

ХАРАКТЕРИСТИКА ДІАГНОСТИЧНОГО КОМПЛЕКСУ ВИВЧЕННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Балашов Е. М.

DOI: 10.37203/kibit.2020.43.01

BALASHOV E.M.

ORCID: 0000-0002-6486-0494

SCOPUS ID: 56705096900

Researcher ID: T-3405-2019

eduard.balashov@oa.edu.ua

National University of Ostroh Academy

УДК 159.922.8

БАЛАШОВ Е. М.,

ORCID: 0000-0002-6486-0494

SCOPUS ID: 56705096900

Researcher ID: T-3405-2019

eduard.balashov@oa.edu.ua

Національний університет «Острозька академія»

Анотація. У статті проаналізовано теоретичні аспекти поняття саморегуляції навчальної діяльності студентів та виокремлено її рівні. Методологія дослідження включала теоретичний аналіз наявних психологічних концептуальних праць щодо вивчення компонентів саморегуляції у навчальній діяльності студентів. Актуальність дослідження зумовлена реформуванням вищої освіти України, її приєднанням до європейського простору вищої освіти, ставленням до людини як найвищої цінності та студентоцентрованістю вищого шкільництва.

У статті надається характеристика розробленого автором комплексу діагностичних методик для визначення відповідного показника саморегуляції на індивідуально-особистісному, когнітивному, метакогнітивному та емоційно-вольовому рівнях за такими показниками. Розроблений автором діагностичний інструментарій дозволить емпірично визначити виокремлені компоненти саморегульованого навчання студентів на індивідуально-особистісному, когнітивному, метакогнітивному та мотиваційно-вольовому рівні.

Ключові слова: саморегуляція, навчальна діяльність, індивідуально-особистісний рівень, когнітивний рівень, метакогнітивний рівень, мотиваційно-вольовий рівень, діагностичні методики.

Для цитування: Балашов Е. М. Характеристика діагностичного комплексу вивчення саморегуляції у навчальній діяльності студентів. Вісник Київського інституту бізнесу та технологій. 2020. № 1 (43). С. 5-12 DOI: 10.37203/kibit.2020.43.01

CHARACTERISTICS OF THE DIAGNOSTIC COMPLEX OF STUDYING SELF-REGULATION IN LEARNING ACTIVITY OF STUDENTS

Abstract. Theoretical aspects of definition of self-regulation of student learning activity have been analyzed in the article. The goal of our study was theoretical studying of the conceptual characteristics of the diagnostic complex for studying the learning activity of students at individual-personal, cognitive, metacognitive and motivational-volitional levels. The methodology of our study has included theoretical analysis of the present psychological conceptual works on studying the components of self-regulation in student learning activity.

Theoretical analysis of psychological and pedagogical works on studying the issue of self-regulated learning activity of students has allowed us to determine self-regulation as an active cooperation of students with learning environment, which results in formation of students' understanding of sense of motivation, cognitive and metacognitive aspects of independent learning, ability to use cognitive and metacognitive strategies in learning activity, and develop potential abilities at the individual-personal, cognitive, metacognitive and motivational-volitional levels. An important role of metacognitive monitoring in self-regulated learning activity has been determined.

We have grouped a complex of diagnostic methodologies for evaluation of the appropriate indicator of self-regulation at individual-personal, cognitive, metacognitive and emotional-volitional levels. The complex of methodologies has allowed us to evaluate the components of self-regulated student learning at individual-personal, cognitive, metacognitive and emotional-volitional levels has been characterized. Perspectives of further researches in context of developing the instruments for improvement of the components of self-regulation of student learning activity at all level have been determined.

Keywords: self-regulation, learning activity, individual-personal level, cognitive level, metacognitive level, motivational-volitional level, diagnostic methodologies.

Cite as: Balashov E. (2020) Characteristics of the diagnostic complex of studying self-regulation in learning activity of students. Herald of Kiev Institute of Business and Technology. 1 (43). 5-12 DOI: 10.37203/kibit.2020.43.01

Отримано / Received 01.03.2020
Отримано виправлений варіант / Received in revised form 05.03.2020
Прийнято до друку / Accepted 09.03.2020

Постановка проблеми.

Стандарти якості національної освіти прямують до європейських, і надзвичайної актуальності набуває вивчення особистісних характеристик суб'єкта навчання, когнітивних і метакогнітивних чинників, які визначають перебіг і ефективність цього процесу. Цей процес включає в себе дослідження з різноманітних наукових течій, а саме дослідження особливостей метакогнітивної усвідомленості, метакогнітивного досвіду, індивідуального стилю організації навчальної діяльності, індивідуально-особистісних, мотиваційних і вольових характеристик студентів тощо [1]. У час реформування вищої освіти України та її приєднання до єдиного європейського простору вищої освіти надзвичайної актуальності набуває вивчення характеристик суб'єкта навчання, які визначають перебіг і ефективність цього процесу, покращення його якості [2; 3].

Аналіз попередніх досліджень. Дослідження метакогнітивних здібностей особистості у процесі навчання проводять досить багато зарубіжних учених. Так, А. Бандура вивчав самоефективність і мотивацію навчальній поведінці [4]. А. Карпов досліджував рефлексивні і мотиваційні механізми навчальної діяльності [5], а Ю. Пошехонова вивчала взаємозв'язки між особистісними метакогнітивними здібностями та навчальною мотивацією студентів [6]. Навчальні особистісні здібності студентів у розрізі навчальної мотивації досліджувала Х. Андраде [7]. Важливо виділити концепцію інтелекту М. Холодної, яка у розрізі навчальної діяльності вивчає складові метакогнітивних здібностей (метакогнітивний досвід, інтелектуальний контроль, метакогнітивна усвідомленість, пізнавальна позиція) [8].

У роботах сучасних вітчизняних науковців слід відзначити дослідження академічної успішності і мотивації навчання [9], рефлексії у навчанні [10], метакогнітивних процесів особистості у навчанні [11], задоволеності своєю навчальною діяльністю [12], самомоніторингу і саморегульованого навчання студентів [13], метакогнітивних процесів у навчальній діяльності студентів [14]. Увага приділяється дослідженню ціннісних аспектів у навчанні студентів [15], співвідношенню рівня навчальних домагань і успішності [16] та ін.

Незважаючи на високу соціальну важливість дослідження тематики, пов'язаної з дослідженням впливу індивідуально-особистісних, когнітивних, метакогнітивних та мотиваційно-вольових чинників на ефективність навчання студентів ЗВО, вона залишається недостатньо дослідженою, адже саме на цих рівнях суб'єкт вирішує навчальні задачі за допомогою свідомого переміщення сфокусованості до аналізу перебігу виконання навчальної діяльності, внаслідок чого цей процес стає предметом саморегульованого навчання студентів.

Мета нашого дослідження полягала у розробці комплексу діагностичних методик для визначення компонентів саморегульованого навчання студентів на індивідуально-особистісному, когнітивному, метакогнітивному та мотиваційно-вольовому рівні. Реалізація мети зумовила виконання таких завдань як теоретичний аналіз наявних досліджень та виокремлення компонентів саморегульованого навчання студентів на індивідуально-особистісному, когнітивному, метакогнітивному та мотиваційно-вольовому рівнях; розробка діагностичного комплексу для поглибленого вивчення компонентів саморегульованого навчання на зазначених рівнях.

Виклад основного матеріалу. У загальному ми виходили з розуміння саморегуляції навчальної діяльності студентів як активної взаємодії студентів з навчальним середовищем, у результаті якої у студентів формується розуміння значення мотивації, когнітивних і метакогнітивних аспектів самостійного навчання, здатність використовувати когнітивні і метакогнітивні стратегії у навчальній діяльності, а також розвиваються потенційні можливості на індивідуально-особистісному, когнітивному, метакогнітивному та мотиваційно-вольовому рівнях. Рівні виокремлені нами на основі аналізу наукової літератури, що стосується досліджень саморегульованого навчання. Комплекс діагностичних методик є базовим і може доповнюватись.

У таблиці 1 представлений розроблений нами комплекс діагностичних методик для визначення відповідного показника саморегуляції на індивідуально-особистісному, когнітивному, метакогнітивному та емоційно-вольовому рівнях. Комплекс створений на основі теоретичного аналізу наявних наукових напрацювань. Дамо коротку характеристику та обґрунтування вибору кожної методики чи діагностичного засобу.

Психологічне благополуччя як цілісне суб'єктивне переживання важливе для суб'єкта, оскільки включає основні загальнолюдські цінності та потреби і такі поняття як відчуття щастя, задоволеність життям і собою. Психологічне благополуччя є комплексним індикатором ступеня реалізації суб'єктом своєї спрямованості, що відображається у відчутті задоволеності життям і щастя. Рівень психологічного благополуччя істотно поєднаний з суб'єктивним психологічним фактором, який визначає його структурно-функціональні складові. Багатомірна модель психологічного благополуччя і шкала К. Рифф включає такі компоненти як: емоційний (позитивне/негативне відношення, яке виникає при реалізації особистісних цілей, потреб і намірів), когнітивний (головним особистісним показником для є задоволеність життям) та конативний (характеризує функціональні складові для забезпечення автономності, особистісного зростання, позитивні відносини з

Таблиця 1

Комплекс діагностичних методик для дослідження компонентів саморегульованого навчання студентів на індивідуально-особистісному, когнітивному, метакогнітивному та мотиваційно-вольовому рівнях

Рівень	Показник	Діагностичний інструментарій
Індивідуально-особистісний	психологічне благополуччя	«Шкала психологічного благополуччя» (К. Рифф)
	самоповага	Шкала самоповаги (М. Розенберг)
	задоволеність навчальною діяльністю	Тест-опитувальник задоволеності навчальною діяльністю (Л. Міщенко)
	самооцінка	Методика дослідження самооцінки (С. А. Будассі, інтегрована Ю. Я. Кисельовим) Методика визначення рівня самооцінки Т. В. Дембо – С. Я. Рубінштейн за модифікацією А. Прихожан
Когнітивний	само-ефективність	Тест оцінки самоефективності (В. Шварцер та М. Єрусалем)
	суб'єктивний контроль	Методика «Рівень суб'єктивного контролю» (Є. Ф. Бажин, Е. А. Галинкін, А. М. Еткінд)
	рефлексивність	Методика «Рефлексивні вміння» (особистісний, когнітивний, метакогнітивний рівень) (О. Савченко) «Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності» (А. Карпов)
Метакогнітивний	самомоніторинг	Шкала самомоніторингу (М. Снайдер) (Self-Monitoring Scale – SMS)
	метакогнітивний досвід	Методика дослідження самооцінки метакогнітивних знань і метакогнітивної активності (Дж. Флейвелл, адаптована М. Кашаповою та Ю. Скворцовою)
	метакогнітивна включеність у діяльність	Методика діагностики метакогнітивної включеності в діяльність (Г. Шро та Р. Деннісон)
Мотиваційно-вольовий	вольовий і комунікативний самоконтроль	Тест «Оцінка самоконтролю в спілкуванні» (М. Снайдер)
	вольова саморегуляція	Тест-опитувальник рівня вольової саморегуляції (А. В. Зверьков і Е. В. Ейдман)
	мотиваційна саморегуляція	Методика «Оцінка мотиваційної саморегуляції» (А. А. Файзулаєв)
	навчальна мотивація	Методика діагностики навчальної мотивації (Т. Дубовицька)

оточуючим середовищем, адекватні життєві цілі, успішність тощо) [17].

Шкала самоповаги М. Розенберга визначає рівень самоповаги за допомогою запитань про почуття респондента. Самоповага у студентському віці розглядається комплексно як складне особистісне утворення, в основі якого знаходиться позитивне ставлення до себе, усвідомлене визнання своїх сильних і слабких сторін та їхнє безумовне прийняття, оцінка власних досягнень у різних сферах. Основними умовами її формування виокремлені розвиненість уявлень про себе, самоставлення до себе у розрізі міжособистісних відносин, прагнення до високої оцінки власних досягнень іншими, наявність позитивної когнітивної взаємодії з авторитетними особистостями, самооцінка на основі метакогнітивного досвіду спілкування, позитивна мотивація, високий рівень реалізації власного потенціалу, наявність адекватної по-

треби у досягненні успіху у діяльності, у тому числі саморегульованому навчанні [18].

Лише нещодавно концепт задоволеності навчальною діяльністю почали розглядати в контексті освітнього процесу. Задоволеність навчанням розкрито через аналіз елементів, між якими існують міцні зв'язки: задоволеність соціальним статусом, спеціальністю, котру отримує індивід, і функціональним наповненням навчально-освітнього процесу (ступенем адаптації до навчального середовища). Задоволеність умовами навчального процесу вважається важливим суб'єктивним показником результатів навчання через вивчення широкого кола ключових конструкцій, таких як стрес, толерантність й академічні досягнення. Задоволеність змістом і характером навчальної діяльності займає центральне місце, оскільки саме зацікавленість до саморегульованого навчання може бути важливим мотивуючим чинником.

Процесуально-змістовною (або інтринсивною) мотивацією, називають такий комплекс характеристик мотивації, які спонукають людину до виконання діяльності і визначають її стан радості і задоволення від діяльності. Високою інтринсивною мотивацією можна назвати таку, коли суб'єкт досягає високих навчальних результатів не через обіцяну велику винагороду або жорсткий контроль, а завдяки отриманню задоволення від самого процесу діяльності. Це може характеризуватися відчуття цілковитою концентрацією уваги і почуттів; ступенем включеності у діяльність; чіткістю усвідомлення цілей і перебігу діяльності; відсутністю боязні можливих помилок і невдач тощо. Психічними станами, які визначають задоволеність власною діяльністю, є відчуття значущості (студент повинен відчувати ціннісну важливість в своїй діяльності); відповідальність (особиста відповідальність за результат своєї діяльності); результат (наявність можливості оцінити результати свого навчання). Відповідно, незадоволеність навчальною діяльністю визначається причини і обмежувачі (не)задоволеності, наслідками (не)задоволеності, дослідження рівнів (не)задоволеності [8].

Для дослідження задоволеності навчальною діяльністю використовується тест-опитувальник Л. В. Міщенко, який складається з 7 шкал: задоволеність змістом навчального процесу, задоволеність виховним процесом, задоволеність обраною професією, задоволеність стосунками з однокурсниками, задоволеність стосунками з викладачами та адміні страцією, задоволеність побутом та дозвіллям, підсумкова шкала [19].

Самооцінка – це регулятор поведінки і компонент самосвідомості особистості, який дозволяє їй критично оцінювати власні здібності, моральні якості, діяльність. Вона може бути адекватною (коли суб'єкт ставиться до себе критично) та неадекватною (завищеною чи заниженою) і формується на основі оцінки результатів власної діяльності під впливом зовнішніх оцінок. Методика дослідження самооцінки С. А. Будасі, інтегрована Ю. Я. Кисельовим дозволяє кількісно визначити рівень самооцінки та зв'язок між ранжованими показниками оцінки особистісних характеристик, які описують особливості “Я-ідеального” і “Я-реального”, а ступінь і характер зв'язку визначається за допомогою коефіцієнта рангової кореляції за визначеною формулою Спірмена. Методика визначення рівня самооцінки Будасі припускає особистісну оцінку суб'єктом своєї діяльності, яка може відбуватися шляхом порівняння своїх прагнень з реальними та об'єктивними показниками власних дій, а також співставлення своєї діяльності з діями інших [20].

«Методика визначення рівня самооцінки» Дембо-Рубінштейн за модифікацією А. Прихожан призначена для вивчення особливостей

самооцінки особистості за допомогою семи шкал. Ця методика визначає адекватність самооцінки, її захищеність чи заниженість, а також особистісну (не)зрілість, (не)вміння адекватно і достовірно оцінити результати власної діяльності, здійснити порівняльну характеристику себе та інших. За кожною із шкал визначаються рівні домагань і особистісної самооцінки та значення відмінності між ними. Відповідно якщо показник рівня домагань нижче показника рівня самооцінки, показник його вираження – від'ємний [21].

Вважаємо, що надзвичайно актуальним є вивчення когнітивних чинників, які забезпечують перебіг згаданих процесів. До когнітивних чинників на основі узагальнення в результаті теоретичного аналізу Джерел ми включаємо показники особистісної самоефективності, суб'єктивного контролю та рефлексивності.

Характеристики феномену особистісної самоефективності ми визначали за допомогою «Шкали самоефективності» Р. Шварцера та М. Срусалема. Вважаємо це важливим показником когнітивної сфери саморегульованого навчання, оскільки самоефективність займає важливе місце у регуляції поведінки суб'єкта навчальної діяльності. Людина здатна організувати і здійснювати цю діяльність, яка потрібна для виконання запланованих навчальних завдань. Високий показник самоефективності у інтелектуальній діяльності допомагає студентам підвищити або знизити (за певних обставин) навчальну мотивацію студентів, оскільки вона є комплексним процесом поєднання когнітивних і поведінкових, соціальних і мотиваційних компонентів з метою пошуку оптимальних стратегій і механізмів виконання саморегульованої навчальної діяльності [22].

За допомогою використання опитувальника «Рівень суб'єктивного контролю» (Є. Ф. Бажин, Е. А. Галинкіна, А. М. Еткінд) визначається локус контролю особистості на основі визначення загальної інтернальності, інтернальності в області досягнень, інтернальності в області невдач, інтернальності у сімейних стосунках, інтернальності у міжособистісних стосунках, інтернальності у виробничих відносинах, інтернальності по відношенню до здоров'я та хвороб. Методика дозволяє визначити компоненти і характеристики рівня особистісного суб'єктивного контролю та характерні ознаки інтернальності-екстернальності особистості по відношенню до власної життєдіяльності. Вважаємо ці показники особливо важливими у процесі організації та виконання саморегуляції у навчанні.

Теоретичний аналіз доводить, що кожна особистість має індивідуальні відмінності у рівні суб'єктивного контролю і не має лише одного типу екстернально-інтернальної вираженості, оскільки зазвичай має переважаючі характеристики одного типу, і разом з тим деякі незначні

характеристики іншого типу. Відповідно показник кожної особистості знаходиться між крайніми показниками екстернальності та інтернальності, і у кожної особистості під впливом оточуючого середовища формується домінуюча система локалізації показників суб'єктивного контролю [23].

Обґрунтування вибору методики «Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)» (автор О. Савченко) для визначення особливостей рефлексивної компетентності на особистісному, когнітивному і метакогнітивному рівнях полягає в тому, що вона інтегрує ті вміння, які суб'єкт використовує у процесі розв'язання проблеми, а саме: уміння створювати модель процесу розв'язання проблеми, проводити оцінку власних рефлексивних дій, формувати образ очікуваного результату рефлексії, планувати різні форми рефлексивної активності, здійснювати контроль емоційних станів, довільне керування внутрішньою активністю та моніторинг рефлексивної активності [10].

Діагностики рівня розвитку рефлексивності визначають і рефлексивність як особистісний стан і психічну здатність, а також саму рефлексію як процес. Індикатори рефлексивності ураховують ситуативну (актуальну), ретроспективну та перспективну рефлексії. Діагностика за «Методикою діагностики рівня розвитку рефлексивності» А. Карпова враховує характеристику виявів рефлексивності за спрямованістю: інтрапсихічна спрямованість (здатність до самосприймання та аналізу суб'єктом сенсу власної психічної діяльності) та інтеропсихічна (здатність до розуміння психічної діяльності інших) [24].

Незважаючи на високу соціальну важливість дослідження тематики, пов'язаної з дослідженням впливу метакогнітивних аспектів на ефективність навчання студентів ЗВО, вона залишається недостатньо дослідженою. У психологічній науці відчувається брак досліджень, спрямованих на вивчення ролі метакогнітивних процесів у саморегульованому навчанні, наприклад структури і змісту рефлексивних механізмів, компетентності та рівнів у навчальній діяльності, метакогнітивного моніторингу тощо. На відміну від компонентів когнітивного рівня, саме на метакогнітивному рівні суб'єкт навчальної діяльності вирішує навчальні завдання за рахунок свідомого переміщенні сфокусованості до аналізу перебігу виконання навчальної діяльності, внаслідок чого цей процес стає предметом особистісної рефлексивної аналітики студентів.

Для вимірювання показника самомоніторингу на метакогнітивному рівні студентів використовується «Шкала самомоніторингу» (М. Снайдер), яка була створена автором спеціально для емпіричного вимірювання цього процесу. Вона складається з тверджень, що стосуються особистісної поведінки, самоконтролю і експресивності у поведінці. Основним завданням цієї методики є діагностика індиві-

дуально-особистісних відмінностей в керуванні власними емоціями, можливостях виявлення лабільності у спілкуванні з іншими. Рівень гнучкості поведінки і сприйняття інших визначається за рахунок адекватності сприйняття суб'єкта та його здатності гнучко змінювати свою поведінку в залежності від нової отриманої інформації про співрозмовника в процесі комунікації, а також від обставин комунікативної ситуації. За допомогою шкали визначаються рівні самомоніторингу – високий або низький. Особистості з високим рівнем самомоніторингу набагато краще, ніж особи з низьким показником самомоніторингу, і свідоміше передають спектр своїх емоцій вербально або невербально. Вони можуть ефективно демонструвати такі складні поведінкові реакції як настороженість, інтровертність, закритість, а також і екстравертність, приязнь, відкритість тощо [25].

Концепція інтелекту М. Холодної допомагає визначити характеристики метакогнітивного досвіду особистості як основного регулятора її інтелектуальної активності і діяльності. Авторка визначає, що особистісний інтелект складається з чотирьох основних змістових складових, відповідальних за процес саморегуляції діяльності, а саме «мимовільний інтелектуальний контроль, що забезпечують когнітивні стилі; довільний інтелектуальний контроль – здібності, спрямовані на постановку цілей, визначення способів їх досягнення, послідовності дій та контроль результатів; метакогнітивна усвідомленість – рівень і тип інтроспективних уявлень людини щодо своїх індивідуальних інтелектуальних можливостей; відкрита пізнавальна позиція – варіативність суб'єктивних способів сприйняття й осмислення подій» [8].

Методика визначення самооцінки метакогнітивних знань і метакогнітивної активності – складових метакогнітивного досвіду, розроблена Дж. Флейвеллом, адаптована М. Кашаповою та Ю. Скворцовою, призначена для визначення таких складових метакогнітивного досвіду як здатності особистості до інтелектуального розуміння і перетворення інформації ззовні. Визначається самооцінка через детермінацію показників по таких шкалах, як метакогнітивні знання, метакогнітивна активність, метакогнітивні характеристики (концентрація, придбання інформації, управління часом, вибір основних думок). Метакогнітивні знання визначаються авторами методики як отримані особистісні знання про свої пізнавальні можливості і здібності, такі як усвідомлення наявності засобів отримання і аналізу інформації, види своєї інтелектуальної діяльності, здатність визначити вимоги до навчального завдання та його тип і зміст, вибір адекватних метакогнітивних стратегій для виконання поставленої навчальної цілі. Інтелектуальні процеси щодо отримання і оброб-

ки навчальної інформації, її аналізу, контролю і застосування метапізнавальної діяльності у навчанні характеризують метапізнавальну активність суб'єкта навчальної діяльності [26].

З метою визначення емпіричних показників метакогнітивної включеності у діяльність (метакогнітивної усвідомленості) використовуємо «Методику діагностики метакогнітивної включеності в діяльність» (Г. Шро та Р. Деннісон у адаптації А. Карпова та І. Скитяєвої). Цей методичний інструмент дозволяє визначити метакогнітивні процеси (35 питань щодо планування, моніторингу, оцінювання, стратегій аналізу інформації та корекції помилок тощо) і знання (17 питань для визначення декларативних, процедурних чи умовних знань), і це забезпечує визначення рівня метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність) студентів [27; 28].

Охарактеризований вище комплекс діагностичних методик дозволить визначити виокремлені нами компоненти саморегульованого навчання студентів на метакогнітивному рівні.

Вольовий і комунікативний контроль є важливим компонентом мотиваційно-вольового рівня саморегульованої діяльності. Самоконтроль у спілкуванні визначається здатністю до саморегуляції емоційних станів протягом комунікації, і він є одним з основних компонентів комунікативних вмінь студентів. Методика розроблена американським психологом М. Снайдером і призначена для діагностики рівня (високий, середній та низький) комунікативного контролю.

Високий рівень визначає високу здатність студентів до комунікативної активності і встановлення комунікативної взаємодії з оточуючими. Особистості характеризуються досить високим рівнем емоційної стриманості і контролю своєї поведінки при взаємодії з оточуючими. Вони є достатньо толерантними і вдало контролюють свої емоції. Вони добре обізнані щодо стилю поведінку у окремій ситуації, але не люблять непрогнозованих ситуацій і відчувають значні труднощі у спонтанності самовираження.

Студенти з середнім рівнем досить рідко виявляють комунікативну активність і комунікативний самоконтроль. Вони характеризуються стриманістю і низькою емоційністю в спілкуванні, щирістю і безпосередністю при взаємодії з оточуючими, проте їм важко контролювати свої емоції під час спілкування, розпочинати нові комунікативні контакти, оскільки їхні комунікативні навички сформовані недостатньо. Усе це негативно відображається на їхніх міжособистісних стосунках з іншими.

Низький рівень передбачає наявність проблем у спілкуванні таких студентів з оточуючими, оскільки вони не є досить тактовними і комунікативно вихованими, тому це заважає виникненню міжособистісної комунікації. Особистості характеризуються високим рівнем

імпульсивності у спілкуванні і взаємодії з оточуючими, низькою диференціацією поведінки, що викликає розкутість у взаємодії з партнерами по спілкуванню. Ці студенти безпосередні і відкриті, але можуть сприйматися як надто прямолінійні і нав'язливі. Водночас вони є комунікативно пасивними і не дотримуються норм у спілкуванні [25].

Дослідження вольової саморегуляції здійснюють за допомогою опитувальника «Дослідження вольової саморегуляції» (ВСК), (А. Зверьков, Є. Ейдман). Ця методика спрямована на дослідження особистісного рівня вольової саморегуляції і вольової сфери загалом, тобто індивідуальної здатності до управління своїми діями, станами та емоціями. Визначається також рівень емоційної зрілості особистості, впевненість у своїй діяльності, реалістичність і постійність намірів, поведінка під час трудних ситуацій. Опитувальник включає такі шкали як «наполегливість» (свідома мобілізація діяльнісного потенціалу), «самовладання» (довільний контроль за емоційними реакціями та станами), «соціальна бажаність» (рівень проявів нещирості, неправди, брехні) [29].

За допомогою опитувальника «Оцінка мотиваційної саморегуляції» (А. Файзуллаєв) визначаємо мотиваційну саморегуляцію, яка поділяється на чотири групи у розрізі чинників. До першої групи належать показники особистісної мотивації, які впливають на перебіг процесів саморегуляції (сила, усвідомленість мотивації, інтегрованість мотиваційних трендів, емоційна стійкість тощо). Показники умов мотиваційної саморегуляції, які визначають потребу у такій саморегуляції, складають другу групу. Серед них виокремлюємо недостатнє усвідомлення мотивації, криза розуміння і реалізації мотивів тощо. Способи мотиваційної саморегуляції характеризують третю групу чинників (зовнішня регуляція, активна регуляція, резервна мотивація, пасивна захисна саморегуляція. Четверту групу формують чинники ефектів мотиваційної саморегуляції, такі як відчуження суб'єктом мотивів або злиття особистості з мотивами [30]

«Методика діагностики спрямованості навчальної мотивації» (Дубовицька Т.) дозволяє виявляє спрямованість (зовнішня чи внутрішня) та рівень розвитку (низький, середній, високий) внутрішньої мотивації навчальної діяльності студентів. Мотив вважається внутрішнім, коли він співпадає з метою оволодіння навчальним матеріалом та пізнавальними потребами суб'єкта навчальної діяльності. Студент безпосередньо включається в процес отримання знань, що приносить йому емоційно-мотиваційну сатисфакцію. Своєю активністю у навчанні студент доводить домінування такого типу мотивації. Зовнішня мотивація, навпаки, присутня у тому випадку, коли оволодіння навчальним матері-

алом не є метою, а засобом досягнення інших цілей, таких як отримання хорошої оцінки, стипендії, диплому, похвали тощо. Зміст навчання не є особистісною цінністю студента з таким типом мотивації, і він не є внутрішньо вмотивованим на здійснення навчальної діяльності [31].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Розроблений нами на основі теоретичного аналізу наукового доробку вітчизняних і зарубіжних психологів комплекс діагностичних методик дозволить визначити виокремлені показники саморегульованого навчання студентів на індивідуально-особистісному, когнітивному, метакогнітивному та мотиваційно-вольовому рівні. Перспективою подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці авторської тренінгової програми для розвитку саморегульованої навчальної діяльності студентів ЗВО, що сприятиме підвищенню якості освітнього процесу загалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кушнір О. Я., Пилипенко В. С., Яковлева О. В. Формування мотивації студентів: проблема чи можливість. Вісник Київського інституту бізнесу та технологій. 2019. №3 (42). С. 5-10. DOI 10.37203/kibit.2019.42.01
2. Балашов Е. М. Психологічні особливості метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності студентів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2019. №4. С. 64–71.
3. Балашов Е.М. Теоретичні підходи до вивчення чинників мотивації саморегульованого навчання студентів. Теорія і практика сучасної психології. 2019. №2 (1). С.10–16.
4. Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
5. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 14–38.
6. Пошехонова Ю. В., Карпов А. В. Мотивационные и волевые особенности метапознания студентов ВУЗа.. Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. №4. 2014. С. 31–36.
7. Andrade, H., & Heritage, M. (2017). Using assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation. New York: Routledge.
8. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. идоп. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
9. Zasiakina, L.V. (2015). Psycholinguistic Approach to Diagnostics and Modification of Individual Negative Core Beliefs. *East European Journal of Psycholinguistics*, 2(1), 151–157.
10. Савченко О. В. Рефлексивна компетентність: методи та процедури діагностики. Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2016. 286 с.
11. Хомуленко Т. Б., Доцевич Т. І. Метапам'ять: наукові підходи та експериментально-інтроспективна методика дослідження. Вісник Харківського національного педагогічного університету. Серія «Психологія». 2014. №49. С. 193–211.
12. 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.
13. Balashov, E., Pasichnyk, I. & Kalamazh, R. (2018). Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *Psycholinguistics*, Vol. 24, Issue 1, 47–62.
14. Пасічник І.Д, Каламаж Р.В., Августук М.М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. Наукові записки Національного університету «Острозька академія. Серія «Психологія», 2014. 28, 3-16.
15. Zabolotna, O.V. (2016). Education as a Value Foundation for Young People Life Strategies. *Ukrainian Psychological Journal*, 2, 29–39.
16. Ставицька О. Г., Бунечко Ю. В. Вплив рівня домагань на прагнення до самоактуалізації студентської молоді. Психологія: реальність і перспективи. №11. 2018. С. 140–144.
17. Малихіна О. А. Обґрунтування психологічних умов формування самоповаги у студентському віці. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2015. №5. С.106–110.
18. Ермолаева М. В., Охотенко, Р. В. (2009). Проблема удовлетворенности трудом с позиции субъектного подхода. Психология зрелости и старения. 2009. №1. С. 5–17.
19. Мищенко Л. В. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности. Вестник практической психологии образования. 2007. № 3. С. 122–128.
20. Будасси С. А. Способ исследования количественных характеристик личности в группе. Вопросы психологии. 1971. №3. с. 71–73.
21. Прихожан А. М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога. Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: Сб. научн. тр. / Редкол.: И. В. Дубровина (отв. ред.) и др. – М.: изд. АПН СССР, 1988. С. 110–128.
22. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Копаниця О. В., Малхазов О. Р. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: Методичний посібник. – К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2011. С. 142-143.
23. Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткінд А. М. Метод исследования уровня субъективного контроля. Психологический журнал. 1984. Том 5. № 3. С.152–162.
24. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
25. Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 526–537.
26. Кашапов М.М. Творческая деятельность профессионалов в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / Под ред. М.М. Кашапова, Ю.В. Пошехоновой. Ярославль, 2012. 384 с.
27. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 14–38.
28. Schraw, G. & Dennison, R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460–475.
29. Чудакова В. П. Психолого-организационная технология формирования готовности к инновационной деятельности как средство развития конкурентоспособности личности [Текст]. Международная научная школа «Парадигма». В 8 т. Т. 4: Психология: сборник научных статей / под ред. А. В. Берлов, Л. Ф. Чупров. Варна: «Центр за научни изследвания и информация «Парадигма» ЕООД БЪЛГАРИЯ. ЦНИИ «Парадигма». 2015. С. 393–401.
30. Москальова А. С. Саморегуляція як чинник попередження професійних криз особистості: навч. програма спекурсу для слухачів курсів підвищення кваліфікації (керів. загальноосвітніх навч. закл. різних типів навч.) і студ. освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» з напрямків підготовки «Управління навчальним закладом»

та «Педагогіка вищої школи». Київ: НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти». 2019. С. 46–51.

31. Дубовицька Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов. Психологическая наука и образование. 2004. № 2. С. 82–86.

REFERENCES

1. Kushnir O. Y., Pylypenko V. S., Yakovleva O. V. (2019). FORMuvannya motyvatsiji studentiv: problem achy mozhlyvist. Visnyk Kyiskoho instytutu biznesu I tehnolohij – Herald of Kyiv Institute of Business and Technology. 3 (42). 5-10. DOI 10.37203/kibit.2019.42.01 [in Ukrainian].

2. Balashov E. M. (2019a). Psykholohichni osoblyvosti metakohnitivnoho monitorynhu v navchalnij dijalnosti studentiv. Naukovyj visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Serija: Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences. 4, 64-71 [in Ukrainian].

3. Balashov E. M. (2019b). Teoretychni pidkhody do vyvchennia chynnykiv motyvatsiji samorehuliovanoho navchannia studentiv. Teorija i praktyka suchasnoji psykholohiji – Theory and Practice of Modern Psychology. 2, 10-16 [in Ukrainian].

4. Bandura, A. (1997). Self-Efficacy. The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman [in English].

5. Karpov A. V., Skityayeva I. M. (2005). Psykholohia metakognitivnykh protsessov lichnosti. M.: Izd-vo "Institut psikhologii RAN" [in Russian].

6. Poshekhonova, Y. V., Karpov A. V. (2014). Motivatsionnyye i volevyye osobennosti metapoznaniya studentov VUZa. Izvestiya DGPU. Psikhologo-pedagogicheskiye nauki – Bulletin of DGPU. Psychological and Pedagogical Sciences #4. 31-36 [in Russian].

7. Andrade, H., & Heritage, M. (2017). Using assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation. New York: Routledge [in English].

8. Kholodnaya M. A. (2002). Psikhologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya. 2-e izd., pererab. i dop. Saint-Petersburg: Piter [in Russian].

9. Zasiakina, L.V. (2015). Psycholinguistic Approach to Diagnostics and Modification of Individual Negative Core Beliefs. East European Journal of Psycholinguistics, 2(1), 151–157 [in English].

10. Savchenko O. V. (2016). Refleksyvnna kompetentnist: metody ta protsedury diahnostryky. Kherson: PP Vyshemyrskyi [in Ukrainian].

11. Khomulenko, T. B. Dotsevykh T. I. (2014). Metapamiat: naukovy pidkhody ta eksperymentalno-introspektyvna metodyka doslidzhennia. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seria "Psykholohiia" – Bulletin of Kharkiv National pedagogical university. Series "Psychology". #49. 193–211 [in Ukrainian].

12. Kreidun N. P., Polivanova O. Y., Yavorovska L. M. (2016). Zadovolenist navchanniam u vyshchomu navchalnomu zakladi yak chynnyk profesiinoy samoefektyvnosti suchasnykh studentiv. Problemy suchasnoji osvity – Problems of modern education. 6. 37–41 [in Ukrainian].

13. Balashov, E., Pasichnyk, I. & Kalamazh, R. (2018). Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. Psycholinguistics, Vol. 24, Issue 1, 47–62 [in English].

14. Pasichnyk, I. D., Kalamazh, R. V., & Avhustiuk, M. M. Metakohnitivnyj monitorynh jak rehuliatyvnyi aspekt metapiznannia. Naukovy zapysky Natsionalnoho unioversytetu „Ostrozka Akademija”. Seria „Psykholohija” – Scientific Notes of National University of Ostroh Academy. Series „Psychology”, 28, 3–16 [in Ukrainian].

15. Zabolotna, O.V. (2016). Education as a Value Foundation for Young People Life Strategies. Ukrainian Psychological Journal, 2, 29–39 [in English].

16. Stavyska O. H., Bunechko Y. V. (2018). Vplyv rinvnia domahan na prahnennia do samoaktualizatsii studentskoi

molodi. Psykholohiia: realnist i perspektyvy – Psychology: Reality and Perspectives. 11. 140–144 [in Ukrainian]

17. Malykhina O. A. (2015). Obhruntuvannia psykholohichnykh umov formuvannia samopovahy u studentskomu vitsi. Naukovyj visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Serija: Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences. 5, 106-110 [in Ukrainian].

18. Ermolayeva M. V., Okhotenko R. V. (2009). Problema udovletvorennosti trudom s pozitsiyi suyektnogo podkhoda. Psikhologiya zrelosti I stareniya – Psychology of Growing Up and Ageing. 1, 5-17 [in Russian].

19. Mishchenko L. V. (2003). K probleme diagnostiki otnosheniya studentov k uchebnoy deyatelnosti. Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya – Bulletin of practical psychology of education. 3, 122-128 [in Russian].

20. Budassi S. A. (1971). Sposob issledovaniya kolichestvennykh kharakteristik lichnosti v gruppe. Voprosy psikhologii – Issues of Psychology. 3, 71-73 [in Russian].

21. Prikhozhan A. M. (1988). Primeneniye metodov pryamogo otsenivaniya v rabote shkolnogo psikhologa. Nauchno-metodicheskiye osnovy ispolzovaniya v shkolnoy psikhologicheskoy sluzhbe konkretnykh psikhodiagnosticheskikh metodik: Sb. nauchnykh trudov (Red. I. V. Dubrovina). Moscow: izd. APN SSSR, 110-128 [in Russian].

22. Kokun O. M., Pishko I. O., Lozinska N. S., Kopanytsia O. V., Malkhazov O. R. (2016). Zbirnyk metodiv dlia diahnostryky psykholohichnoji hotovnosti vijskovosluzhbovtstv vijskovoji sluzhby za kontraktom do dijalnosti u skladi myrotvorchyykh pidrozdiliv: Metodychnyj posibnyk. Kyiv: NDC HP ZSU [in Ukrainian].

23. Bazhyn E. F., Golyunkina E. A., Etkind A. M. (1984). Metod issledovaniya urovnya subyektivnogo kontrolya. Psikhologicheskij zhurnal – Psychological Journal. Vol. 5, #3, 152-161 [in Russian].

24. Karpov A. V. (2003). Refleksyvnost kak psikhicheskoye svoystvo I metodika yeye diagnostiki. Psikhologicheskij zhurnal – Psychological Journal. Vol.24, #5, 45-57 [in Russian].

25. Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 30, 526–537 [in English].

26. Kashapov M. M. (2012). Tvorcheskaya deyatelnost professionalov v kontekste kognitivnogo i metakognitivnogo podkhodov. Pod. Red. M. M. Kashapova, Y. V. Poshekhonovoy. Yaroslavl [in Russian].

27. Karpov A. V., Skityayeva I. M. (2005). Psikhologiya metakognitivnykh protsessov lichnosti. Moscow: Institut psikhologii RAN [in Russian].

28. Schraw, G. & Dennison, R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. Contemporary Educational Psychology, 19, 460–475 [in English].

29. Chudakova V. P. (2015). Psikhologo-organizatsionnaya tekhnologiya formirovaniya gotovnosti k innovatsionnoy deyatelnosti kak sredstvo formirovaniya gotovnosti k innovatsionnoy deyatelnosti kak sredstvo razvitiya konkurentosposobnosti lichnosti. Mezhdunarodnaya nauchnaya shkola "Paradigma". V 8 t. T.4: Psikhologiya: Sbornik nauchnykh trudov. Pod red. A. V. Berlov, L. F. Chuprov. Varna: Center of Scientific Research "Paradigm" [in Russian].

30. Moskaliova A. S. (2019). Samorehuliatitsia jak chynnyk poperedzhennia profesijnnykh kryz osobystosti: navch. prohrama spetskursu dlia slukhachiv kursiv pidvyshchennia kvalifikatsiji (keriv. zahalnoosvitnikh navch. zakl. riznykh typiv navch.) i stud. osvitnio-kvalifikatsijnnoho rinvnia "mahistr" z napriamiv pidhotovky "Upravlinnia navchalnym zakladom" ta "Pedahohika vyshchoji shkoly". Kyiv: NAPN Ukrainy, DVNZ "Universytet Menedzhmentu osvity" [in Ukrainian].

31. Dubovitskaya T. D. (2004). Diagnostika urovnya professionalnoy napravlenosti studentov. Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education. 2, 82-86 [in Russian].