мотиваційного типу ($\chi^2_{Емп} = 13{,}18$, $p<0{,}01$).

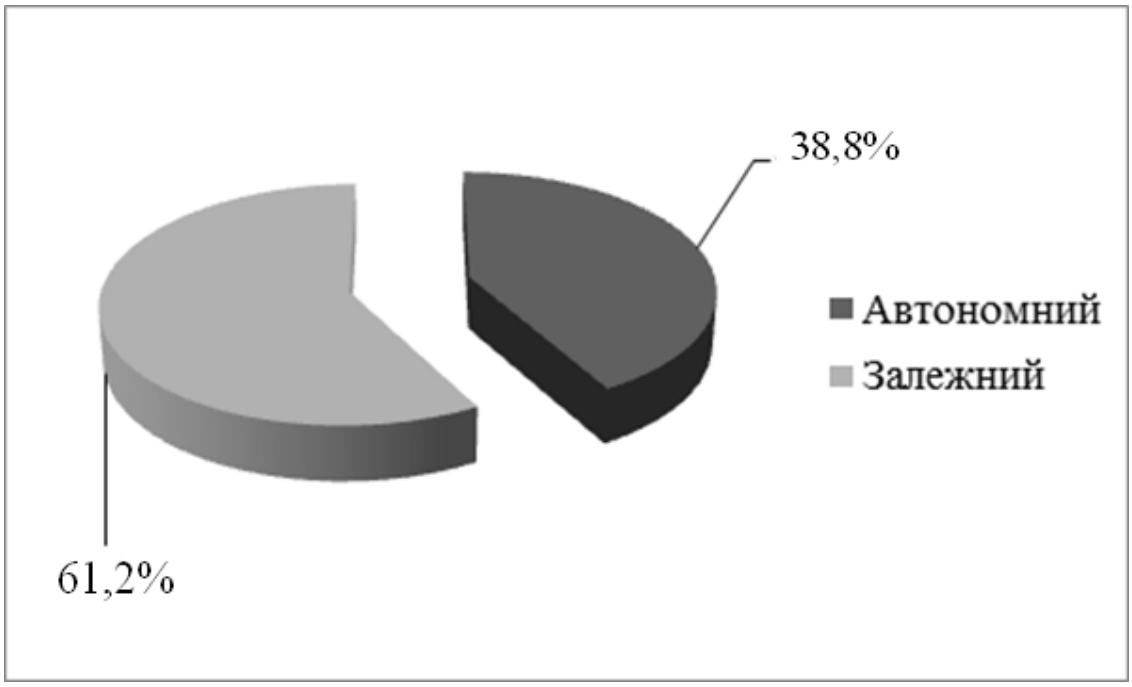


Рис. 2.15. Розподіл викладачів за типом педагогічної саморегуляції.

Середні значення та коефіцієнт відмінностей в оцінці показників метакогнітивної компетентності викладачів із залежним та автономним типом педагогічної саморегуляції подані у табл. 2.8.

Таблиця 2.8

Значення метакогнітивної компетентності викладачів із залежним та автономним типами педагогічної саморегуляції

Показники	Групи досліджуваних за типом педагогічної саморегуляції		t-Стьюдента	p
	Залежний	Автономний		
Метакогнітивна усвідомленість	155,72±30,61	177,33±31,84	-6,70	<0,0001
Метакогнітивна активність	8,77±3,51	10,35±2,52	-5,34	<0,0001
Метакогнітивні знання	12,11±4,54	13,34±4,21	-3,87	<0,0001
Абнотивність	5,31±2,22	5,56±2,61	-2,25	0,02

Педагоги вищої школи з автономним типом педагогічної саморегуляції характеризуються більш високими показниками метакогнітивної усвідомленості. Такі викладачі більшою мірою здатні до більш рефлексивного опрацювання навчально-методичної та наукової інформації.

Вияалено, що педагоги вищої школи із автономним типом саморегуляції характеризуються вищими показниками метакогнітивної обізнаності. Отже, високий рівень розвитку інтересу до педагогічної діяльності та засвоєння вимог до професії, взаємоповязане із високим рівнем розвитку метакогнітивної обізнаності, тобто знань специфіки перебігу своїх розумових процесів, умов функціонування уваги, мовлення, уяви, здатностей до читання та написання текстів, продукування ідей тощо. Викладачі із автономним типом педагогічної саморегуляції характеризуються знаннями засобів оволодіння та переробки інформації, процесів навчання, професійного самовдосконалення та використовують різні метакогнітивні стратегії у розвязанні професійних завдань.

Педагоги із високим рівнем розвитку інтринсивної та ідентифікованої мотивації педагогічної діяльності характеризуються вищими показниками метакогнітивної активності. Метакогнітивна активність є здатністю до отримання та вибору інформації, моніторингу, контролю, трансформації та планування метапізнання і характеризує передусім викладачів із автономним типом педагогічної саморегуляції. Здатність відійти від стандартного розвязання педагогічної проблеми взаємообумовлена із високим рівнем метакогнітивної активності, тобто повязана із здатністю і спроможністю ефективно отримувати навчально-професійну, методологічну, наукову інформацію, опрацьовувати її та використовувати у професійній діяльності.

Виявлено, що викладачі із автономним типом саморегуляції характеризуються більш високими показниками абнотивності. Отже, інтринсивна мотивація до педагогічної діяльності характеризує вищу абнотивність, тобто здатність до усвідомлення значимості розвитку творчого потенціалу здобувачів вищої освіти у навчально-професійній діяльності,

володіння теоретичними та методологічними основами процесу творчого розвитку студентів, методами проєктування та організації творчо орієнтованого освітнього процесу, здатність до вивчення особистості студента, розуміння його потреб та можливостей, а також здатність до творчої самореалізації у педагогічній діяльності. Справжній живий інтерес до педагогічної діяльності повязаний із здатністю до рефлексії педагогічного досвіду з творчих позицій.

Висновки до розділу 2

У відповідності до структури метакогнітивної компетентності викладача , розробленою нами у межах теоретичного аналізу проблеми, було створено комплекс методів дослідження метакогнітивної компетентності викладача вищої школи, що містив методики для дослідження метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивної обізнаності, метакогнітивної активності та абнотивності.

Виявлено нелінійну динаміку метакогнітивної компетентності викладачів у процесі педагогічної діяльності з урахуванням педагогічного стажу. Педагоги зі стажем понад 20 років та до 5 років характеризуються найвищими показниками метакогнітивної компетентності, а саме метакогнітивної усвідомленості, обізнаності, активності та абнотивності.

За результатами кореляційного аналізу було встановлено, що ключовими показниками метакогнітивної компетентності викладачів виступають метакогнітивна усвідомленість та метакогнітивні знання, метакогнітивна актиінсть та абнотивність, які утворюють позитивні зв’язки у структурі метакогнітивної компетентності викладача .

Типологічні особливості педагогічної саморегуляції мають зв’язок з метакогнітивною компетентністю викладачів. Викладачі із залежним типом педагогічної саморегуляції, які у власній діяльності керуються системою зовнішніх нагород та покарань, орієнтовані на вимоги керівництва в організації педагогічної діяльності, поступаються рівнем метакогнітивної

компетентності за параметрами метакогнітивної усвідомленості, обізнаності, активності та абнотивності викладачам з автономним типом саморегуляції, якому властивий інтерес до педагогічної діяльності, захопленість професією.

РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ РОЗВИТКУ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

3.1. Теоретичні засади розробки програми розвитку метакогнітивної компетентності викладача

У результаті теоретико-методологічного аналізу проблеми розвитку метакогнітивної компетентності викладача вищої школи було визначено ключову роль таких розвивальних заходів:

1) розвиток метакогнітивної компетентності має забезпечувати формування здібностей до метамислення, метамнемічних здібностей. розвиток абнотивності та метакреативності, металінгвістичних здібностей;

2) розвиток педагогічної рефлексивності як психологічної умови функціонування мета когнітивної компетентності особистості педагога;

3) оволодіння навичками саморегуляції педагогічної діяльності;

4) формування діалогічності спілкування;

5) оволодіння навичками самоорганізації педагогічної діяльності [7].

Реалізація поставлених розвивальних напрямів має здійснюватись через [7]:

- формування поінформованості викладача у проблемі метакогнітивної компетентності особистості;
- оволодіння обізнаності у метапам’яті, метамисленні, абнотивності та металінгвістичних здібностях;
- формування поінформованості викладачів в особливостях власної метакогнітивної компетентності;
- виховання потреб та вмотивованості у самостійному метакогнітивному розвитку;
- формування обізнаності у змістовних та процесуальних характеристиках метапізнання.

Реалізація цілеспрямованого розвитку метакогнітивної компетентності з

урахуванням формування педагогічної рефлексивності передбачає [7]:

- аналіз труднощів, що виникають під час підготовки та проведення навчальних занять;
- аналіз власних переваг і сильних сторін особистості, здібностей та здатностей, які є професійно важливими для викладача;
- оволодіння здатністю до рефлексії;
- формування системної рефлексії та корекцію інтроспективних та квазі-рефлексивних здатностей;
- формування здатності до прогнозування варіантів виходу з проблемної ситуації, перевірки ходу вирішення завдання, генералізації отриманих рішень на більш широкий спектр проблемних ситуацій;
- оволодіння когнітивними стратегіями, які забезпечують організацію та підпорядкування процесу розвязання завдання, що визначають добір засобів логічного мислення.

Основними вимогами до навчання метакогнітивним стратегіям є такі[51]:

1) метакогнітивні стратегії повинні базуватися на установках, переконаннях і потребах особистості;

2) сформовані в конкретний момент часу метакогнітивні стратегії мають поєднуватися в комплекси і при цьому відповідати стильовим пізнавальним характеристикам особистості;

3) цілеспрямований розвиток стратегій повинен реалізуватися по можливості в межах провідної діяльності суб'єкта і протягом досить тривалого часу, отже він має відбивати особливості педагогічної діяльності викладача;

4) забезпечення можливості регулярного тренування метакогнітивних стратегій в різних життєвих ситуаціях;

5) при тренуванні метакогнітивних стратегій необхідно використовувати вербальний та образний матеріал і рухову активність для того, щоб навчання здійснювалося в ммежах усіх репрезентативних систем;

6) усі психоемоційні стани, що супроводжують метакогнітивне

навчання (інтерес, хвилювання, прийняття або відкидання матеріалу тощо) повинні бути відрефлексовані, осмислені та опрацьовані;

7) навчання повинно бути експліцитним і адаптованим до інтелектуальних можливостей суб'єкта;

8) навчати слід насамперед універсальним стратегіям, що легко переносяться на широкий спектр проблемних ситуацій;

9) важливо навчити викладача самостійно оцінювати ефективність застосування тих чи інших метакогнітивних стратегій у різних освітніх ситуаціях, а також власний прогрес в оволодінні метакогнітивними навичками та вміннями.

Крім того, система формування метакогнітивної компетентності має враховувати ключові принципи побудови розвивальних програм та основні шляхи та засоби розвитку здатностей у структурі метакогнітивної компетентності викладача вишу, серед яких значну роль відіграє метапам'ять [7].

Урахування зазначених принципів покликано забепечити ефективне вовлодіння викладачами метакогнітивними стратегіями і є основою для формування їх метакогнітивної компетентності.

Структура розвивальної програми:

1. Мотиваційний блок.

Мета: забезпечення позитивної мотивації до участі в розвивальній програмі та актуалізація мотивації навчально-професійної діяльності.

Завдання:

- актуалізація ціннісних орієнтацій;
- актуалізація прагнень, які пов'язані з навчально-професійною та педагогічною;
- актуалізація мотивів, які пов'язані з навчально-професійною та педагогічною діяльністю.

На цьому етапі учасникам було необхідно надати оцінку професійної компетентності педагога. Далі керівник програми здійснював ознайомлення з

метою розвивальної програми через формування уявлення про остаточні результати розвивальної програми. У колективному обговоренні студентам пропонується уявити людину з розвиненою метакогнітивною компетентністю.

На цьому ж занятті було ознайомлення зі змістом основних етапів розвивальної програми.

2. Метакогнітивний блок.

Метарозвиток метакогнітивних компетенцій. Завдання блоку:

– розвиток метамислення як метакогнітивної здатності;

– розвиток метамнемічних здатностей;

– розвиток метакреативності та абнотивності;

– розвиток металінгвістичних здібностей.

На даному етапі було систематизовано метакогнітивні здатності, до яких учасники віднесли метамнемічну, метамисленнєву, металінгвістичну та метакреативну.

Нами було приділено увагу розвитку метамислення у діяльності викладача. З цією метою нами був використаний метод «мислення вголос».

Метод «мислення вголос» спрямований на формування здатності отримувати інформацію про власні стратегії розв’язання логічних задач. Застосування зазначеного методу сприяло розвитку метапізнання, систематизації буденних уявлень про власні знання і процеси мислення, формування точності контролю актуального стану власного знання і процесів мислення, здатності до передбачення можливості отримати знання. Вправи за даним методом також сприяють активізації зусиль до розподілу уваги (формування суджень про знання, які знаходяться чи не знаходяться зараз у пам’яті). Процедура «мислення вголос» передбачає вимову вголос усього, про що він думає та що з ним відбувається, протягом виконання завдання.

Усні звіти студентів у процесі виконання завдання на запам’ятовування до ляють визначити, які саме знання індивід вилучає з пам’яті для розв’язання задачі.

Метод психолого-педагогічного супроводу внутрішнього мовлення ґрунтується на вербалізації мислення та внутрішнього мовлення.

Процедура реалізувалася через такі етапи: активізація внутрішнього мовлення (студент ставить сам собі запитання); удосконалення здатності до внутрішнього мовлення за допомогою коментарів (коментарі, що крок за кроком сприяють вирішенню проблеми); оцінка використання внутрішнього мовлення (студент думає про коментарі внутрішнього мовлення для розв'язання задач).

Одне із занять блоку було спрямоване на спрямоване на визначення формування індивідуальної метакогнітивної системи. До такої системи належать такі компоненти, як визнання існування проблеми, прийняття рішення щодо сутності проблеми, відбір процесів більш низького рівня для її вирішення, вибір стратегій ментальної репрезентації, розподіл ресурсів, контроль за ходом рішення, оцінка правильності рішення після його завершення.

Одне із занять блоку було спрмовано на формування вміння систематизувати та аналізувати інформацію на усіх стадіях навчання.

Так, вправа «Бортовий журнал» була спрямована на формування навичок роботи з конспектом та навчальними текстами, оволодіння вмінням побудови структурних інформаційних таблиць за матеріалом, що вивчається.

Вправа «Кластери» була спрямована на розвиток здатності до виділення смислових одиниць тексту з метою розвитку аналітичних навичок при обробці інформації.

Вправа «Інсерт» була спрямована на розвиток здатності до смислового аналізу тексту та актуалізації знань і передбачала оволодіння навичками маркування тексту під час читання.

Вправи «Щоденники» та «Товсті та тонкі питання» були спрямовані на розвиток аналітичних здібностей, активізацію розумової діяльності під час читання, слухання та мислення.

Інше заняття блоку було спрямоване на розвиток аналітичних здібностей та вміння зіставляти інформацію

Вправа «Плюс-мінус інформація» спрямована на активізацію емоційного ставлення до матеріалу, що вивчається. Вправа «Знаю, хочу дізнатись, дізнався», спрямовану на оволодіння навичками систематизації знань, саморегуляції пізнавальної діяльності

«Що?Де? Коли? Чому?», спрямована на активізацію розумової діяльності шляхом відповіді на ключові запитання; «Концептуальна таблиця», спрямована на оволодіння навичками систематизації вивченого шляхом трьох або більше питань.

Останнє заняття програми було спрямоване на розвиток критичного мислення, що передбачало застосування вправ, спрямованих на удосконалення здатності до індуктивного та дедуктивного мислення, здатності оцінювати правдоподібність суджень, здатність виділяти припущення та аргументації. Ефективним було використання дебатів та гри «Клуб знавців».

Наступна серія занять блоку була присвячена розвитку метамнемічних здібностей. Учасники ознайомились із прийомами запам’ятовування за прив’язкою, навичками ефективного запам’ятовування числового матеріалу, навчились методу образної візуалізації та ейдотехніки.

Для розвитку довільної уваги та здатності до довільного запам’ятовування нами були використані ігрові вправи «Шерлок Холмс», «Скульптор», «Пальці», «Кульгава мавпа», «Суперувага», «Хрест-паралель», «Синестезія».

Вправа «Дії, що допомагають запам’ятовувати матеріал» передбачала визначення умов ефективного запам’ятовування на його різних стадіях: перед вивченням, під час вивчення, після вивчення, в момент пригадування, –на яких здійснюється оцінка легкості вивчення, оцінка якості вивченого, оцінка відчуття засвоєного, оцінка міри впевненості.

У вправі «Планування, моніторинг та оцінювання» студентам було запропоновано визначити труднощі навчальної діяльності за її основними сферами – аудиторною роботою, самостійною роботою, підсумковому контролі (сесії) та труднощі й питання, що виникають у студентів протягом усього курсу.

Інше заняття цієї серії було присвячене формуванню суджень про можливості запам'ятовування.

Дослідники вділяють декілька різновидів метакогнітивних суджень:

- судження про легкість вивчення (EOL),
- судження про вивчене (JOL),
- миттєві судження про вивчене (і JOL),
- відкладені судження про вивчене (dJOL),
- відчуття про знання (FOK) та інші.

На даниму етапі використовувалась серія занять, спрямованих на розвиток абнотивності як метакреативності особистості, передбачала формування здатності до творчої взаємодії суб'єктів навчальної діяльності, розвиток креативності та здатності застосовувати креативні здібності у спільній пізнавальній діяльності.

Учасники ознайомились із основними методами розвитку креативності та творчої уяви – «мозкового штурму», створення ментальних карт, розвитку латерального мислення методом шести шляп Е. де Боно, SCAMP, синектики, методами Уолта Діснея та Делфі.

Наступне заняття цієї стадії передбачало формування вміння інтерпретувати та творчо перероблювати нову інформацію, надавати рефлексивну оцінку вивченого матеріалу. Заняття включало вправи «Есе та прийоми рефлексивного письма», «Дворядний круговий стіл».

Також ан цій стадії нами було використано вправи «Вавілонська вежа», «Злий геній», «Антигравітація», «У темряві», «Конструкція з Лего». Після виконання зазначених вправ студенти виконували роботу з метафоричними

асоціативними картками, де черзі витягували з колоди карту і розповідали історію за асоціаціями, які у них виникали від карти.

З метою розвитку творчої уяви була використана вправа «Аглютинація», метою якої є створення візуальних образів за такими вербальними стимулами, як «гарячий сніг», «золота голова», «сила слабкості», «об'єм пустоти», «слон, що летить», «чорне світло» тощо.

Далі нами була використана серія занять, спрямованих на розвиток металінгвістичних здібностей студентів. Перше заняття цієї стадії було спрямоване на формування вміння працювати з поняттями, розвиток понятійного мислення та здатності до вербалізації понять. Заняття включало вправи «Виглядає як…Звучить як», «Синквейн», «Концептуальне колесо», а також «Правильні та неправильні відповіді», метою якої було формування здатності до проробки текстової інформації шляхом пошуку відповідей на запитання, «Дерево передбачень» (автор Дж. Белланс), метою якого було формування навичок роботи з художнім текстом.

Інш езаняття було присвячене формуванню здатності до ефективного читання. На цьому етапі був застосований метод «Інсерт», який сприяє активізації процесу читання, актуалізації розуміння прочитаного.

Вправа «Таблиця перехресної дискусії», метою якої було формування здатності до конструювання та аналізу текстової інформації, здатності до цілісного сприйняття тексту, його проблемності,

«Денотатний граф», метою було формування навичок визначення суттєвих ознак тексту, вправа «Читання із зупинками», спрямована на розвиток прогностичних та аналітичних здатностей у розумінні тексту.

Ефективними були вправи «Стратегія "RAFT"», спрямована на розвиток здатностей до аналізу, узагальнення та цілісного сприйняття теми під час написання текстів. Також вправа «Синквейн», спрямована на розвиток здатностей до аналізу, узагальнення текстів, відображення сутності теми тексту та вправа «Есе», метою якої був розвиток здатності до аналізу теми у письмовій формі.

3. Діяльнісний етап.

Мета: формування регулятивно-рефлексивних передумов педагогічної компетентності особистості майбутнього педагога.

Завдання:

1) розвиток педагогічної рефлексивності;

2) оволодіння навичками саморегуляції навчально-професійної діяльності;

3) формування діалогічності спілкування;

4) оволодіння засобами самоорганізації діяльності.

Кожне із завдань реалізовувалось у таких трьох напрямах:

– обізнаність про змістовні та процесуальні характеристики здатності;

– поінформованість про особливості та рівень розвитку даної здатності в учасників розвивальної програми;

– усвідомлення значущості здатності та формування орієнтувальної основи дій, які лежать у її основі.

Учасникам було запропновано проаналізувати труднощі, які виникли у протягом виконання педагогічної (асистентсьокої) практики.

Аналіз зазначених труднощів до лив визначити, що більшість студентів мали ускладнення при підготовці та проведенні залікових завдань практики – читання лекції та проведення семінарського заняття.

Одне із занять було присвячене оволодінню навичками рефлексії. З цією метою нами були використані вправи «Релаксація», спрямоване на фізичне та психічне розслаблення як підготовки до діяльності, «Концентрація», спрямоване на зосередження усвідомлення на певному об’єкті, емоціях та почуттях, «Візуалізація», метою якої є створення внутрішніх образів у свідомості індивіда, «Самонавіювання», спрямована на створення настановлень, що впливають на несвідомі механізми психіки.

Ефективною була вправа «Автопортрет», спрямована на формування навичок визначення ознак предметів, явищ, людей. Вправа «Без маски», за мету мала зняття емоційної та поведінкової скутості, формування щирості.

Крім того, на цьому етапі були використані вправи «Так», спрямована на вдосконалення навичок емпатії та рефлексії, «Карусель», спрямована на формування навичок рефлексії у процесі навчання, «Магазин», спрямована на формування навичок самоаналізу, саморозуміння та самокритики.

Вправи, спрямовані на формування здатності до системної рефлексії: «Три імені», метою якої є розвиток саморефлексії, формування настановлення на саморозуміння, образно-рефлексивна процедура «Дерево», спрямована на формування полімодальності рефлексивних процесів, рефлексивна процедура «Тут і тепер», що є проробкою навичок рефлексії тощо.

Окремо використовувались вправи, спрямовані на розвиток здатності до передбачення варіантів виходу з проблемної ситуації, перевірки ходу рішення задачі, генералізації отриманих рішень на більш широкий спектр проблемних ситуацій. Наприклад, кейс-метод.. Вирішення ситуацій сприяло розвитку перспективної педагогічної рефлексивності, яка передбачає розвиток здатності до прогнозування власних педагогічних рішень та вчинків.

Серія занять були спрямовані на формування у студентів навичок саморегуляції:

–вправи, спрямовані на розвиток здатностей психічної саморегуляції у професійній діяльності та спілкуванні (розвиток навичок аутогенного тренування та ідеомоторного тренування);

– вправи, спрямовані на розвиток здатності делегування завдань через вміння спонукати до дії за допомогою мовленнєвого впливу (здійснюється через колективне обговорення, аналіз педагогічних ситуацій та розігрування ситуацій навчальної діяльності, де застосовуються різні форми звертання до студентів, які спонукають до дій, такі, як: прохання, переконання, навіювання, категоричний наказ, звичайний наказ, наказ-прохання, послуга тощо).

Окремо була запропонована серія занять, метою яких був розвиток оптимістичного атрибутивного стилю – когнітивної особистісної характеристики, що відображає характерний специфічний спосіб, яким люди пояснюють причини подій, в які залучена особистість.

Оптимістичний атрибутивний стиль пояснює невдачі зовнішніми, непостійними і конкретними причинами, а удачі – внутрішніми, постійними, загальними причинами і виступає як конструктивний, при якому успіхи трактуються як стабільні, глобальні і контрольовані, а невдачі вважаються тимчасовими, випадковими і контрольованими, що належать до невеликої частини життя. В організації вправ, спрямованих на формування оптимістичного атрибутивного стилю майбутніх викладачів, ми виходили з того, що оптимістичний атрибутивний стиль виступає умовою здатності особистості ефективно виконувати професійну педагогічну діяльність.

Наприклад, вправа «Педагогічний оптимізм» була спрямована на актуалізацію здатності використовувати власну наполегливість, рішучість, педагогічні сугестивні якості та зусилля для реалізації поставлених професійних завдань. Студентам було запропоновано пригадати, чи були в їх житті події, коли вони були вимушені вирішити складне завдання, покладаючись не лише на свій розум і талант, а тільки на такі свої особистісні та вольові риси, як сміливість, рішучість, старанність, цілеспрямованість, наполегливість, працелюбність. Це може бути, наприклад, публічний виступ, підготовка до складного іспиту або проведення залікового заняття на виробничій педагогічній практиці. Студенти мали пригадати, які емоції супроводжували їх протягом підготовки? Це були лише негативні емоції? Чи, можливо, вони були захоплені інтелектуальними почуттями, почуттями інтересу, власною допитливістю, гордощами від своєї працелюбності, відповідальності протягом підготовки? Чи було їм знайоме почуття задоволення від підготовки? Як змінювались їх когнітивні, емоційні та вольові процеси протягом підготовки? Які почуття у них були, коли вони дізнались про позитивні результати при виконанні завдання? Чи хвалили їх педагоги та близькі люди, друзі? Які почуття в них були? Наприкінці вправи відбувався етап рефлексії: студенти висловлювали свої думки та почуття, які були протягом вправи.

Завдання, спрямовані на визначення діалогічності. «Правила діалогічності»: в результаті «мозкового штурму» учасники визначили, що продуктивне ведення діалогу передбачає дотримання таких умов:

– принципова рівність, автономність, незалежність партнерів;

– визнання партнерами унікальності, «інакшості» один одного;

– відмінність і оригінальність точок зору, готовність почути від партнера щось, що не входить в наші уявлення або плани;

– орієнтованість кожного на розуміння й інтерпретацію його точки зору партнером;

– очікування відповіді і його передбачення у власному висловлюванні, взаємодоповнюваність позицій учасників;

– здатність сприймати іншого як особистість такого ж рівня, як сам суб’єкт спілкування.

Для формування зазначених якостей були використані вправи «Зламаний телефон», «Корова», «Вміння слухати», «Невербальні засоби комунікації», «Дебати», «Спасіння на острові».

Серія вправ, спрямованих на розвиток здатності до самоорганізації була заснована тому, що здатність до самоорганізації навчально-професійної діяльності є:

– самомотивування як здатність налаштовуватись на побудову та реалізацію власних цілей, усвідомлювати їх значущість для себе;

– планування як здатність до деталізації та ієрархізації власних цілей;

– програмування як здатність продумувати варіанти способів дій для реалізації власних цілей шляхом розвитку інформаційної компетентності майбутніх викладачів вищої школи;

– моделювання як здатність враховувати зовнішні і внутрішні умови реалізації власних цілей шляхом розвитку практико-творчої компетентності майбутніх викладачів;

– прогнозування як здатність передбачати та бути готовим (емоційно та когнітивно) до різних варіантів перебігу подій у процесі реалізації власних

цілей шляхом розвитку темпоральної компетентності особистості майбутніх викладачів.

Розвиток організаторських здібностей майбутніх викладачів може виступати психологічною умовою розвитку їх метакогнітивної компетентності. На думку учасників, провідними орагнізаторськими здібностями у діяльності педагога є здатність до мотивування учасників спільної діяльності, тобто академічної групи студентів.

Темпоральна компетентність майбутніх викладачів включає здатність до оптимальної організації часу життя. На цій стадії здійснювався аналіз умов непродуктивної організації часу та розвиток здатності до організації часу життя.

Було запропоновано серію вправ, спрямованих на корекцію схильності до прокрастинації.

Корекція схильності до прокрастинації особистості майбутніх викладачів передбачала попередню діагностику прокрастинації та схильності до лінощів студентів. Наведемо також приклад вправи, спрямованої на корекцію прокрастинації. Студентам було запропоновано визначити ті справи життя, виконання яких вони постійно відкладають і розподілити їх на сфери життя: навчання (підготовка до іспитів та заліків, здача залікових модулів, написання рефератів та науково-дослідних робіт), побутова (прибирання, наведення порядку на робочому столі, виконання дрібних обов’язків), особиста (пошук подарунків для рідних і друзів, привітання з визначними датами), професійна (професійне навчання та самовдосконалення, читання наукової та методичної інформації, написання наукових статей і тез) тощо. Далі учасники мали визначити та записати причини, які заважають своєчасно виконувати життєві завдання та наслідки їх прокрастинації. У результаті виконання вправи було визначено, що серед наслідків переважають негативно забарвлені події та емоційні реакції як з боку оточення, так і самих студентів.

Вправа «Своєчасне виконання справ життя за допомогою redline і dead line», метою якої було формування поінформованості та навичок у методах

корекції прокрастинації шляхом визначення граничних строків виконання завдань.

Розвиток метакогнітивної компетентності може впливати на зростання ургентної схильності особистості, тому з метою попередження такої адиктивної поведінки нами було запропоновано техніку жорсткого планування часу, за допомогою якого враховується час, відведений на зустрічі з друзями, відвідування кіно, театрів, подорожі та прогулянки, читання художньої літератури тощо. Окрім цього, студентам пропонувалось зафіксовувати усі витрати часу, у тому числі і часові витрати на «поглиначі» (телефонні розмови, неефективне використання часу у транспорті та вдома тощо). Така робота зі студентами з високими показниками ургентної залежності проводилась в індивідуальній формі.

4. Рефлексивний етап.

Мета: усвідомлення результатів участі в розвивальній програмі та актуалізація установки до активного їх застосування в майбутній професійній діяльності

Завдання:

1) аналіз та усвідомлення результатів розвивальної програми як власних досягнень її учасників (через деталізацію та фіксацію позитивної динаміки показників метакогнітивної компетентності);

2) забезпечення активного застосування набутих здатностей (через систематизацію отриманих шляхом співвіднесення їх з можливостями професійних ролей та через узагальнення отриманих шляхом їх співвіднесення з характеристиками професійної компетентності).

3.2. Перевірка ефективності розвивальної програми

Для перевірки ефективності нашої програми були задіяні дві групи студентів, одна - експериментальна, а одна контрольна.

Значущість відмінностей у вираженні рівня показників метакогнітивного досвіду та регулятивно-стильових характеристик майбутніх викладачів до та після проведення розвивальної програми перевірялася за допомогою t-критерію Ст'юдента

Порівняння досліджуваних характеристик у студентів обох груп до початку експерименту до ляє говорити про відсутність значущих відмінностей між ними. Результати порівняння представлені далі.

Таблиця 3.1.

Середні значення показників метакогнітивного досвіду студентів контрольної та експериментальної груп до впровадження програми

Показник	ЕГ	КГ	t
Метакогнітивна усвідомленість	178,95± 9,81	179,50± 9,01	-0,28
Метакогнітивні знання	13,75± 1,75	13,20± 1,38	-1,57
Метакогнітивна активність	8,70± 1,29	8,35± 1,22	1,46

Середні значення показників метакогнітивної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп до впровадження програми психологічного супроводу розвитку метакогнітивної компетентності статистично не відрізняються, що до ляє проводити подальший експериментальний вплив.

Таблиця 3.2

Середні значення показників мотивації та стратегій учіння студентів контрольної та експериментальної груп до впровадження програми

Показник	ЕГ	КГ	t
Мотиваційні стратегії	161,20± 10,63	160,85±	0,23

		9,81	
Стратегії учіння	256,36± 13,72	255,29± 15,59	0,35

З отриманих результатів видно, що представлені студенти характеризуються середніми показниками внутрішньої мотивації, у структурі їх академічної саморегуляції переважає інтроектована саморегуляція, тобто зазначена категорія студентів частково засвоює правила та норми навчально-професійної діяльності.

Після впровадження програми, показники метакогнітивної усвідомленості в експериментальній групі зросли порівняно з показниками досліджуваної контрольної групи.

Таблиця 3.3

Середні значення показників метакогнітивного досвіду студентів контрольної та експериментальної груп після впровадження програми

Показник	ЕГ	КГ	t
Метакогнітивна усвідомленість	197,21± 8,31	179,50± 9,01	3,12
Метакогнітивні знання	15,45± 1,34	13,20± 1,38	2,92
Метакогнітивна активність	11,12± 1,19	8,35± 1,22	3,98

Учасники, які були залучені до розвивальної програми, почали виявляти більшу метакогнітивну включеність у діяльність, тобто здатність до усвідомленого вибору метакогнітивних стратегій, моніторингу та саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності.

З таблиці видно видно позитивну динаміку показників метакогнітивної активності у студентів експериментальної групи порівняно зі студентами контрольної групи. Впровадження розвивальної програми, спрямованої на розвиток метакогнітивної компетентності, є засобом розвитку метакогнітивної активності. Після участі у програмі студенти експериментальної групи почали більш активно застосовувати власні метакогнітивні стратегії.

Таблиця 3.2

Середні значення показників мотивації та стратегій учіння студентів контрольної та експериментальної груп після впровадження програми

Показник	ЕГ	КГ	t
Мотиваційні стратегії	168,10± 10,12	160,85± 9,81	0,43
Стратегії учіння	269,12± 11,22	255,29± 15,59	1,35

Незважаючи на відсутність статистичної різниці за показником « Мотивація стратегії», досліджувані експериментальної групи, характеризуються позитивною динамікою мотиваційних стратегій навчання, отже їх метакогнітивний досвід став більш вмотивованим, співвіднесеним із цілями навчально-професійної діяльності.

Учасники, що пройшли усі етапи психологічного супроводу метакогнітивної компетентності, почали характеризуватись найвищим рівнем розвитку стратегій учіння. Вони почали урізноманітнювати власні навчальні стратегії, провідну роль у яких відіграє метакогнітивна саморегуляція, самоуправління часом та умовами навчання.

Висновки до розділу 3

Психологічний супровід розвитку метакогнітивної компетентності реалізувався у два етапи. Перший, інформаційний, представлений лекційно-

практичним спецкурсом, а другий, інструментальний – розвивальною програмою, яка включала чотири змістовні блоки – мотиваційний, метакогнітивний, діяльнісний й рефлексивний.

Метою мотиваційного блоку програми було забезпечення позитивної мотивації до участі в розвивальній програмі. Метакогнітивний блок передбачав, власне, розвиток метакогнітивної компетентності. Особливим напрямом роботи психолога з розвитку метакогнітивної компетентності виступив діяльнісний блок, спрямований на розвиток формування педагогічної компетентності особистості майбутнього викладача. Завершальним етапом програми виступив рефлексивний, спрямований на розвиток усвідомлення результатів розвивальної програми.

2. Метакогнітивний блок був спрямований на формування метакогнітивного досвіду й окремих метакогнітивних компетенцій, до яких належать метамисленнєві, метамнемічні, метакреативні здатності та металінгвістичні здібності, які сукупно складають метакогнітивну компетентність особистості майбутнього суб’єкта педагогічної діяльності у вищій школі.

3. Контрольне дослідження показало позитивну динаміку характеристик метакогнітивної компетентності, зокрема метакогнітивної активності, метакогнітивних знань, включеності у діяльність, а також мотиваційних характеристик, що забезпечують вмотивованість метакогнітивних здібностей майбутніх викладачів – мотиваційних стратегій й стратегій учіння.

ВИСНОВКИ

1. В межах сучасної психолого-педагогічної парадигми метакогнітивна компетентність викладача вищої школи визначається як вмотивована система метакогнітивних здатностей, втілена у метакогнітивному досвіді педагогічної діяльності, що характеризуються метакогнітивною усвідомленістю, обізнаністю, активністю та абнотивністю педагога.

2. Комплекс методів дослідження мета когнітивної компетентності викладача вищої школи містить методики психодіагностики метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивної обізнаності, метакогнітивної активності та абнотивності.

2. Динаміка метакогнітивної компетентності викладачів у процесі педагогічної діяльності обумовлена педагогічним стажем та має нелінійний характер. Педагоги зі стажем понад 20 років та педагоги зі стажем до 5 років характеризуються найвищими показниками метакогнітивної компетентності, а саме метакогнітивної усвідомленості, обізнаності, активності та абнотивності.

3. Емпірично виявлено, що метакогнітивна компетентність особистості викладача представлена міцною структурої її елементів, до яких входять метакогнітивна усвідомленість та метакогнітивні знання, метакогнітивна актиінсть та абнотивність, які утворюють позитивні зв’язки у структурі метакогнітивної компетентності викладача .

4. Стильові характеристики педагогічної саморегуляції викладачів мають зв’язок з їх метакогнітивною компетентністю. Викладачі із залежним типом педагогічної саморегуляції, які у власній діяльності керуються системою зовнішніх нагород та покарань, орієнтовані на вимоги керівництва в організації педагогічної діяльності, поступаються рівнем метакогнітивної компетентності викладачам з автономним типом педагогічної саморегуляції,

якому властивий інтерес до педагогічної діяльності, захопленість професією. Автономний тип педагогічно саморегуляції викладача передбачає вищі показники метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивної обізнаності, метакогнітивної активності та абнотивності.

5. Система цілеспрямованого розвитку метакогнітивної компетентності має враховувати ключові принципи побудови розвивальних програм та традиційні і модифіковані вправи, спрямовані на розвиток метакогнітивної компетентності викладача вишу, зокрема метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивної обізнаності, метакогнітивної активності та абнотивності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блонский, П. П. Основные положения генетической теории памяти. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М. : МГУ, 1979. – С. 20–36.

2. Богин, Г. И. Схема действий читателя при понимании текста [Текст] : учеб. пособие. Калинин, 1989. 69 с.

3. Большунов, Я. В. К характеристике структуры прои льного воспроизведе.*Вопр. психологии*. 1978. № 3. С. 20–36.

4. Воробйова А. Роль риторичної діяльності в розвитку метакогнітивної компетентності студентів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 37, том 1, 2021. С. 218-225

5. Волошина, В. О. Оптимізація процесів метапам'яті та метапізнання у на вчанні студентів. Режим доступу: http://psytir.org.ua/upload/journals/6/authors/2014/Voloshyna_Viktorija_ Oleksandrivna_Optymizacija_procesiv_metapamjati_ta_metapiznannja_u_ navchanni_studentiv.pdf.

6. Горностай, П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности. Киев : Интерпресс ЛТД, 2007. 312 с.

7. Гусак, Ю. А. Метакогнітивні стратегії як один із ключових компонентів страте- гічної компетенції читання Режим доступу: http://archiv.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vcpolu/ped/2011_92/Husak.pdf.

8. Довгалюк Т. А., Волошина В. О. Поняття мислення як метакогнітивного процесу у психологічній науці. *Молодий вчений*. 2015. Вип. 10 (25). С. 184–187.

9. Доцевич Т.І.Компетентність суб'єкта педагогічної діяльності: метакогнітивний аспект: монографія. Х.: Вид-во «Діса плюс», 2015. 346 с.

10. Ляудис, В. Я. Память в процессе развития. М., 1976. 243 с.

11. Моляко, В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности. *Вопр. психологии*. 1994. № 5. С. 86–95.

12. Наролина, В. И. К проблеме уровней понимания *Вопр. психологии.* 1982. № 6. С. 125–127.

13. Седих К.В. Формування метакогнітивної компетентності у практичних психологів системи освіти *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди*. 2016. № 52. С. 124-133.

14. Сергеева, Т. В. Эко-гуманистическая технология саморазвития [Текст] : монография. Харьков : АП «Блок», 2010. 215 с.

15. Хомуленко Т.Б. Діяльнісний підхід до розвитку організаторських здібностей як компетентності *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Серія: Психологія.* Х.: ХНПУ, 2014. Вип. 50. С. 306-322.

16. Хомуленко Т.Б. Метапамять: наукові підходи та експериментальноінтроспективна методика дослідження *Вісник ХНПУ імені Г.С.Сковороди. Психологія*, Вип. 49. Х.: ХНПУ, 2014. С. 193-211.

17. Хомуленко, Т. Б. Развитие высших форм памяти. Харьков, 1998. 222 с.

18. Чебикіна, Т. М. Чинники специфіки праці у ґенезі емоційного вигоряння педагога *Наука і освіта*. 2009. № 7. С. 34–36.

19. Шадриков, В. Д. Мнемические способности: развитие и диагностика. М. : Педагогика, 1990. 176 с.

20. Чепелева, Н. В. Психология чтения учебной и научной литературы в системе профессиональной подготовки студентов : дис. … д-ра психол. наук : 19.00.01. Киев, 1992. 397 с.

21. Barelay, C. R. On the relation between memory and metamemory Psychology Rec. 1981. 31, № 3. P. 153–156.

22. Borkowski, J. Components of Children’s Metamemory Memory development. N.-Y., 1992. P. 142–158.

23. Borkowski, J. «Spontaneous» strategy use: Perspectives from metacognitive theory Intelligence. 1987. № 11. P. 61–75.

24. Bransford, J. D. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Washington : National Academies Press, 1999. 319 p.

25. Brown, A. Metacognition, executive control, self-control, and other mysterious mechanisms In F. Weinert and R. Kluwe (Eds.). Metacognition,

Motivation, and Understanding. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1987. P. 65–116.

26. Cavanaugh, J. C. Metamemory: A critical examination [Child Development. 1982. № 53. P. 11–28.

27. Flavell, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive- developmental inquiry [American Psychologist. 1979. 34. P. 906–911.

28. Flavell, J. H. Metamemory Perspective on the development of memory and cognition. Hiilsdale ; N. Y. : Erlbaum, 1997. P. 3–34.

29. Hofer, B. K. Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing. Maswah ; NJ: Lawrence Erlbaum P. 231–260.

30. Kluve, R. N. Cognitive knowledge and execute control: metacognition Life Sciene Reg. Rept. 1982. № 21. P. 201–224.

31. Koriat, A. Metacognitive Judjments and their Accuracy Metacognition: process, function a. Use / Ed. By Patrick Chambres et al. Boston [etc.] : Kluwer acad. publ., Cop, 2002. P. 3–19.

32. Kuhn, D. On the Dual Executive and Its Sigificance in the Development of Developmental Psychology Contemporary Human Development. Basel, 1983. Vol. 13. P. 253–269.

33. Kuiper, R. A. Enhancing metacognition through the reflective use of self-regulated learning strategies The Journal of continuing education in nursing. – 2002. March/April. P. 78–87.

34. Lin, X. Supporting Learning of Variable Control in a Computer-Based Biology Environment: Effects of Prompting College Students to Reflect on Their Own Thinking [Текст] Journal of Research in Science Thinking. 1999. Vol. 36, № 7. P. 840.

35. Marzano, R. J. Designing a new taxonomy of educational objectives Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 2000. P. 302–332.

36. O’Neil, H. F. A Cognitive Demands Analysis of Innovative Technologies CSE Technical Report 454, National Center for Research on Evaluation, Standard, and Student Testing (CRESST), UCLA, 1998. 205 p.

37. Oxford, R. Styles, strategies, and aptitude: Connections for language

learning In Parry T. S. and C. W. Stansfield (Eds.). Language aptitude reconsidered. Englewood Cliffs : Prentice Hall Regents, 1990. 302 p.

38. Paris, S. G. How metacognition can promote academic learning and instruction Dimensions of thinking and cognitive instruction. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1990. P. 15–51.

39. Ryan, R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being American Psychologist. 2000. № 55 (1). P. 68–78.

40. Schneider W. Pressley M. Memory development between 2 and 20 Routledge. 1997. P. 192—213.

41. Schneider W. The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: Major trends and implications for education Mind, Brain, and Education. 2008. Vol. 2. №. 3. P. 114-121.

42. Schon, D. Educating the Reflective Practitioner. San Francisco : Jossey Bass, 1987. 347 p.

43. Short, E. J. Metamemory in preshobers: the 4–5 year-olds sensivity to memory instructions in a game-like context Genetic Psychology Monog. 1981. 103, № 2. P. 221–241.

44. Shraw, G. Promoting general metacognitive awareness. Instructional Science, 1998. P. 113–125.

45. Sternberg, R. J. The triarchic mind: A new theory of human intelligence . N. Y. : Viking Penguin Inc., 1988. P. 48–53.

46. Sternberg, R. J. Intelligence, information processing and analogical reasoning: The componential analysis of human abilities. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1977. P. 83–87.

47. Vansteenkiste, M. Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being . In: L. Bruni, F. Comim, M. Pugno (Eds.). Capabilities and happiness. Oxford, UK : Oxford University Press, 2008. P. 187–223.

48. Weinstein, C. E. User’s Manual. Learning and Study Strategies

Inventory. Second Edition. – H&H Publishing Company, Inc., 2002. P. 24–27.

49. Wellman, H. M. Metamemory. Jrends Memory Development Res. Basele, 1983. P. 31–35.

50. White, B. Y. Inquiry, Modeling, and Metacognition: Making Science Accessible to All Students . Cognition and Instruction. 1998. Vol. 16, № 1. P. 79.