



Едуард Михайлович Балашов,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології і педагогіки
Національного університету «Острозька академія»
м. Острог, Рівненська обл., Україна

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6486-0494>

УДК 159.95:378.147

DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2020-1\(76\)-31-38](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2020-1(76)-31-38)

МЕТАКОГНІТИВНА УСВІДОМЛЕНІСТЬ ТА НАВЧАЛЬНА МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ

Анотація.

У статті автор теоретично аналізує психологічні особливості навчальної мотивації студентів із різним рівнем метакогнітивної усвідомленості, зокрема охарактеризовано співвідношення між навчальною мотивацією та метакогнітивною усвідомленістю. Емпірично отримані за допомогою опитувальника «Академічна саморегуляція» Р. Райана і Д. Коннелла (в адаптації М. Яцюк) та методики діагностики метакогнітивної усвідомленості Г. Шроу і Р. Деннісона (в адаптації А. Карпова) результати підтвердили кореляцію між цими змінними. Охарактеризовані особливості студентів із різним рівнем метакогнітивної усвідомленості та різними мотивами академічної саморегуляції.

За допомогою порівняння емпіричних даних щодо кількості студентів із різними рівнями метакогнітивної усвідомленості та різними мотивами навчальної саморегуляції, виокремлено три групи студентів. Визначено, що в навчальній поведінці сучасної студентської молоді переважають залежні типи саморегуляції.

Ключові слова: метакогнітивна усвідомленість; навчальна мотивація; академічна успішність; саморегульоване навчання; метакогнітивні процеси; студент.

Реформування сучасної національної системи вищої освіти, щоденне отримання та необхідність використання більшого обсягу інформації зумовлює формування негативних особистісних факторів у функціонально-когнітивній сфері діяльності особистості. Стресогенні ситуації вимагають від студентів оволодіння новими знаннями та компетенціями, вироблення нових підходів до їх вирішення. Впровадження європейських освітніх стандартів потребує комплексного підходу щодо питань когнітивних і метакогнітивних здібностей студентів, їхньої метакогнітивної включеності в навчальний процес, кореляції метакогнітивних здібностей з академічною успішністю тощо.

Питання дослідження метакогнітивних здібностей особистості є актуальним у зв'язку з недостатнім рівнем узагальнення та розроблення методів діагностики метакогнітивної сфери особистості. Особливо актуальним видається це питання щодо вивчення інтелектуальної діяльності студентів у контексті їхньої академічної успішності. Засвоєння навчального матеріалу, виконання навчальних завдань, досягнення успішності в освітньому процесі вимагає активізації не лише когнітивних процесів студентів, а й їхніх мета-

когнітивних здібностей, що дають змогу аналізувати перебіг навчальної діяльності, пізнавальні методи та стратегії, і за необхідності, коригувати їх. Студенти є суб'єктами власної освітньої діяльності та їм необхідно навчитися ефективно та повноцінно функціонувати в освітньому та соціокультурному середовищі. Важливим чинником, що впливає на успішність, є навчальна мотивація студентів, яка відіграє визначну роль в освітній діяльності студентів. З огляду на те, що метакогнітивні здібності студентів та їхня навчальна мотивація визначають освітню ефективність і успішність, актуальним і доцільним нам видається дослідження взаємозв'язків між метакогнітивною усвідомленістю студентів та їхньою успішністю.

Метакогнітивізм є порівняно новим напрямом у психологічній науці. Дослідження в цій сфері постають актуальними на цьому етапі її розвитку. Напрямок вивчення метакогнітивізму було започатковано Дж. Флейвеллом в 1970-х роках. Цього дослідника вважають засновником цього напрямку. Учений визначав метакогніцію як сукупність знань людини про особливості власної пізнавальної діяльності та способи її контролю



та виокремлював *три* головних етапи розвитку метакогнітивних процесів, що розвиваються переважно через пошук *інформації*, її *актуалізацію* та *систематизацію* інформації [20].

Метакогнітивні здібності особистості та навчальну мотивацію досліджували такі зарубіжні науковці, як Х. Андраде (використання оцінювання для заохочення навчальної саморегуляції й успішності) [16], А. Бандура (соціально-когнітивна мотивація поведінки особистості, самоефективність) [18], А. Карпов (рефлексивні та мотиваційні механізми діяльності) [4] та ін. Інтелект у контексті метакогнітивізму вивчала К. Двек, яка виділила два типи імпліцитних теорій інтелекту. Вчена зазначала, що інтелект є постійною змінною властивістю, а також розглядала його як особистісну властивість, яку можна розвивати [19]. Натомість Ю. Пошехонова довела наявність взаємозв'язку між навчальною мотивацією і особистісними метакогнітивними здібностями [9].

Науковці А. Карпов та І. Скитяєва зазначають, що важливою проблемою в метакогнітивізмі є спроможність суб'єкта до метапізнання, оскільки метакогнітивно обдарована особистість здатна ефективно розв'язувати значну кількість завдань на основі попереднього досвіду за допомогою наявних стратегій. Уміння самостійно знаходити вихід у будь-якій ситуації є найціннішим інтелектуальним умінням особистості [4].

Однією з важливих концепцій метакогнітивних здібностей у російській психології є концепція інтелекту М. Холодної. Дослідниця виділяє метакогнітивний досвід людини як основу регуляції ефектів у роботі інтелекту, до складу якого входять чотири типи ментальних структур, що здійснюють саморегуляцію інтелектуальної діяльності:

- мимовільний інтелектуальний контроль, який забезпечує когнітивні стилі;
- довільний інтелектуальний контроль, тобто здатності, які спрямовані на постановку цілей, визначення способів їх досягнення, послідовності дій і контроль результатів;
- метакогнітивна усвідомленість, тобто рівень і тип інтроспективних уявлень людини про індивідуальні інтелектуальні можливості;
- відкрита пізнавальна позиція, тобто варіативність суб'єктивних способів сприйняття та осмислення [13].

Серед сучасних вітчизняних учених, які досліджували проблему академічної успішності та мотивації освітньої діяльності, можна назвати праці Л. Засекої (психологічні детермінанти академічної успішності студентів) [23], А. Коваленко (методи активного навчання студентів) [5], Т. Хомуленко (метакогнітивні процеси особистості, метапам'ять) [14], О. Савченко (рефлексивна компетентність у навчальному процесі) [11], О. Виноградова (вивчення академічної успіш-

ності студентів) [2], Т. Доцевич (педагогічна рефлексивність у вищій школі) [3], І. Пасічника, Р. Каламаж та Е. Балашова (самомоніторинг і саморегуляція в навчанні студентів) [17], М. Августюк (метакогнітивні процеси в навчанні) [8], О. Заболотної (ціннісні аспекти в навчальній діяльності) [22], О. Ставицької і Ю. Бунечко (рівень навчальних домагань і успішність студентів) [12], Н. Крейдун, О. Поліванової та Л. Яворовської (задоволеність навчання у ЗВО як чинник професійної самоефективності студентів) [6] та ін.

Мотивація освітньої діяльності студентів охоплює комплекс чинників, які зумовлюють саморегуляцію цієї діяльності. Ми поділяємо рівневий підхід до визначення чинників мотивації особистості, який викладено в теорії самодетермінації (автономії) Е. Дечі та Р. Раяна. Згідно з нею, автори визначають такі рівні мотивації, як: *екстринсивну* або зовнішню (поведінка та діяльність регулюються нагородами і покараннями); *інтроєктовану* (поведінка регулюється частково засвоєними і правилами та вимогами); *ідентифіковану* (поведінка регулюється відчуттям власного вибору певної діяльності, раніше регульованою ззовні); *інтринсивну* або внутрішню (інтерес до діяльності). Успішність в освітній діяльності студентів визначається, згідно з цією теорією, саме внутрішньою мотивацією, що заснована на природжених потребах у компетентності (вибір оптимальної важкості завдань, наявність позитивного зворотного зв'язку) і самодетермінації (автономність, інтернальність особистості) [21].

Результати теоретичного аналізу засвідчили наявність тісного зв'язку метакогнітивної усвідомленості та освітньої діяльності студентів. Цей аспект слугував поштовхом для розроблення методологічної схеми подальшого емпіричного дослідження.

Важливим сучасним завданням освіти є формування у студентів здатності самостійно організувати власну пізнавальну діяльність, вміло використовувати когнітивні можливості та стратегії, а також аналізувати перебіг освітньої діяльності та коригувати її. Особливості та структуру метакогнітивних здібностей особистості, метакогнітивну усвідомленість та її зв'язок із навчальною мотивацією і саморегульованим навчанням студентів досліджено недостатньо. Саме це зумовлює необхідність поглибленого вивчення цих феноменів та їхніх взаємозв'язків в освітній діяльності студентів.

Метою цього дослідження було теоретичне вивчення місця та значущості метакогнітивної усвідомленості студентів як психологічної передумови успішності навчання, а також емпіричне виявлення співвідношення академічної мотивації студентів із рівнем їхньої метакогнітивної усвідомленості. Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання:



1) проаналізувати й узагальнити чинні підходи до проблем навчальної мотивації у студентів з різним рівнем метакогнітивної усвідомленості;

2) розкрити причини впливу навчальної мотивації та рівня метакогнітивної активності на рівень успішності студентів;

3) емпірично дослідити особливості співвідношення навчальної мотивації з рівнем метакогнітивної усвідомленості студентів.

Дослідницька робота виконувалася на базі Національного університету «Острозька академія». Загальна кількість досліджуваних – 40 осіб. У дослідженні брали участь студенти різних спеціальностей. У ролі діагностичного інструментарію було використано такі методики:

– опитувальник «Академічна саморегуляція» (автори – Р. Райан, Д. Коннелла, адаптація – М. Яцюк), що широко використовується для визначення рівня розвитку зовнішнього регулювання (екстринсивної або зовнішньої мотивації навчальної діяльності), інтроєктованої регуляції, ідентифікованої регуляції та внутрішнього спонукання (інтринсивної або внутрішньої мотивації) [15];

– методику метакогнітивного усвідомлення (метакогнітивної включеності в діяльність) (автори – Г. Шроу та Р. Деннісона), яку адаптував А. Карпов. Вона дає змогу визначити ступінь сформованості навичок метакогнітивного моніторингу, узагальненого відповідно до пізнавальних процесів в освітній діяльності, а також визначити

інтелектуальні якості студента та можливість їх контролювати [4]. Для статистичної обробки даних було використано методи описової статистики та коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона.

В емпіричному дослідженні навчальної мотивації та рівня метакогнітивної усвідомленості взяли участь 40 студентів Національного університету «Острозька академія».

На першому етапі емпіричного дослідження нами було проведено опитування за допомогою опитувальника «Академічна саморегуляція» (автори – Р. Райан, Д. Коннелла, адаптація – М. Яцюк).

У таблиці 1 наведено середні показники рівня мотивації навчальної саморегуляції студентів. У студентів переважає середній рівень академічної саморегуляції згідно зі шкалами зовнішньої регуляції, інтроєктованої регуляції та внутрішнього спонукання. Цей показник відрізняється лише для шкали ідентифікованої регуляції, що свідчить про те, що навчання в університеті є для них не лише формальністю чи вимушеною необхідністю, а й про те, що в студентському віці у сучасній молоді поведінка регулюється здебільшого відчуттям власних бажань і свідомого вибору. Молодь із високим ідентифікованим рівнем саморегуляції керується в регуляції освітньої діяльності засвоєними зразками поведінки. Вона чутлива до схвальних оцінок від референтних осіб, авторитетів, проявляє ініціативність і впевненість у собі під час виконання діяльності.

Таблиця 1

Показники рівня мотивації навчальної саморегуляції студентів (за методикою «Академічна саморегуляція» Р. Райана та Д. Коннелла, адаптація – М. Яцюк) (у %)

Рівень академічної саморегуляції	Низький	Середній	Високий
Показник академічної саморегуляції			
Зовнішня регуляція	2,5	52,5	40,0
Інтроєктована регуляція	5,0	65,0	30,0
Ідентифікована регуляція	2,5	32,5	65,0
Внутрішнє спонукання	5,0	55,0	40,0

Порівняно невисокий показник низького рівня зовнішньої саморегуляції студентів підтверджує попередні висновки і свідчить про порівняно активну суб'єктну позицію студентів щодо власної освітньої діяльності.

Високі показники середнього та високого рівня саморегуляції в нашому дослідженні підтверджують, що студенти мають переважно завищені вимоги до себе, керуються в освітній діяльності переважно інтроєктованими нормами й установками. Високий рівень інтроєктованої регуляції мають такі студенти, які добре засвоїли норми та вимоги соціокультурного середовища, тобто для яких вища освіта є нормою, а наявність професії є необхідністю тощо.

Досить високий показник середнього та високого рівня інтринсивної або автономної (внутрішньої) саморегуляції студентів у нашому дослідженні свідчить про те, що в них переважає власне спонукання до освітньої діяльності, тобто характеризує їх як ініціативних, відповідальних, активних, самоорганізованих, креативних у розв'язанні навчальних завдань.

На другому етапі нашого дослідження ми використали методику метакогнітивного усвідомлення (метакогнітивної включеності в діяльність) (автори – Г. Шроу та Р. Деннісон, адаптація – А. Карповий). Результати рівня усвідомленості (метакогнітивної включеності у діяльність) навчальної діяльності студентів представлено в таблиці 2.



Таблиця 2

Показники рівня метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) студентів згідно з методикою метакогнітивного усвідомлення (метакогнітивної включеності в діяльність) (автори – Г. Шроу та Р. Деннісон, адаптація – А. Карповий) (у %)

Рівень метакогнітивної усвідомленості	%
Низький	2,5
Середній	25,0
Високий	72,5

З таблиці 2 зрозуміло, що в освітній діяльності студентів значно переважає високий рівень усвідомленості (метакогнітивної включеності). Студенти розглядають себе як суб'єкта власної пізнавальної діяльності. Ця свідомість дає змогу активізувати власну освітню діяльність.

Завданням третього етапу нашого емпіричного дослідження було визначення кореляційних зв'язків між рівнями метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) студентів і показниками мотивації їхньої навчальної саморегуляції (табл. 3). Зв'язки виявлялися шляхом використання кореляційного аналізу отриманих

даних, характер поділу яких дав змогу застосувати коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона. Згідно з результатами дослідження, було виявлено інтенсивність кореляційних зв'язків між рівнями метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) і рівнями показників мотивації навчальної саморегуляції студентів (табл. 3).

Згідно з поданими в статті таблицями, високий рівень метакогнітивної усвідомленості студентів має сильний зв'язок із внутрішнім (автономним) спонуканням та ідентифікованою саморегуляцією. Середній рівень корелює з ідентифікованою й інроєктованою саморегуляцією.

Таблиця 3

Значення коефіцієнтів кореляції між рівнями метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) і рівнями показників мотивації навчальної саморегуляції студентів

Рівень метакогнітивної усвідомленості	Показник академічної саморегуляції			
	Зовнішня	Інроєктована	Ідентифікована	Внутрішнє (автономне) спонукання
Високий	-	-	0,892*	0,915**
Середній	-	0,855**	0,902**	-
Низький	0,802*	0,815**	-	-

Примітка: * – відмінності між групами достовірні на рівні статистичної значущості.

$p \leq 0,01$; ** – відмінності між групами достовірні на рівні статистичної значущості.

$p \leq 0,05$; r – коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона.

Таблиця 4

Показники співвідношення між рівнями метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) та рівнями показників мотивації навчальної саморегуляції студентів (N = 40) (у %)

Показник академічної саморегуляції	Зовнішня регуляція			Інроєктована регуляція			Ідентифікована регуляція			Внутрішнє спонукання		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
Метакогнітивна усвідомленість												
Низький	0	0	2,5	0	5,0	0	0	2,5	0	0	5,0	0
Середній	5,0	42,5	5,0	5,0	52,5	7,5	2,5	27,5	5,0	10,0	30,0	15,0
Високий	7,5	27,5	10,0	2,5	22,5	5,0	12,5	22,5	27,5	2,5	20,0	17,5

Кореляційний аналіз також демонструє сильну кореляцію між зовнішньою саморегуляцією навчальної поведінки студентів і низьким рівнем їхньої метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність).

Дані з таблиці 4 підтверджують, що студенти з низьким рівнем метакогнітивної усвідомленості мають високий рівень зовнішньої регуляції,

середній рівень інроєктованої регуляції, середній рівень ідентифікованої регуляції та низький рівень внутрішнього спонукання. Такі студенти характеризуються пасивною суб'єктною позицією до власної діяльності. В організації такої активності вони переважно покладаються на оточуючих, причому маючи низький рівень усвідомлення власної відповідальності за успішність



результатів. Вони зазвичай не прагнуть до високих результатів і нагород. Студенти з низьким рівнем метакогнітивної усвідомленості будуть намагатися уникнути загострення конфліктної ситуації та покарання. Таким студентам важко сконцентруватися на будь-якому одному виді діяльності, а пріоритети у своїй діяльності вони переважно розташовують залежно від зовнішніх обставин.

Студенти з середнім рівнем метакогнітивної усвідомленості мають середній рівень зовнішньої регуляції, інтроєктованої регуляції, ідентифікованої регуляції та внутрішнього спонукання. Ця категорія студентів зазвичай виконує правила та вимоги освітнього середовища та закладу. Вони звикли показувати приклад, старанно виконувати навчальні завдання науково-педагогічних працівників. Для цієї групи студентів важлива їхня авторитетна думка, а тому вони легко знаходять спільну мову. Вони досить універсальні у своїй діяльності, тобто досить успішні в навчанні та позакласних заходах. Студенти з середнім рівнем метакогнітивної усвідомленості намагаються ефективно, але не надмірно, використовувати власні внутрішні ресурси, оскільки після знаходження правильного варіанта розв'язання завдання в переважній більшості випадків студенти будуть вважати такий варіант достатнім.

Емпіричні дані нашого дослідження показують, що студенти з високим рівнем метакогнітивної усвідомленості мають середній рівень зовнішньої регуляції, інтроєктованої регуляції, внутрішнього спонукання та високий рівень ідентифікованої регуляції. Їхня поведінка переважно регулюється відчуттям наявності власного вибору. Вони мають високий рівень гнучкості та креативності. У студентів цієї групи середній рівень ідентифікованого регулювання. Вони намагаються навчальну поведінку регулювати за власним вибором. Частіше у власній діяльності вони поважають правила та норми, проте думки інших вони враховують у контексті своєї точки зору. Вони, виконуючи завдання, переважно розглядають різні варіанти його виконання, застосовуючи гнучкі й оригінальні підходи. Освітньою діяльністю вони переважно захоплюються, не звертаючи увагу на деструктивні чинники. Частіше, після аргументованої дискусії такі студенти залишаються при своїх думках. Студенти такого типу добре розвивають метакогнітивні здібності, серед яких метакогнітивні знання, метакогнітивний моніторинг, метапам'ять і метамислення.

Таким чином, визначення правильного співвідношення особистісних і мотиваційних чинників, що є визначальними для успішності освітньої діяльності та зумовлюють навчальну мотивацію сучасних студентів, постають одним з найактуальніших питань сучасної вищої школи. Теоретичний аналіз джерел довів, що особливо актуальним для науково-педагогічних працівни-

ків є визначення співвідношення між метакогнітивним усвідомленням (або включенням в освітню діяльність) студентів та їхньою успішністю. Це дасть змогу розвивати метакогнітивні компоненти, які таку підвищують.

Емпіричне дослідження підтвердило, що серед вибірки студентів переважає група з високим рівнем метакогнітивної усвідомленості з ідентифікованим рівнем саморегуляції освітньої діяльності. Кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона довів, що:

- високий рівень метакогнітивної усвідомленості студентів має сильний зв'язок із внутрішнім (автономним) спонуканням та ідентифікованою саморегуляцією;
- середній рівень корелює з ідентифікованою та інтроєктованою саморегуляцією;
- сильний зв'язок між зовнішньою саморегуляцією навчальної поведінки студентів та низьким рівнем їхньої метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність).

Результати засвідчують, що студенти з високим рівнем метакогнітивної включеності в діяльність мають високі показники за ознаками ідентифікованої та внутрішньої саморегуляції навчальної поведінки. Студенти такого типу в освітній діяльності є більш автономними. Вони добре розвивають метакогнітивні здібності, з-поміж яких метакогнітивні знання, метакогнітивний моніторинг, метапам'ять і метамислення.

За допомогою порівняння емпіричних даних щодо кількості студентів з різними рівнями метакогнітивної усвідомленості та різними мотивами навчальної саморегуляції, ми виокремили три групи студентів:

1) *з низьким рівнем метакогнітивної усвідомленості*, які мають високий рівень зовнішньої регуляції, середній рівень інтроєктованої регуляції, ідентифікованої регуляції та низький рівень внутрішнього спонукання;

2) *із середнім рівнем метакогнітивної усвідомленості*, які мають середній рівень зовнішньої регуляції, інтроєктованої регуляції, ідентифікованої регуляції та внутрішнього спонукання;

3) *з високим рівнем метакогнітивної усвідомленості*, які мають середній рівень зовнішньої регуляції, інтроєктованої регуляції, внутрішнього спонукання та високий рівень ідентифікованої регуляції.

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу й емпіричні дані можна стверджувати, що в навчальній поведінці сучасної студентської молоді переважають залежні типи саморегуляції. Студенти із зовнішньою саморегуляцією поведінки переважно характеризується пасивною суб'єктною позицією щодо власної освітньої діяльності. Інтроєктована саморегуляція студентів визначає їхню навчальну поведінку на основі установок авторитетних осіб та підвищує емоційну залежність



студентів від таких установок. Студенти з переважальною ідентифікованою саморегуляцією є ініціативними, впевненими в собі, самостійними студентами, які власноруч моделюють зразки поведінки. Автономний (внутрішній) тип сприяє розвитку метакогнітивних здібностей студентів, їхній креативності та самоорганізації, активному суб'єктному відношенню до освітньої діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в теоретичному вивченні та емпіричному дослідженні інших метакогнітивних (метакогнітивний досвід, рефлексивність), а також когнітивних та особистісних компонентів в освітній діяльності студентів.

Використані літературні джерела

1. *Балашов Е.М.* Теоретичні підходи до вивчення чинників мотивації саморегульованого навчання студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 2 (1). С. 10–16.

2. *Виноградов О.Г.* Академічна успішність як критерій і предиктор. *Український психологічний журнал*. 2018. № 4 (10). С. 33–43.

3. *Доцевич Т.І.* Розроблення й апробація опитувальника педагогічної рефлексивності викладача вищої школи. *Психологічні перспективи*. 2014. Вип. 23. С. 99–112.

4. *Карпов А.В., Скитяєва И.М.* Психология метакогнитивных процессов личности. Москва : Ин-т психологии РАН, 2005. С. 14–38.

5. *Коваленко А.Б.* Особливості застосування методів активного навчання у ВНЗ. *Психологія: реальність і перспективи*. 2013. № 1. С. 13–16.

6. *Крейдун Н.П., Поліванова О.Є., Яворовська Л.М.* Задоволеність навчання у вищому навчальному закладі як чинник професійної самоефективності сучасних студентів. *Проблеми сучасної освіти*. 2016. № 6. С. 37–41.

7. *Леонтьев Д.А.* Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана. Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2002. С. 103–121.

8. *Пасічник І.Д., Каламаж Р.В., Августюк М.М.* Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія*. 2014. № 28. С. 3–16. (Серія : «Психологія»).

9. *Пошехонова Ю.В., Карпов А.В.* Мотивационные и волевые особенности метапознания студентов ВУЗа. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. 2014. № 4. С. 31–36. (Серія : «Психолого-педагогические науки»).

10. *Радчук Г.К.* Особливості самоактуалізації особистості студентів в освітньому середовищі вищої школи. *Психологія і особистість*. 2015. № 2 (8). Ч. 2. С. 85–97.

11. *Савченко О.В.* Рефлексивна компетентність: методи та процедури діагностики. Херсон : Вишемирський В.С., 2016. 286 с.

12. *Ставицька О.Г., Бунечко Ю.В.* Вплив рівня домагань на прагнення до самоактуалізації студентської молоді. *Психологія: реальність і перспективи*. 2018. № 11. С. 140–144.

13. *Холодная М.А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.

14. *Хомуленко Т.Б., Доцевич Т.І.* Метапам'ять: наукові підходи та експериментально-інтроспективна методика дослідження. *Вісник Харківського національного педагогічного університету*. 2014. № 49. С. 193–211. (Серія : «Психологія»).

15. *Яцюк М.В.* Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р.М. Райана і Д.Р. Коннелла. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 4. С. 45–47.

16. *Andrade H., Heritage M.* Using assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation. N.Y. : Routledge, 2017.

17. *Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R.* Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *Psycholinguistics*. 2018. Vol. 24, Issue 1. P. 47–62.

18. *Bandura A.* Self-Efficacy. The Exercise of Control. N.Y. : W.H. Freeman, 1997.

19. *Dweck C.S.* Mindset: How you can fulfill your potential. *Constable & Robinson Limited*. 2012.

20. *Flavell J.H.* Metacognitive Aspects of Problem Solving / ed. by L.B. Resnick // *The Nature of Intelligence*. N.Y. : Hillsdale, 1976. P. 57–88.

21. *Ryan R.M., Deci E.L.* Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. N.Y. : Guilford Press, 2017.

22. *Zabolotna O.V.* Education as a Value Foundation for Young People Life Strategies. *Ukrainian Psychological Journal*. 2016. Vol. 2. P. 29–39.

23. *Zasiekina L.V.* Psycholinguistic Approach to Diagnostics and Modification of Individual Negative Core Beliefs. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2015. Vol. 2 (1). P. 151–157.

References

1. Balashov, E.M. (2019). Teoretychni pidkhody do vuvchennia chynnykiv motyvatsiji samorehuliovanoho navchannia studentiv [Theoretical approaches to studying the factors of motivation of students' self-regulated learning] *Teoriia i praktyka suchasnoji psykhologii – The theory and practice of modern psychology*. No. 2 (1). P. 10-16.

2. Vynohradov, O.H. (2018). Akademichna uspishnist jak kryterii i predyktor [Academic Achievement as a Criterion and Predictor]. *Ukrainskyi psykhologichnyi zhurnal – Ukrainian Psychological Journal*. No. 4(10). P. 33-43.

3. Dotsevych, T.I. (2014). Rozroblennia i aprobat-siia opytuvalnyka pedahohichnoi refleksyvnosti vykladacha vyshchoi shkoly [Development and testing of the questionnaire of pedagogical reflexivity of the teacher of the high school]. *Psykhologichni perspektyvy – Psychological perspectives*. No. 23, P. 99-112.



4. Karpov, A.V., & Skityayeva, I.M. (2005). *Psikhologia metakognitivnykh protsessov lichnosti [Psychology of metacognitive processes of personality]*. Moscow. P. 14-38.

5. Kovalenko, A.B. (2013). Osoblyvosti zastosuvannya metodiv aktyvnoho navchannia u VNZ [Features of application of methods of active learning in high schools] *Psykholohiia: realnist i perspektyvy – Psychology: reality and perspectives*. No. 1, P. 13-16.

6. Kreidun, N.P., Polivanova, O.Y., & Yavorovska, L.M. (2016). Zadovolenist navchanniam u vyshchomu navchalnomu zakladi yak chynnyk profesiinoi samoefektyvnosti suchasnykh studentiv [Satisfaction of studying at a higher educational institution as a factor of professional self-efficacy of modern students]. *Problemy suchasnoi osvity – Problems of modern education*. No. 6. P. 37-41.

7. Leontyev, D.A. (2002). Avtonomiya i samodeterminatsyya v psikhologii motivatsyi: teoriya E. Deci i R. Ryana [Autonomy and self-determination in the psychology of motivation: Theory of E. Deci & R. Ryan]. *Sovremennaya psikhologiya motivatsyi – Modern psychology of motivation*. Moscow: Smysl, P. 103-121.

8. Pasichnyk, I.D., Kalamazh, R.V., & Avhustiuk, M.M. (2014). Metakohnityvnyj monitorynh jak rehu-liatyvnyi aspekt metapiznannia [Metacognitive monitoring as a regulatory aspect of metacognition]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho unioversytetu „Ostrozka Akademiya” – Scientific Notes of the National University of Ostroh Academy*. No. 28, P. 3-16.

9. Poshekhonova, Y.V., & Karpov, A.V. (2014). Motivatsyonnyye i volevyye osobennosti metapoznaniya studentov VUZa [Motivational and volitional features of metacognition of university students]. *Izvestiya DGPU – News of DGPU*. No. 4, P. 31-36.

10. Radchuk, H.K. (2015). Osoblyvosti samoaktualizatsiji osobystosti studentiv v osvitiomu seredovyshchi vyshchoji shkoly [Peculiarities of self-actualization of students' personality in higher education educational environment]. *Psykholohiia i osobystist – Psychology and personality*. Vol. 2. No. 2 (8), P. 85-97.

11. Savchenko, O.V. (2016). *Refleksyvna kompetentnist: Metody i protsedury otsinky [Reflexive competence: methods and procedures of diagnostics]*. Kherson: PP Vyshemyrskyi V.S. 286 p.

12. Stavytska, O.H., & Bunechko, Y.V. (2018). Vplyv rivnia domahan na prahnennia do samoaktualizatsii studentskoi molodi [The influence of the level of harassment on the aspirations for self-actualization of student youth]. *Psykholohiia: realnist i perspektyvy – Psychology: reality and perspectives*. No. 11, P. 140-144.

13. Kholodnaya, M.A. (2002). *Psikhologiya intellekta: paradoksy issledovaniya [Psychology of intelligence. Research paradoxes]*. St.Peterburg: Piter, 272 p.

14. Khomulenko, T.B., & Dotsevykh, T.I. (2014). Metapamiat: naukovi pidkhody ta eksperymentalno-introspektyvna metodyka doslidzhennia [Meta-mem-

ory: scientific approaches and experimental-introspective research methodology]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu – Bulletin of Kharkiv National Pedagogical University*. No. 49, P. 193-211.

15. Yatsiuk, M.V. (2008). Adaptatsiia opytuvalnyka akademichnoi samorehuliatcii R.M. Ryana i D. R. Connella [Adaptation of the Academic Self-Regulation Questionnaire R.M. Ryan and D.R. Connell]. *Praktychna psykholohiia i sotsialna robota – Practical Psychology and Social Work*. No. 4, P. 45-47.

16. Andrade, H., & Heritage, M. (2017). *Using assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation*. N.Y.: Routledge.

17. Balashov, E., Pasichnyk, I. & Kalamazh, R. (2018). Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *Psycholinguistics*. Vol. 24, Issue 1, P. 47-62.

18. Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exersie of Control*. N.Y.: W. H. Freeman.

19. Dweck, C.S. (2012). *Mindset: How you can fulfill your potential*. Constable & Robinson Limited.

20. Flavell, J.H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. *The Nature of Intelligence*. ed. L.B. Resnick. N.Y.: Hillsdale, P. 57-88.

21. Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. N.Y.: Guilford Press.

22. Zabolotna, O.V. (2016). Education as a Value Foundation for Young People Life Strategies. *Ukrainian Psychological Journal*. No. 2, P. 29-39.

23. Zasiiekina, L.V. (2015). Psycholinguistic Approach to Diagnostics and Modification of Individual Negative Core Beliefs. *East European Journal of Psycholinguistics*. No. 2 (1). P. 151-157.

Balashov Eduard. Metacognitive Awareness and Learning Motivation of Students.

Summary.

In the article, the author has theoretically analyzed the psychological peculiarities of learning motivation of the students with different levels of metacognitive awareness. In particular, the correlation between learning motivation and metacognitive activity has been characterized. The empirically received data with the use of the questionnaire “Academic Self-Regulation” by R. Ryan and D. Connell (adapted by M. Yatsiuk) and the methodology of diagnosing “Metacognitive Awareness Inventory” developed by G. Schraw and R. Dennison (adapted by A. Karpov), have confirmed correlation between these two variables. Peculiarities of the students with different levels of metacognitive awareness and different motives of academic self-regulation have been characterized.

By comparing the empirical data on the number of students with different levels of metacognitive awareness and different motives of learning self-regulation, three groups of students have been distinguished. They are students with a low level of metacognitive aware-



ness, who have a high level of external regulation, an average level of introjected regulation, identifies regulation and a low level of internal motivation; students with an average level of metacognitive awareness, who have an average level of external regulation, introjected regulation, identified regulation and internal motivation; with a high level of metacognitive awareness, who have an average level of external regulation, introjected regulation, internal motivation and a high level of identifies regulation.

It has been found out that the dependent types of self-regulation are predominant in learning activity of modern student youth. Students with external self-regulation of behavior are mainly characterized by a passive attitude towards their own learning activity. Introjected student self-regulation determines their learning activity based on the attitudes of the authoritative persons and increase emotional dependence of students on such attitudes. Students with predominant identified self-regulation are proactive, self-confident and independent students who model own behavior patterns. Autonomous (internal) type contributes to the development of metacognitive abilities of students, their creativity and self-organization, active subjective attitude to own learning activities.

Key words: metacognitive awareness; learning motivation; academic efficiency; self-regulated learning; metacognitive processes; student.

Балашов Э.М. Метакогнитивная осознанность и учебная мотивация студентов.

Аннотация.

В статье автор теоретически анализирует психологические особенности учебной мотивации студентов с разным уровнем метакогнитивной осознанности, в частности охарактеризованы соотношения между учебной мотивацией и метакогнитивной осознанностью. Эмпирически полученные с помощью опросника «Академическая саморегуляция» Р. Райана и Д. Коннелла (в адаптации М. Яцюк) и методики диагностики метакогнитивной осознанности Г. Шроу и Р. Деннисона (в адаптации А. Карпова) результаты подтвердили корреляцию между этими переменными. Охарактеризованы особенности студентов с разным уровнем метакогнитивной осознанности и разными мотивами академической саморегуляции.

С помощью сравнения эмпирических данных по количеству студентов с различными уровнями метакогнитивной осознанности и разными мотивами учебной саморегуляции, выделены три группы студентов. Определено, что в учебном поведении современной студенческой молодежи преобладают зависимые типы саморегуляции.

Ключевые слова: метакогнитивная осознанность; учебная мотивация; академическая успеваемость; саморегулирующееся обучение; метакогнитивные процессы; студент.

Стаття надійшла до редколегії 10 лютого 2020 року