

УДК: 159.9

© Доцевич Т.І. 2014 р.

Т.І. Доцевич
Національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків

МЕТАКОГНІТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті представлені результати діагностики метакогнітивної компетентності майбутніх викладачів вищої школи. Представлені методи дослідження метакогнітивної та мотиваційної сфери особистості. Показано зв'язок метакогнітивної активності, метакогнітивної обізнаності, метакогнітивної усвідомленості та мотиваційних стратегій навчання студентів.

Ключові слова: метакогнітивна компетентність, метакогнітивна активність та знання, метакогнітивна усвідомленість, мотиваційні стратегії навчання.

Т.И. Доцевич МЕТАКОГНИТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье представлены результаты диагностики метакогнитивной компетентности будущих преподавателей высшей школы. Представлены методы исследования метакогнитивной и мотивационной сферы личности. Показана связь метакогнитивной активности, метакогнитивной осведомленности, метакогнитивной осознанности и мотивационных стратегий учения студентов.

Ключевые слова: метакогнитивная компетентность, метакогнитивные активность и знания, метакогнитивная осознанность, мотивационные стратегии и стратегии учения.

T.I. Dotsevych METACOGNITIVE COMPETENCE OF A HIGH SCHOOL TEACHER

The results of diagnostic of metacognitive competence of high school teachers are represented in the article. There the methods, aim of cognitive and motivational sphere of the individual are analyzed. The metacognitive activity, meta-cognitive awareness, meta-cognitive awareness and motivational strategies for learning of students are shown.

Key words: metacognitive competence, metacognitive activity and knowledge, metacognitive awareness, motivational learning strategies.

Актуальність дослідження обумовлена вимогами вищої освіти до професійної компетентності студентів-магістрів, зокрема когнітивної компетентності, що виступає як психологічна умова їх майбутньої педагогічної діяльності. Проблема дослідження мета пізнання у вищій школі надзвичайно актуальна у зв'язку із недостатнім рівнем вивчення ролі ме-

такогнітивних здатностей та їх зв'язку із мотивацією пізнавальної діяльності викладача в ефективному здійсненні навчально-виховного процесу.

Міра наукової розробки досліджуваної проблеми представлена переважно зарубіжними дослідниками, зокрема О.В. Карповим, М.М. Кашаповим, М.О. Холодною, G. Schraw, R. S. Dennison, S. G. Paris, P. Winograd, A. Pintrich та ін.

Метакогнітивна компетентність особистості характеризується метакогнітивною обізнаністю, активністю та усвідомленістю, перш за яких утворює змістовний компонент метапізнання особистості, виступаючи контентом для метакогнітивних знань, метакогнітивна активність, в свою чергу, виступає її процесуальною характеристикою, розкриваючи мотиваційні та конативні особливості метакогнітивної сфери особистості, а метакогнітивна усвідомленість наповнює смыслом метапізнавальну активність особистості.

М.О. Холодною метакогнітивна обізнаність визначається уявленнями індивіда про власні інтелектуальні ресурси, а саме: по-перше, знання своїх індивідуальних інтелектуальних якостей та основ своєї інтелектуальної діяльності; по-друге, уміння оцінювати свої інтелектуальні якості; по-третє, готовність використовувати прийоми стимулювання та налаштування власних інтелектуальних процесів [3]. Параметр метакогнітивної активності розкрито у дослідженні А.Л. Brown, який поняття метапізнання зводить до навмисного свідомого контролю власної когнітивної активності [5]. Такий компонент метакогнітивної сфери, як метакогнітивна усвідомленість представлений у дослідженнях О.В. Карпова [1] та характеризується автором, як знання та регуляція когнітивної діяльності, представленою процесуальними компонентами метакогнітивної активності.

На нашу думку, метакогнітивна компетентність особистості студентів-магістрів визначається особливостями їх мотивації навчальної діяльності та мотиваційними стратегіями навчання.

Т. G. Duncan та W. J. McKeachie досліджуючи стратегії мотивації навчання студентів визначили, що стратегії мотивації та навчання не є динамічним утворенням і контекстуально пов'язані між собою, підпорядковуючись контролю студента [6, с. 117]. Автори підкреслюють, що курс від курсу мотивація студентів змінюється, що призводить до змін стратегій навчання.

Методи дослідження. Для діагностики метакогнітивного досвіду викладачів вищої школи нами були використані наступні методики:

1. *Методика діагностики метакогнітивної включеності у діяльність G. Schraw та R.S. Dennison в адаптації О.В. Карпова* [1].

Опитувальник метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність, Metacognitive Awareness Inventory, MAI) складається з 52 пунктів і

включає питання щодо знання та регуляції когнітивної діяльності, представленою процесуальними компонентами метакогнітивної активності, визначеними G. Schraw та R.S. Dennison.

2. *Методика діагностики самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності* М.М. Кашапова та Ю.В. Скворцової [2].

Під метакогнітивними знаннями автори розуміють набуті знання особистості про власні пізнавальні процеси, представлені: 1) знаннями про засоби набуття та переробки інформації та власні процеси учіння; 2) знання про тип та зміст завдання та вимоги до його виконання; 3) знання метакогнітивних стратегій у вирішенні завдання. Метакогнітивна активність, в свою чергу, представлена процесами отримання та вибору інформації, контролю, трансформації та планування метапізнання. Опитувальник представлений 39 питаннями. Методика представлена основними шкалами – «метакогнітивні знання» та «метакогнітивна активність», а також додатковими: «концентрація», яка відображає здатність керувати власною увагою; «отримання інформації», що розкриває шляхи отримання та зберігання знань; «вибір головних ідей», спрямовану на діагностику навичок визначення важливої інформації; «управління часом», що характеризує організацію та розподіл часу на навчання.

3. *Опитувальник академічної саморегуляції* Р.М. Райана і Д.Р. Коннелла [4].

Опитувальник містить 32 твердження, спрямованих на визначення рівня розвитку зовнішнього регулювання (екстринсивної або зовнішньої мотивації навчальної діяльності), інтроєктованого регулювання, ідентифікованого регулювання та власного спонукання (інтринсивної або внутрішньої мотивації).

4. *Методика діагностики мотиваційних стратегій учіння студентів (MSLQ)* Р. Pintrich, Smith, Garcia, W. McKeachie [7] в адаптації Т.І. Доцевич.

Первинна версія опитувальника мотиваційних стратегій учіння (MSLQ) містить 81-пункт, що призначено для вимірювання мотиваційної спрямованості та її використання у різних стратегіях учіння студентів.

На початку 1980-х років, W. McKeachie та Р. Pintrich у Мічиганському університеті почали розробку інструмента для оцінки мотивації студентів та стратегій учіння з метою допомогти студентам покращити результати навчання. Перші версії MSLQ були спрямовані на оцінку ефективності учіння для студентів коледжу. У 1986 році, автори почали офіційну розробку, а у 1991 році було створено кінцеву версію опитувальника, який відображає соціальні, когнітивні та мотиваційні особливості саморегуляції навчання студентів. Авторська модель опитувальника передбачає ви-

мірювання здатності до саморегуляції навчальної діяльності та роль метакогнітивних, мотиваційних та поведінкових факторів у процесі навчання.

Опитувальник представлений двома частинами. Перша частина опитувальника (31 твердження) спрямована на визначення рівня та змісту мотивації навчання і названа авторами, як «Мотиваційні стратегії». Перша шкала представлена декількома субшкалами: 1) внутрішня мотивація (Intrinsic Goal Orientation) – 4 пункти; 2) зовнішня мотивація (Extrinsic Goal Orientation) – 4 пункти; 3) цінність завдання (Task Value) – 6 пунктів; 4) самоконтроль навчальних переконань (Control of Learning Beliefs) – 4 пункти; 5) самоефективність навчання та продуктивність (Self-Efficacy for Learning & Performance) – 8 пунктів; 6) навчальна екзаменаційна тривога (Test Anxiety) – 5 пунктів.

Друга шкала – «Стратегії учіння» – представлена 50 твердженнями за 9 субшкалами: 1) «Підготовка та повторення матеріалу» (Rehearsal) – 4 пункти; 2) «Ретельна розробка» (Elaboration) – 6 пунктів; 3) «Організація» (Organization) – 4 пункти; 4) «Критичне мислення» (Critical Thinking) – 5 пунктів; 5) «Метакогнітивна саморегуляція» (Metacognitive Self-Regulation) – 12 пунктів; 6) «Самоуправління часом та умовами навчання» (Time/Study Environmental Management) – 8 пунктів; 7) «Саморегуляція зусиль» (Effort Regulation) – 4 пункти; 8) «Взаємне навчання» (Peer Learning) – 3 пункти; 9) «Пошук допомоги» (Help Seeking) – 4 пункти.

Апробація російськомовної версії опитувальника показала, що дана методика відповідає психометричним вимогам надійності та валідності щодо особистісних опитувальників. Так, психометричний показник надійності альфа Кронбаха складає 0,833. Ретестова надійність опитувальника знаходиться на рівні $r=0,738$, що свідчить про його достатньо високу прогностичність. Дискримінативна валідність перевірялась визначенням кореляційних зв'язків показників шкал мотиваційних стратегій з показниками внутрішньої мотивації за методикою Райана-Коннелла, мотивації досягнень, мотивів навчальної діяльності студентів А.О. Реана, В.О. Якуніна, які виявилися статистично значущими на рівні $p<0,01$.

В досліджувану вибірку увійшли 258 осіб – студентів-магістрів, аспірантів та слухачів Інституту післядипломної освіти ХНПУ імені Г.С. Сковороди, серед них – 185 жіночої статі та 72 – чоловічої.

Результати дослідження. Розглянемо результати діагностики рівня метакогнітивної компетентності особистості майбутніх викладачів, представлені на рис. 1.

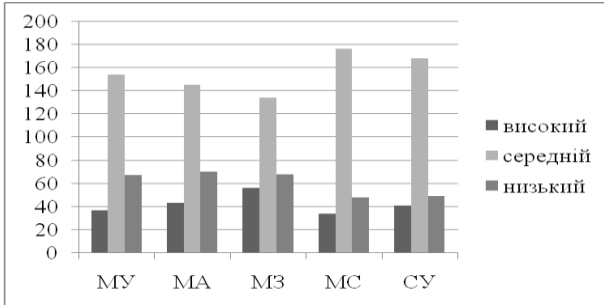


Рис. 1. Розподіл майбутніх викладачів за рівнем розвитку показників метакогнітивної компетентності. (Примітка: МУ – метакогнітивна усвідомленість; МА – метакогнітивна активність; МЗ – метакогнітивні знання; МС – мотиваційні стратегії; СУ – стратегії учіння).

З рис. 1 видно, що переважна кількість студентів-магістрів, аспірантів та студентів інституту післядипломної освіти виявляють середній рівень розвитку показників метакогнітивної компетентності, а саме: метакогнітивної усвідомленості (60%, розподіл досліджуваних відрізняється від рівномірного, $\chi^2_{\text{Емп}} = 85,88$), метакогнітивної активності (56%, $\chi^2_{\text{Емп}} = 64,95$), метакогнітивної обізнаності (52%, $\chi^2_{\text{Емп}} = 41,02$), мотиваційних стратегій (68%, $\chi^2_{\text{Емп}} = 142,41$) та стратегій учіння (65%, $\chi^2_{\text{Емп}} = 117,65$).

Таким чином, студенти-випускники характеризуються помірними показниками метакогнітивної компетентності, яка виявляється у достатній здатності до усвідомлення власних метакогнітивних стратегій, переваг та недоліків когнітивної сфери, обмежень та можливостей пам'яті, уваги, мислення, тощо; у помірній метакогнітивній активності, що виявляється у різній мірі активності у застосуванні метакогнітивних стратегій в залежності від навчальної ситуації (під час підготовки до іспитів ця активність може збільшуватись); у помірному рівні метакогнітивної обізнаності, тобто задовільному рівні знань про власні когнітивні здатності та можливості; помірному рівні мотиваційних стратегій та стратегій учіння.

Розглянемо результати діагностики навчальної саморегуляції студентів, представлені на рис. 2.

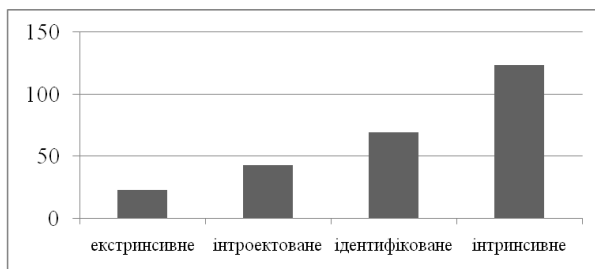


Рис. 2. Розподіл досліджуваних за переважним типом академічної регуляції.

З рис. 2 видно, що серед майбутніх викладачів вищої школи переважає інтринсивний тип регуляції навчальної діяльності, тобто внутрішня мотивація навчання, інтерес до навчальної діяльності (47% вибірки). Отже, старшокурсники більш усвідомлено ставляться до навчання, виявляючи інтерес до предметів та занять.

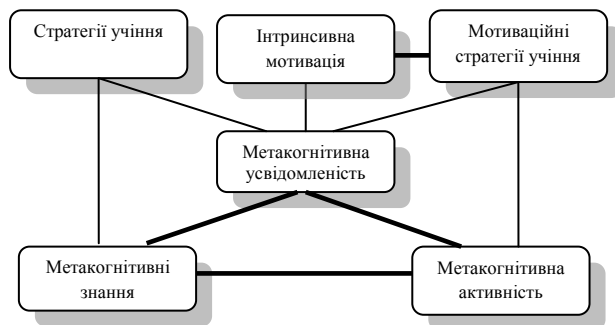


Рис. 3. Схема кореляційних зв'язків між показниками метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивної активності та знань, мотиваційними стратегіями та стратегіями учіння студентів.

З рис. 3 видно, що існує зв'язок між показниками метакогнітивної компетентності майбутніх викладачів, причому ключовою структурною складовою системи зв'язків метакогнітивної компетентності виявляється метакогнітивна усвідомленість, яка пов'язана із метакогнітивними знаннями (0,33, $p < 0,001$) та метакогнітивною активністю (0,34, $p < 0,001$), інтринсивною мотивацією (0,36, $p < 0,001$), а також мотиваційними стратегіями (0,21, $p < 0,01$) та стратегіями учіння (0,19, $p < 0,01$). Отже, метакогнітивна усвідомленість, виступаючи включеністю особистості у моніторинг та

регуляцію когнітивних процесів, передбачає високий рівень метакогнітивної обізнаності (знань про власні когнітивні процеси та засоби їх регуляції) та метакогнітивної активності (активне застосування метакогнітивних стратегій у навчальній діяльності), а також спрямованість на навчальну діяльність та застосування різних стратегій навчання.

Також встановлено зв'язок між показниками стратегій навчання та метакогнітивних знань (0,21, $p < 0,01$). Отже, чим більшим виявляється рівень обізнаності в процесах пізнання, тим ширшим виявляється діапазон мета-когнітивних стратегій, що обирається суб'єктом навчання у різних учбових ситуаціях.

Встановлено зв'язок між показниками мотиваційних стратегій учіння (провідними мотивами учіння студентів) та метакогнітивною активністю (0,22, $p < 0,01$). Отже, сукупність мотиваційних стратегій навчання, що мотивують студента до отримання навчально-професійної компетентності розкриваються у метакогнітивній активності (активному застосуванню метакогнітивних стратегій навчання).

Встановлено позитивний зв'язок між показниками інтринсивної мотивації та мотиваційними стратегіями (0,35, $p < 0,001$). Отже, інтерес до занять, до майбутньої професійної діяльності передбачає використання різноманітних мотиваційних стратегій навчання.

Розглянемо результати інтеркореляційного аналізу за шкалою мотиваційних стратегій майбутніх викладачів, представлені на рис. 4.

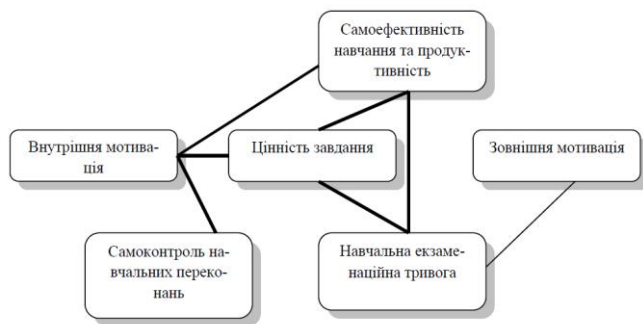


Рис. 4. Схема інтеркореляційних зв'язків стратегій учіння майбутніх викладачів.

Примітка: ————— — кореляція на рівні $p < 0,001$; ————— — $p < 0,01$;
 ————— — $p < 0,05$.

Встановлено, що показники внутрішньої мотивації пов'язані із показниками за субшкалами цінності завдання (0,35, $p < 0,001$), самоефективно-

сті навчання та продуктивності (0,31, $p < 0,01$), а також самоконтролю навчальних переконань (0,43, $p < 0,001$). Отже, внутрішня мотивація виявляється ключовим параметром мотиваційних стратегій навчальної діяльності студентів.

Встановлено статистично значущі зв'язки між показниками цінності завдання та самоефективності завдання та продуктивності (0,38, $p < 0,001$), навчальною екзаменаційною тривогою (0,36, $p < 0,001$). Показник навчальної екзаменаційної тривоги, в свою чергу, пов'язаний із показниками самоефективності навчання та продуктивності (0,22, $p < 0,01$) та зовнішньою мотивацією (0,21, $p < 0,05$).

Розглянемо результати кореляційного аналізу інтеркореляційних зв'язків за шкалою стратегій навчання (рис.3).

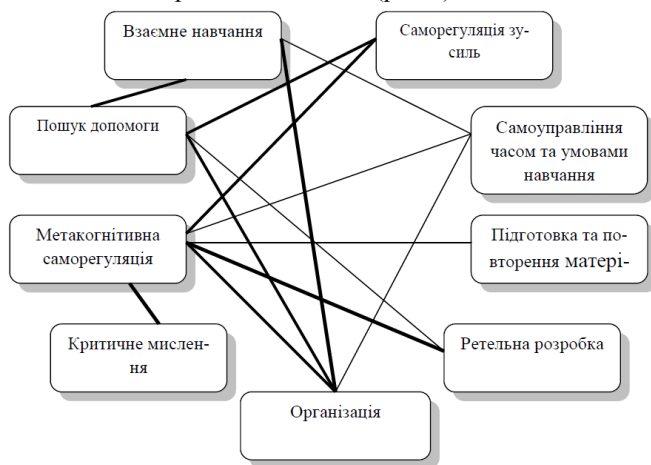


Рис. 5. Схема інтеркореляційних зв'язків стратегій учіння майбутніх викладачів.

Примітка: ————— – кореляція на рівні $p < 0,001$; ————— – $p < 0,01$;
 ————— – $p < 0,05$.

Ключовим параметром стратегій навчання виявляється показник метакогнітивної саморегуляції, що пов'язаний із параметрами субшкал критичного мислення (0,23, $p < 0,01$), саморегуляції зусиль (0,19, $p < 0,01$), ретельної розробки (0,28, $p < 0,001$), організації (0,20, $p < 0,01$), самоуправління часом та умовами навчання (0,14, $p < 0,05$), підготовки та повторення (0,16, $p < 0,05$). Отже, стратегічний компонент метакогнітивної компетентності ґрунтується на структурних зв'язках навколо параметру метакогнітивної саморегуляції, сутність якої полягає у регуляції метакогнітивних

стратегій, зокрема критичності мислення, власних навчальних зусиль, наполегливості та ретельності опрацювання матеріалу, навчальної самоорганізації, тайм-менеджментськими ресурсами та самоорганізацією умов навчання.

Такий показник стратегій навчання, як пошук допомоги виявляється пов'язаним із показниками взаємного навчання (0,21, $p < 0,01$), отже потреба у навчальній допомозі реалізується у студентів через сумісну підготовку до занять та іспитів; із показниками саморегуляції зусиль (0,20, $p < 0,01$), тому що адекватна самооцінка та саморегуляція навчальних зусиль обумовлює необхідність до звернення за допомогою до інших у критичних ситуаціях; із показниками організації (0,19, $p < 0,01$), оскільки організованість обумовлює своєчасне звернення за допомогою до інших; та показниками ретельної розробки (0,16, $p < 0,01$), отже, ті студенти, що прагнуть до сумлінного та ретельного виконання навчальних завдань, часто звертаються за допомогою до викладачів та одногрупників. Встановлено, що показники організації позитивно пов'язані із показниками взаємного навчання (0,22, $p < 0,001$) та самоуправління часом та умовами навчання (0,15, $p < 0,01$). Отже, оптимальна організація власного навчально-професійного процесу передбачає здатність до співпраці з іншими та до управління власними темпоральними ресурсами та ресурсами умов навчання.

Таблиця 1
Середні показники параметрів метакогнітивної компетентності майбутніх викладачів

Показники мета-когнітивної компетентності особистості майбутнього викладача	Студенти		t	p
	Чоловіки, n=72	Жінки, n=185		
Метакогнітивна включеність	183,37±29,91	192,56±26,00	-3,57	0,01
Метакогнітивні знання	13,27±4,45	15,22±4,85	-3,42	0,01
Метакогнітивна активність	6,93±3,73	10,07±4,17	-3,92	0,01
Мотиваційні стратегії	162,56±27,73	153,16±29,45	-3,45	0,01
Стратегії учіння	254,56±48,55	252,73±45,35	0,93	-

З таблиці 1 видно, що майбутні викладачі, чоловіки характеризуються нижчими показниками метакогнітивної компетентності, окрім навчально-стратегічних особливостей навчання. Жінки у більшій мірі здатні до метакогнітивного усвідомлення, активності та розвитку обізнаності. Навчальна діяльність жінок полімотивована, що дозволяє їх використовувати ширший репертуар стратегій навчання.

Розглянемо результати діагностики академічної регуляції студентів, представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

Середні показники параметрів академічної регуляції майбутніх викладачів

Показники регуляції навчальної діяльності особистості майбутнього викладача	Студенти		t	p
	Чоловіки, n=72	Жінки, n=185		
Внутрішнє спонукання (інтринсивна мотивація)	21,17±6,90	27,88±7,00	-5,57	0,001
Інтроєктована регуляція	25,87±5,45	26,02±4,85	-0,42	-
Ідентифікована регуляція	16,93±5,73	19,07±3,17	-3,92	0,001
Зовнішня регуляція (екстринсивна мотивація)	15,33±3,63	12,37±4,17	3,72	0,001

З таблиці 2 видно, що студентам-старшокурсникам у більшій мірі характерна внутрішня мотивація навчальної діяльності, яка визначається як інтерес до змісту навчання та майбутньої професії, дівчата, в свою чергу, характеризуються, вищими показниками внутрішньої мотивації, ніж представники чоловічої статі. Такі дані характеризують студенток як особистостей, що більш свідомо підійшли до вибору майбутньої професії, визначаються більшою готовністю до майбутньої педагогічної діяльності. Встановлено, що ідентифікована регуляція у більшій мірі характерна для дівчат, що можна пояснити більшим прагненням жінок до ідентифікації себе із еталоном професійної діяльності – ідеальним педагогом, викладачем, що виступає для дівчат авторитетом, тощо. Зовнішня регуляція (екстринсивна мотивація) у більшій мірі властива юнакам, більш залежним від зовнішніх обставин у процесі навчальної діяльності.

Розглянемо результати діагностики параметрів мотиваційних стратегій та стратегій навчання у майбутніх викладачів, представлені у таблиці 3.

Таблиця 3

Середні показники параметрів мотиваційних стратегій та стратегій навчання майбутніх викладачів

Показники навчальних стратегій особистості майбутнього викладача	Студенти		t	p
	Чоловіки, n=72	Жінки, n=185		
Мотиваційні стратегії				
Внутрішня мотивація	22,24±2,40	23,21±2,10	-0,67	-
Зовнішня мотивація	16,45±4,60	13,55±4,10	1,57	0,05
Цінність завдання	32,27±5,43	26,02±4,23	6,12	0,001

Самоконтроль навчальних переконань	21,20±3,15	22,07±3,45	-0,82	-
Самоефективність навчання та продуктивність	38,17±9,32	40,12±7,15	2,44	<0,05
Навчальна екзаменаційна тривога	21,34±3,45	29,01±7,03	-8,45	0,001
Стратегії учіння				
Підготовка та повторення матеріалу	19,04±7,25	19,01±7,25	0,01	-
Ретельна розробка	23,47±5,45	28,11±6,13	-5,05	0,001
Організація	22,24±3,25	21,11±3,45	0,43	-
Критичне мислення	28,27±3,44	29,02±4,15	-0,94	-
Метакогнітивна саморегуляція	65,15±21,35	70,20±17,05	-2,56	0,05
Самоуправління часом та умовами навчання	43,22±4,05	41,21±4,15	0,98	-
Саморегуляція зусиль	15,35±4,50	13,50±4,00	1,37	0,05
Взаємне навчання	11,15±3,15	13,75±2,55	-1,65	0,05
Пошук допомоги	18,65±5,25	18,75±5,35	-0,03	-

Встановлено, що міра розвитку внутрішньої мотивації не залежить від статі студентів, однак виявлення зовнішньої мотивації у більшій мірі характеризує студентів-юнаків. Також доведено, що чоловіки надають більше значення оцінці завдання у самостійній роботі, під час іспиту, вони у більшій мірі залежні від оцінки складності завдання для оцінки вірогідності успішності виконання навчального завдання. Дівчата виявляють більш сформований рівень самоконтролю у навчальних переконаннях та настановленнях, тобто, на їх думку, від міри їх зусиль та старанності залежить успішність їх навчання. Вони також більш високо оцінюють власну самоефективність та продуктивність, тобто більш оптимістичні у навчальній діяльності з одного боку, та тривожні – з іншого. Такі дані свідчать про більшу міру відповідальності студенток жіночої статі за власні успіхи у навчанні.

Серед стратегій навчання дівчатам більш властиві такі, як ретельна розробка, метакогнітивна саморегуляція, взаємне навчання. Отже, студенти жіночої статі у більшій мірі орієнтовані на ретельність та старанність виконання навчальних завдань та на взаємодію з іншими студентами для досягнення навчальних цілей. Окрім цього, вони у більшій мірі здатні до метакогнітивної саморегуляції, тобто регуляції власного метапізнання під час навчальної діяльності. Студенти-чоловіки у більшій мірі виявляють здатність до саморегуляції зусиль, тобто розуміння того, як слід докласти зусилля для найбільшої результативності навчання.

Висновки. Проведене дослідження розкриває сутність метакогнітивної компетентності майбутніх викладачів вищої школи, яка виявляється у зв'язку її компонентів: метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивної активності та знань, інтринсивної мотивації навчання, таких мотиваційних стратегій (мотиваторів), як внутрішня мотивація, навчальна екзаменаційна тривожність, самоефективність, та таких стратегій навчання, як критичне мислення, метакогнітивна саморегуляція, самоуправління часом та умовами навчання.

Література

1. Карпов А.В. Психология метакогнитивных процессов личности/ А.В. Карпов, И.М. Скитяева. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. — 352 с.
2. Кашапов М.М. Творческая деятельность профессионалов контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / Под ред. М.М. Кашапова, Ю.В. Пошехоновой. — Ярославль, 2012. — 384 с.
3. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. — Томск: Изд-во Том. ун-та.; М.: Барс, 1997. — 392 с.
4. Яцюк М.В. Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р.М. Райана і Д.Р. Коннелла (Casualdimensionscale IISQR-A) / М.В. Яцюк // Практична психологія та соціальна робота. — №4. — 2008. — С. 45-47.
5. 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.
6. Duncan T.G. The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire / Duncan T.G., McKeachie W.J. // Educational Psychologist. — 40. — 2005. — P. 117-128.
7. Pintrich P. Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) / P.R. Pintrich, D.A.F. Smith, T. Garcia, W.J. McKeachie // Educational and Psychological Measurement/ — 1993. — № 53. — P. 801-813.

ДОДАТОК

1 шкала «Мотиваційні стратегії»

1. Я преуспеваю по тем предметам, которые действительно мне интересны(*1 субшкала – «Внутрішня мотивація»*).
2. Если бы я учился как следует, то усвоил бы весь материал по предмету(*4 субшкала – «Самоконтроль навчальних переконань»*).
3. Во время выполнения учебного теста, мне интересно насколько лучше или хуже я своих одноклассников(*6 субшкала – «Навчальна екзаменаційна тривога»*).
4. Я думаю, что информация, которую я получил по одной дисциплине, позже будет полезна в изучении других дисциплин (*3 субшкала – «Цінність завдання»*).

5. Я уверен, что получу отличную оценку по этому предмету(5 субшкала - «Самоефективність навчання та продуктивність»).

6. Я уверен, что смогу понять самый сложный материал, который необходимо самостоятельно прочитать по данному предмету.(5 субшкала - «Самоефективність навчання та продуктивність»).

7. Самое лучшее, что я могу получить в результате прослушивания данного предмета – это хорошая оценка(2 субшкала – «Зовнішня мотивація»).

8. Когда я отвечаю на вопросы теста, я постоянно думаю над теми пунктами, на которые я не смог ответить сразу(6 субшкала – «Навчальна екзаменаційна тривога»).

9. То, что я чего-то не знаю по какому-либо предмету, - только моя вина(4 субшкала – «Самоконтроль навчальних переконань»).

10. Для меня важно выучить весь материал по данному предмету(3 субшкала – «Цінність завдання»).

11. Сейчас для меня самая важная задача – повысить свой средний балл, поэтому для меня важна оценка по данному предмету(2 субшкала – «Зовнішня мотивація»).

12. Я уверен, что смогу выучить все основные понятия, которые будут представлены для изучения по данной дисциплине.(5 субшкала - «Самоефективність навчання та продуктивність»).

13. Я стремлюсь к тому, чтобы получить оценки выше, чем у других(2 субшкала – «Зовнішня мотивація»).

14. Когда я выполняю аттестационный тест, то думаю о том, что будет, если я провалю его(6 субшкала – «Навчальна екзаменаційна тривога»).

15. Я уверен, что смогу понять большую часть материала по данному предмету(5 субшкала - «Самоефективність навчання та продуктивність»).

16. Мне нравятся дисциплины, которые могут удовлетворить мою любознательность, даже если они довольно сложные (1 субшкала – «Внутрішня мотивація»).

17. Мне очень интересна область знаний по данному предмету (3 субшкала – «Цінність завдання»).

18. Если я достаточно постараюсь, то пойму материал по предмету(4 субшкала – «Самоконтроль навчальних переконань»).

19. Я неважно себя чувствую во время сдачи экзамена(6 субшкала – «Навчальна екзаменаційна тривога»).

20. Я уверен, что справлюсь со всеми заданиями и тестами по этому предмету(5 субшкала - «Самоефективність навчання та продуктивність»).

21. Я ожидаю, что продвинусь по данному предмету(5 субшкала - «Самоефективність навчання та продуктивність»).

22. Я вполне удовлетворен, если я тщательно разобрался в учебном материале(1 субшкала – «Внутрішня мотивація»).

23. Я считаю, что материал данного курса будет полезным для меня(3 субшкала – «Цінність завдання»).

24. Я стараюсь выбрать задание, с которым могу справиться, даже если его выполнение не принесет мне высокой оценки(1 субшкала – «Внутрішня мотивація»).

25. Если я не понимаю материал курса, то в этом виноват я сам(4 субшкала – «Самоконтроль навчальних переконань»).

26. Мне нравится содержание этого курса(3 субшкала – «Цінність завдання»).

27. Понять содержание курса для меня очень важно(3 субшкала – «Цінність завдання»).

28. Мое сердцебиение учащается, когда я сдаю экзамен(6 субшкала – «Навчальна екзаменаційна тривога»).

29. Я уверен, что смогу усовершенствовать свои навыки (5 субшкала - «Самоефективність навчання та продуктивність»).

30. Я хочу преуспевать в учебе, чтобы доказать свои способности своей семье, друзьям и др. (2 субшкала – «Зовнішня мотивація»).

31. Рассматривая и сопоставляя сложность предмета, личность преподавателя и свои способности, я думаю, я преуспею в изучении этого предмета(5 субшкала - «Самоефективність навчання та продуктивність»).

2 шкала – «Стратегії учіння»

32. Когда я читаю предисловие к какому-либо курсу, я пытаюсь в общих чертах набросать ключевые моменты, чтобы помочь организовать свои мысли.(3 субшкала – «Організація»).

33. *На занятиях я иногда упускаю важные моменты, поскольку бываю занятым своими мыслями (5 субшкала – «Метакогнітивна саморегуляція»).

34. Изучая какой-либо вопрос, я часто пытаюсь объяснить материал однокласснику или другу, чтобы лучше его понять (8 субшкала – «Взаємне навчання»).

35. Я обычно учусь в месте, где я могу сосредоточиться на учебном предмете.(6 субшкала – «Самоуправління часом та умовами навчання»).

36. Когда я читаю литературу по данной дисциплине, я задаю себе вопросы, чтобы лучше материал. (5 субшкала – «Метакогнітивна саморегуляція»).

37. *Когда я учу предмет, который мне не интересен или мне лень, я бросаю работу раньше, чем запланировал (7 субшкала – «Саморегуляція зусиль»).

38. После изучения какой-либо темы, я часто ловлю себя на том, что думаю о тех вопросах, которые показались мне наиболее убедительными.(4 субшкала – «Критичне мислення»).

39. Во время учебы я стараюсь многократно повторять вслух материал (1 субшкала - «Підготовка та повторення матеріалу»).

40. *Даже, когда я испытываю трудности в учебе, я стараюсь справиться с ними самостоятельно, не прибегая к помощи других(9 субшкала - «Пошук допомоги»).

41. Когда я прихожу в тупик от прочитанного материала по предмету, я «возвращаюсь назад» и пытаюсь его понять. (5 субшкала – «Метакогнітивна саморегуляція»).

42. В учебной деятельности я просматриваю свои конспекты и дополнительную информацию, чтобы понять ключевую идею курса. (3 субшкала – «Організація»).

43. Я эффективно использовал время, отведенное на изучение этого курса (6 субшкала – «Самоуправління часом та умовами навчання»).

44. Если прочитанные материалы мне не понятны, я меняю свою стратегию чтения. (5 субшкала – «Метакогнітивна саморегуляція»).

45. Я стараюсь сотрудничать с одноклассниками для успешной сдачи курса (8 субшкала – «Взаємне навчання»).

46. Во время изучения дисциплины, я несколько раз перечитываю свой конспект и учебники по курсу. (1 субшкала - «Підготовка та повторення матеріалу»).

47. Я всегда стараюсь самостоятельно найти подтверждение теорий и выводов, представленных в учебнике или преподавателем на занятии. (4 субшкала – «Критичне мислення»)

48. Я упорно тружусь, чтобы преуспеть по предмету, даже если мне не нравится, что мыделаем (7 субшкала – «Саморегуляція зусиль»).

49. Я делаю простые схемы, диаграммы и таблицы, чтобы помочь мне организовать учебный материал. (3 субшкала – «Організація»).

50. При изучении этого курса, я часто выделяю время, чтобы обсудить ход занятий с другими студентами (8 субшкала – «Взаємне навчання»).

51. Я отношусь к учебному материалу в качестве отправной точки для того, чтобы попытаться развить свои собственные идеи по этому поводу. (4 субшкала – «Критичне мислення»).

52. *Мне трудно придерживаться учебного графика (6 субшкала – «Самоуправління часом та умовами навчання»).

53. В учебе я стараюсь получать информацию из различных источников, таких как лекции, самостоятельное чтение и обсуждения учебных вопросов с другими. (2 субшкала – «Ретельна розробка»).

54. Перед тем как начать изучать новый предмет, я проглядываю учебник, чтобы понять организацию курса (5 субшкала – «Метакогнітивна саморегуляція»)

55. Я задаю себе вопросы, чтобы убедиться, что я понимаю изучаемый материал. (5 субшкала – «Метакогнітивна саморегуляція»)

56. Я стараюсь менять способ учения в соответствии с содержанием курса и стилем деятельности преподавателя. (5 субшкала – «Метакогнітивна саморегуляція»).

57. *Я часто ловлю себя на мысли, что я читал материал для занятия, но не знаю, о чем там шла речь. (5 субшкала – «Метакогнітивна саморегуляція»).

58. Я прошу преподавателя уточнять понятия, если мне очень хорошо их понимаю (9 субшкала - «Пошук допомоги»).

59. Я запоминаю ключевые слова, связанные с важными понятиями по предмету. (1 субшкала - «Підготовка та повторення матеріалу»).

60. *Когда работа над индивидуальным заданием трудная, я либо сдаю и бросаю ее, или только занимаюсь ее самыми простыми частями. (7 субшкала – «Саморегуляція зусиль»).

61. При изучении темы (модуля) я стараюсь продумать все вопросы и решить, что я должен учиться по этой теме, а не просто готовиться к каждому из занятий модуля. (5 субшкала – «Метакогнітивна саморегуляція»).

62. Когда это возможно, я стараюсь идеи из одного предмета использовать в других курсах. (2 субшкала – «Ретельна розробка»).

63. Когда я изучаю предмет, я пересматриваю мои заметки и конспектирую важные понятия. (3 субшкала – «Організація»).

64. При изучении нового предмета, я пытаюсь связать материал с тем, что я уже знаю. (2 субшкала – «Ретельна розробка»).

65. У меня есть постоянное рабочее место, отведенное для учебы. (6 субшкала – «Самоуправління часом та умовами навчання»).

66. Я стараюсь манипулировать собственными идеями, касающимися материала по предмету. (4 субшкала – «Критичне мислення»)

67. Когда я изучаю предмет, я пишу краткую справку (аннотацию) о главных идеях учебников и конспектов. (2 субшкала – «Ретельна розробка»).

68. Когда я не могу понять материал, я прошу другого студента на моем потоке о помощи. (9 субшкала – «Пошук допомоги»).

69. Я пытаюсь понять материал по предмету, анализируя связь между написанным в учебнике и понятиями из конспекта лекций. (2 субшкала – «Ретельна розробка»).

70. Я стараюсь следить, что не отстаю от программы занятий на неделю и вовремя выполняю задания для этого курса. (6 субшкала – «Самоуправління часом та умовами навчання»).

71. Всякий раз, когда я читаю или слышу утверждение или вывод на занятиях, я думаю о возможных альтернативных вариантах умозаключения. (4 субшкала – «Критичне мислення»)

72. Я делаю списки важных пунктов для определенного предмета и запоминаю их. (1 субшкала - «Підготовка та повторення матеріалу»).

73. Я регулярно посещаю эти занятия. (6 субшкала – «Самоуправління часом та умовами навчання»).

74. Даже тогда, когда учиться скучно и неинтересно, мне удается продолжать работать пока я не закончу. (7 субшкала – «Саморегуляція зусиль»).

75. Я стараюсь определить студентов, к которым я могу обратиться за помощью в случае необходимости. (9 субшкала - «Пошук допомоги»).

76. При изучении этого курса я пытаюсь определить, какие понятия я не хорошо понимаю. (5 субшкала – «Метакогнітивна саморегуляція»)

77. *Я часто обнаруживаю, что я не отвожу достаточно времени на изучения предмета, потому что у меня много других мероприятий. (6 субшкала – «Самоуправління часом та умовами навчання»).

78. Во время учебы я ставлю цели для себя, чтобы направлять свою деятельность в каждом периоде обучения. (5 субшкала – «Метакогнітивна саморегуляція»).

79. Если я запутался в своих заметках в конспекте на лекции, я должен потом убедиться, что разобрался в них. (5 субшкала – «Метакогнітивна саморегуляція»).

80. *Я редко нахожу время для того, чтобы просмотреть мои заметки или учебники перед экзаменом. (6 субшкала – «Самоуправління часом та умовами навчання»).

81. Я пытаюсь применить идеи появившиеся на лекции в других классных мероприятиях, таких как семинары и дискуссии.(2 субшкала – «Ретельна розробка»).