

<https://doi.org/10.34142/23129387.2020.62.18>

УДК 159.922.6+159.928.23:373.3

ORCID 0000-0002-9169-5471

МЕТАКОГНІТИВНА УСВІДОМЛЕНІСТЬ ШКОЛЯРІВ ТА ЇЇ ПСИХОДІАГНОСТИКА

Олена О. Щербакова,

старший науковий співробітник

*ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків НАМН
України», м. Харків, Україна*

E-mail: lenascherbakova@ukr.net

Мета дослідження – створити опитувальник мета когнітивної усвідомленості учнів основної школи.

Методи і вибірка дослідження. У дослідженні подано адаптований для школярів опитувальник метакогнітивної усвідомленості, для перевірки його валідності застосовано тест для оцінки вербального, невербального (просторового) та математичного інтелекту Амтхауера, невербальний субтест методики Е. Торренса, оригінальна адаптована методика психодіагностики академічної саморегуляції Е. Десі і Р. Райана для учнів основної школи, опитувальник «Вольові якості особистості» (ВКО) для підлітків розроблений М.В. Чумаковим, оригінальний опитувальник імпліцитних теорій інтелекту та наполегливості при виконанні домашніх завдань.

Усього у дослідженні взяли участь 331 учень 7-9 класів (204 учня навчаються за проектом «Інтелект Україна», 127 – учні гімназії).

Результати. Було доведено надійність і валідність опитувальника метакогнітивної усвідомленості.

Висновки. Визначено, що метакогнітивна усвідомленість поряд із метакогнітивними знаннями (знаннями про власну пізнавальну діяльність) та мета когнітивним досвідом (закріпленими патернами метакогнітивної регуляції) є компонентом метапізнання і виступає здатністю до свідомого моніторингу, регуляції та контролю пізнавальної діяльності. У результаті адаптації оригінального опитувальника до кінцевої його версії, адаптованої для підлітків, увійшло 35 пунктів, які мають високу надійність. Стандартизація опитувальника підтвердила його надійність та валідність.

Встановлено, що метакогнітивна усвідомленість пов'язана із

інтринсивною саморегуляцією, імпліцитними теоріями нароцуваного інтелекту, вольовими якостями енергійності, ініціативності, відповідальності, самостійності, цілеспрямованості, наполегливістю при виконанні домашніх завдань, а також креативністю, математичним та просторовим інтелектом. Отримані зв'язки вказують на позитивну роль здатності до моніторингу, регуляції та контролю пізнавальної діяльності у навчальній діяльності школярів, успішність якої пов'язана не тільки з розумовими здатностями, а й з вольовими якостями, мотивацією, уявленнями про власну роль у діяльності.

Ключові слова: метакогнітивна усвідомленість, інтелект, креативність, мотивація навчання, імпліцитні теорії інтелекту, вольові якості, школярі.

Metacognitive awareness of schoolchildren and its psychodiagnosis

Olena O. Shcherbakova,

Senior Researcher,

*State Institution "Institute for Children and Adolescents
Health Care of the National Academy
of Medical Sciences of Ukraine", Kharkov, Ukraine*

The Aim of the study is to create a questionnaire aiming at the cognitive awareness of primary school students.

Research Methods and Sample. The study presents a questionnaire of metacognitive awareness adapted for schoolchildren, to test its validity, a test for the evaluation of verbal, non-verbal (spatial) and mathematical intelligence of Amthauer, non-verbal subtest of E. Torrens methodology, original adapted methods of academic self-regulation assessment, the questionnaire "Volitional personality traits" for teens was developed by M.V. Chumakov, an original questionnaire of implicit theories of intelligence and persistence in homework. In total, 331 students of 7-9 grades participated in the study (204 students study under the project "Intellect of Ukraine", 127 - students of gymnasiums).

Results. The reliability and validity of the metacognitive awareness questionnaire were proven.

Conclusions. Metacognitive awareness along with metacognitive knowledge (knowledge of cognitive activity) and goal cognitive experience (fixed patterns of metacognitive regulation) are components of

metacognition and serve the capacity for conscious monitoring, regulation and control of cognitive activity. Adaptation of the original questionnaire to the final version adapted for adolescents resulted in 35 items with high reliability. The standardization of the questionnaire confirmed its reliability and validity.

Metacognitive awareness is associated with intrinsic self-regulation, incremental implicit theories of intelligence, volitional qualities of energy, initiative, responsibility, autonomy, commitment, perseverance in homework, figural and numerical intelligence and creativity. The obtained links indicate the positive role of the ability to monitor, regulate and control cognitive activity in the educational activities of students, the success of which is associated not only with mental ability, but also volitional qualities, motivation, ideas about their own role in the activity.

Keywords: *metacognitive awareness, intelligence, creativity, educational motivation, implicit theories of intelligence, volitional qualities, schoolchildren.*

Вступ. Проблема створення спеціальної системи освіти для обдарованих дітей і молоді є нагальною для сучасної України, тому у межах її розв'язання було впроваджено комплексний педагогічний експеримент всеукраїнського рівня «Створення системи супроводження навчання, виховання та розвитку академічно обдарованих дітей дошкільного та молодшого шкільного віку» за науково-педагогічним проектом «Інтелект України». Цей проект передбачає створення системи виховання інтелектуальної еліти нації, без якої розв'язання складних завдань розбудови могутньої, конкурентоспроможної на світовій арені держави є неможливим.

Проект розроблено в контексті концепції меритократичної освіти, яка розглядає визначальну роль інтелектуальної еліти в забезпеченні могутності та процвітанні держави, спрямована на цілеспрямоване «виращування» та зміцнення інтелектуального потенціалу нації. При цьому складовими успішності навчально-виховного процесу є принципи примату розуму й здібностей над походженням, майновим і соціальним станом, створення системи пошуку та відбору академічно обдарованих учнів, мережі спеціальних класів для їх навчання і виховання, системи підготовки і перепідготовки фахівців, спеціальних структур із

питань роботи з обдарованими учнями, заснованих як на державних, так і громадських засадах (Щербакова, 2015). Відповідно до умов проекту доцільним виявляється розв'язання іншої проблеми – створення психодіагностичного та розвивального інструментарію у межах психологічного супроводу академічно здібних учнів, що враховує якості та здатності, релевантні високим навчальним досягненням. Однією з таких якостей є метакогнітивна усвідомленість, яка забезпечує продуктивний процес метапізнання і саморегуляції навчальної діяльності.

Дослідження метакогнітивної сфери особистості було вперше проведено J. H. Flavell (1979), у працях якого звертається увага контрольної функції метапізнання та підкреслюється його рефлексивні можливості. Автор розглядає метапізнанням в якості здатності до аналізу власних мисленнєвих стратегій та управління власною пізнавальною діяльністю. У цих дослідженнях, метапізнання складається із метаобізнаності та метакогнітивного досвіду як регуляції пізнання. Метаобізнаність є набутими знаннями про когнітивні процеси і основою для їх регуляції. До метакогнітивних знань автором були віднесені особистісні властивості, що визначають соціальний аспект метапізнання, зокрема розуміння суб'єктом власних інтересів, установок, здібностей, цінностей тощо.

С. М. Халіним (1988) зазначено, що метапізнання кожної епохи відповідає критеріям науковості та об'єктивності пізнання, причому базовим принципом метапізнання є діалектична єдність суб'єкт-об'єктних відношень. До інших принципів функціонування метапізнання автором було зазначено принципи об'єктивності, причинності, визнання об'єктивного існування предметів дослідження, системності, історизму, активності суб'єкта пізнання.

М. М. Кашаповим розглянуто метапізнання як обізнаність про власні мисленнєві процеси та стратегії та здатність свідомо рефлексувати, змінювати та реалізувати дії, які ґрунтуються на цьому знанні. На думку автора, метапізнання сприяє виникненню проблемності у навчанні та визначенню можливих рішень, забезпечує організацію функціонування пізнавальних

психічних процесів та ресурси для такого функціонування, а також відстежує та управляє процесом вирішення педагогічної проблемної ситуації (Творческая..., 2012).

У теорії J. H. Flavell (1979) є поняття «мислення щодо власного мислення» і підкреслено, що воно може здійснюватись відносно того, що особистість знає (метакогнітивне знання), виступати як знання про те, що людина робить на даний час (метакогнітивна навичка), який в неї на даний час емоційний стан (метакогнітивне почуття).

У роботах Ю. К. Корнілова (2004), Д. Шартъє і Е. Лоарера (1997), R. J. Sternberg (1988) метапізнання розглядається через провідну функцію регуляції перебігу власне когнітивних процесів. У теорії J. Sternberg (1988) мислення розглядається у межах інформаційного підходу, за яким до системи переробки інформації належать когнітивні процеси (компоненти виконання, перетворення інформації, засвоєння та використання знань) та метакогнітивні компоненти (компоненти регуляції інтелектуальної діяльності: планування, простежування ходу рішення, вибір форми презентації задачі, свідомий розподіл уваги, організація зворотного зв'язку тощо). На думку Д. Шартъє та Е. Лоарера (1997), метакогнітивні процеси є похідними від когнітивних. Як зазначає Ю. К. Корнілова (2004), метапізнання спрямоване на регуляцію когнітивних процесів.

A. Brown (1987) визначає метапізнання через навмисний свідомий контроль власної когнітивної активності, B. Y. White, J. R. Frederiksen (1998) – як розуміння власного мислення та продуктів власних зусиль, X. Lin, J. D. Lehman (1999) – як об'єднання розуміння процесу, природи завдання та емоційного стану, A. Koriat, R. Shitzer-Reichert (2002) – як когнітивні процеси, об'єктом розгляду яких є власні когнітивні процеси, H. F. O'Neil (1998) – як психічна властивість (риса) та як психічний стан, який є ситуативним, супроводжує інтелектуальну діяльність та може бути різним за інтенсивністю, B. K. Hofer (2002) – як рефлексивні твердження, судження.

J. H. Flavell (1979) до функцій метапізнання відносить постановку проблеми та визначення можливих рішень, обізнаність про те, який когнітивний процес є необхідним для

вирішення завдання, активізацію правил та способів пізнання, гнучкість у пошуку рішення, забезпечення фіксації уваги на задачі, контроль процесу рішення задачі, віру у можливості мислення, прагнення до ідеальності рішення.

G. Shraw (1998) під загальним когнітивним усвідомленням має на увазі кількісну оцінку адекватності знання, релевантного завданню, відбір адекватних ситуації стратегій та розподіл когнітивних ресурсів залежно від рівня висунутих завданням вимог.

На думку S. Paris, P. Winograd (1990), метапізнання включає два компоненти: самооцінку пізнання та самоуправління пізнанням. Автори у своєму дослідженні описують два основні аспекти метапізнання – метакогнітивне знання та метакогнітивний контроль.

Метакогнітивний контроль здійснюється через моніторинг і контроль пізнавальних процесів та особистісних властивостей і передбачає планування (цілеспрямований вибір когнітивних стратегій), оцінку (дослідження власних знань, цілей та завдань, ресурсів) та регуляцію (моніторинг поточної діяльності, її зіставлення з кінцевою метою) пізнавальної діяльності. У цьому сенсі значущими для метакогнітивного контролю є перевага тієї чи іншої імпліцитної теорії інтелекту (Доцевич, 2015). С. Dweck і Е. Leggett (1988) під імпліцитними теоріями інтелекту розуміють способи сприйняття свого інтелекту, серед яких виділили два основні: по-перше, індивіди, які вірять в «теорію заданості», вважають, що інтелект практично не змінюється протягом життя і являє собою стабільну структуру, можливості впливу на яку у людини досить незначні, по-друге, індивіди, переконані в тому, що свій інтелект можна активно розвивати за допомогою власних зусиль («теорія нарощуваного інтелекту» чи «прибуткова теорія»), вірять в те, що інтелект пластичний і його можна успішно тренувати в будь-якому віці.

У цьому випадку суб'єкт прагне збільшити свою компетентність, використовуючи для цього важкі завдання, які характеризуються новизною і розмаїтістю. Реакція оточуючих для них не настільки важлива; в їх мотивації переважає прагнення оволодіти новими знаннями і вміннями,

компетентністю. «Орієнтований на майстерність» суб'єкт обирає важкі завдання, проявляє наполегливість і оптимізм. На противагу йому, суб'єкт, що проявляє «безпорадність» (знижує якість діяльності після невдачі, уникає ризику, проявляє недолік наполегливості) поділяє «імпліцитну теорію заданого інтелекту».

Домінування будь-якої з цих двох орієнтацій залежить від специфіки когнітивної саморегуляції діяльності. Якщо суб'єкт орієнтований на майстерність, то свої невдачі він буде пов'язувати з нестійкими внутрішніми (наприклад, недолік зусиль), або зовнішніми (погані зовнішні умови) характеристиками. «Безпорадні суб'єкти» власні невдачі в діяльності описують певними внутрішніми стабільними причинами, з якими нічого не можна зробити (наприклад, відсутність здібностей) (Гордеева, 2006), що загалом, на нашу думку, може стати на заваді застосуванню метакогнітивних стратегій та усвідомленості у метапізнанні. Крім того, імпліцитна теорія нарощуваного інтелекту пов'язана із губристичним прагненням до досконалості (Фоменко, 2016), що загалом свідчить про те, що особистість, яка вірить у можливості саморозвитку, застосовує більше різних стратегій самовдосконалення, у тому числі розумового.

А. В. Карпов (2005) підкреслює його зв'язок метапізнання із процесом рефлексії. Метакогнітивні процеси були віднесені автором до групи рефлексивних, спрямованих на розуміння власних психічних станів особистістю. Науковець наголосив, що метакогнітивні процеси контролюють декілька рівнів регуляції діяльності, зокрема регуляцію виконавчої діяльності, стратегій її здійснення та власних психічних станів. А.В. Карпов розглядає метапізнання як стан суб'єкта загалом та як регулятивні актуальні стани суб'єкта діяльності – зокрема. Метапізнання як рефлексія виступає особливим станом, який використовується для корекції власних вчинків та намірів. У цьому сенсі очевидним стає зв'язок метакогнітивної усвідомленості та академічної саморегуляції учнів основної школи. У дослідженні R.A. Kuiper (2002) метакогнітивна саморегуляція розглядається у єдності процесів оцінки та

корекції цілей, уявлення про самоефективність, фактичного обсягу знань та стратегій мислення. Автором визначено такі метакогнітивні стратегії, як дослідження власних можливостей у пошуку знань, дослідження мисленнєвих стратегій, судження про можливості власного самовдосконалення, судження про власну компетентність, стратегії самокорекції, судження про власні ресурси.

Одним із поширених опитувальників для вивчення метапізнавальних процесів є «Опитувальник метакогнітивної усвідомленості» (включеності у діяльність, Metacognitive Awareness Inventory, MAI), що складається із 52 пунктів (Schraw & Denninson, 1994). Опитувальник представлений питаннями щодо знання та регуляції когнітивної діяльності, представленої вісьмома процесуальними компонентами, визначеними G.Schraw та R. S. Dennison. Т.І. Доцевич (2015) було адаптовано опитувальник для україномовної вибірки. Утім, зміст опитувальника не є приданим для психодіагностики учнів основної школи, що і визначило **мету дослідження** – створити і апробувати методику психодіагностики метакогнітивної усвідомленості учнів основної школи.

Методи і вибірка дослідження. У дослідженні подано адаптований для школярів опитувальник метакогнітивної усвідомленості, для перевірки його валідності застосовано тест для оцінки вербального, невербального (просторового) та математичного інтелекту Амтхауера, невербальний субтест методики Е. Торренса, оригінальна адаптована методика психодіагностики академічної саморегуляції Е. Десі і Р. Райана для учнів основної школи (Щербакова, 2017), опитувальник «Вольові якості особистості» (ВКО) для підлітків розроблений М.В. Чумаковим (2015), оригінальний опитувальник імпліцитних теорій інтелекту (Scherbakova, 2018a) та наполегливості при виконанні домашніх завдань (Scherbakova, 2018b).

Психометричну вибірку склали 331 учень 7-9 класів (204 учня навчаються за проектом «Інтелект Україна», 127 – учні гімназії).

Результати. Процедура стандартизації опитувальника

передбачала розрахунок частоти вибору молодшими школярами кожного з варіантів відповідей («так» чи «ні»). За умови зсуву розподілу у бік вибору того чи іншого варіанту відповіді у пункті, що перевищує 70% він видалявся з кінцевої версії опитувальника. Таким чином, з 50 оригінальних тверджень до кінцевої версії опитувальника увійшло 35.

Ретестова надійність опитувальника. Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки (50 осіб) було проведено з інтервалом у два тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні $r = 0,752$, що свідчить про високу ретестову надійність опитувальника.

Побудова нормативної шкали. У таблиці 1 показано описові статистики шкали, на основі яких було виявлено їх нормативні значення. Спираючись на ці дані, побудовано вибірккову нормативну шкалу для опитувальника. При розбивці на три інтервали граничні значення норми для показника метакогнітивної усвідомленості становлять 15-28 балів.

Таблиця 1

Описові статистики «Опитувальника метакогнітивної усвідомленості учнів основної школи»

Показники	Середнє	Стандартне відхилення	Мінімальне значення	Максимальне значення	Нормативні значення шкали
Метакогнітивна усвідомленість	23,134	7,371	0	35	15-28

Перевірка конвергентної та дискримінативної валідності методики передбачала застосування кореляційного аналізу показників метакогнітивної усвідомленості, інтелекту, креативності, академічної саморегуляції, імпліцитних теорій та наполегливості при виконанні домашнього завдання.

З таблиці 2 видно, що не існує статистично значущих зв'язків між вербальним інтелектом та метакогнітивною усвідомленістю. Отже, метакогнітивна усвідомленість не

пов'язана із вербальним інтелектом як мірою оволодіння мовою, широта понятійного апарату та словарного запасу, вміння оперувати буквами і словами. Отже, схильність та здатність усвідомлено регулювати власну пізнавальну діяльність не залежать від вербального інтелекту.

Таблиця 2

**Коефіцієнти кореляцій показників метакогнітивної
усвідомленості та інтелекту**

Показники інтелекту	Метакогнітивна усвідомленість
Вербальний інтелект	-
Математичний інтелект	0,13*
Просторовий інтелект	0,18**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

З іншого боку, математичний та просторовий інтелект пов'язані із здатностями до метакогнітивного моніторингу та контролю, які позначаються у високих показниках метакогнітивної усвідомленості. Отримані результати на перший погляд є суперечливими, адже метакогнітивна регуляція мала бути пов'язана із вербальними здатностями більшою мірою, ніж з просторовим та математичним інтелектом. Утім, отримані нами результати наводять на таке припущення: за умови високого вербального інтелекту (який за даними досліджень Корнилова) передбачає

З таблиці 3 видно, що існують статистично значущі зв'язки між креативністю та метакогнітивною усвідомленістю. Визначено, що найбільш сильними і значущими є зв'язки між швидкістю креативності та метакогнітивною усвідомленістю. За силою зв'язку кореляція між гнучкістю креативності та метакогнітивною усвідомленістю поступається попередній, а найменш сильною кореляцією відзначаються показники метакогнітивної усвідомленості та оригінальності креативності.

Такі результати свідчать на користь думки про те, що метакогнітивна усвідомленість обслуговує на якість, новизну та неповторність творчого продукту, а забезпечує швидкість його продукування, здатність мислення «не застрягати» на подібних ідеях, переключати увагу з одного об'єкта на інший і

здійснювати творчий мисленнєвий процес швидко. Отже, метакогнітивна усвідомленість не стільки обумовлює змістові характеристики творчого мислення, скільки забезпечує його процесуальні характеристики - гнучкість та швидкість.

Таблиця 3

Коефіцієнти кореляцій показників метакогнітивної усвідомленості та креативності

Показники креативності	Метакогнітивна усвідомленість
Оригінальність	0,15*
Швидкість	0,29***
Гнучкість	0,19**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Іншим завданням у проблематиці описових властивостей метакогнітивної усвідомленості є її зв'язки із особистісними регулятивними властивостями особистості. Яким чином метакогнітивна усвідомленість школярів пов'язана із проявом їх вольових якостей? Чи можна пояснювати розвиненість здатності до контролю та регуляції пізнання через дію вольових якостей особистості, здатність докладати вольові зусилля до навчальної діяльності? З таблиці 4 видно, що існують статистично значущі зв'язки між вольовими якостями та метакогнітивною усвідомленістю.

Таблиця 4

Коефіцієнти кореляцій показників метакогнітивної усвідомленості та вольових якостей

Вольові якості	Метакогнітивна усвідомленість
Відповідальність	0,23**
Ініціативність	0,32***
Рішучість	0,22**
Самостійність	0,18**
Витримка	-
Наполегливість	-
Енергійність	0,32***
Уважність	-
Цілеспрямованість	0,15*

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Найбільш значущими виявились зв'язки метакогнітивної усвідомленості із енергійністю та ініціативністю, отже чим більш ініціативними, активними та енергійними є школярі (у тому числі на заняттях), тим більшою мірою задіяна їх метакогнітивна усвідомленість. Вмотивованість на діяльність (у тому числі на навчальну) характеризує активних та ініціативних учнів, сповнених ідей, маючих чимало запитань до учителя, пізнавальний інтерес до навчальних предметів, що пов'язане з їх здатністю здійснювати метакогнітивний контроль та регуляцію навчальної діяльності.

Вольові якості рішучості та відповідальності також характеризують учнів з високою метакогнітивною усвідомленістю. Значущими також виявились зв'язки метакогнітивної усвідомленості з самостійністю та цілеспрямованістю. Отже, здатність наполегливо виконувати будь-яку діяльність, відповідати за її перебіг та результат, самостійно ставити навчальні цілі та досягати їх реалізації властива школярам, які вміють докладати різні техніки запам'ятовування навчального матеріалу, усвідомлюють ті обставини, в яких інформація легше засвоюється, контролюють пізнавальну активність.

У таблиці 5 показано зв'язки метакогнітивної усвідомленості із такою релевантною навчальній діяльності вольовою якістю, як наполегливість у виконанні домашніх завдань.

Таблиця 5

Коефіцієнти кореляцій показників метакогнітивної усвідомленості та наполегливості при виконанні домашніх завдань

Показники	Метакогнітивна усвідомленість
Наполегливість при виконанні домашніх завдань	0,17*

* $p < 0,05$

Визначено позитивний зв'язок між метакогнітивною усвідомленістю як здатністю довільно докласти зусилля в опануванні навчального матеріалу та наполегливістю, яку виявляє учень у здійсненні підготовки до занять вдома. Отже, метакогнітивна усвідомленість більшою мірою властива учням, які мають розвинені вольові якості.

У таблиці 6 показано особливості зв'язку метакогнітивної усвідомленості із імпліцитними теоріями інтелекту, що доводить позитивну роль уявлень про те, що власні розумові здібності можна розвивати, у моніторингу, регуляції і контролі пізнавальної діяльності.

Таблиця 6

Коефіцієнти кореляцій показників метакогнітивної усвідомленості та імпліцитних теорій інтелекту

Імпліцитні теорії	Метакогнітивна усвідомленість
Роль зусиль	0,18*
Роль здібностей	-0,21*

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

З іншого боку, оволодіння метакогнітивним досвідом та вміння регулювати власну пізнавальну діяльність зумовлюють розвиток уявлень про те, що власні когнітивні навички, вміння та здібності можна розвивати. Уявлення про те, що інтелект від природи заданий і успіхи у пізнанні є вродженими та не змінюються, навпроти, передбачають низький рівень метакогнітивних здатностей, неспроможність регулювати та відслідковувати процес і результат пізнавальної діяльності.

У таблиці 7 показано особливості зв'язку між академічною саморегуляцією та метакогнітивною усвідомленістю. Визначено, що внутрішня мотивація навчальної діяльності, яка характеризується інтринсивною саморегуляцією, позитивно пов'язана із метакогнітивною усвідомленістю. Натомість, із екстринсивною саморегуляцією встановлено негативний зв'язок. Отже, керованість учнів пізнавальним інтересом до навчальної діяльності пов'язана з їх прагненням та умінням здійснювати моніторинг, регуляцію і контроль

пізнавальної діяльності. Зовнішня регуляція навчання як результат дії примусу та вимог учителя та батьків властива тим школярам, які нездатні ефективно здійснювати метакогнітивну діяльність.

Таблиця 7

Коефіцієнти кореляцій показників метакогнітивної усвідомленості та академічної саморегуляції

Академічна саморегуляція	Метакогнітивна усвідомленість
Інтринсивна саморегуляція	0,21*
Екстринсивна регуляція	-0,19*

* $p < 0,01$

Висновки. Метакогнітивна усвідомленість поряд із метакогнітивними знаннями (знаннями про власну пізнавальну діяльність) та метакогнітивним досвідом (закріпленими патернами метакогнітивної регуляції) є компонентом метапізнання і виступає здатністю до свідомого моніторингу, регуляції та контролю пізнавальної діяльності. У результаті адаптації оригінального опитувальника до кінцевої його версії, адаптованої для підлітків, увійшло 35 пунктів, які мають високу надійність. Стандартизація опитувальника підтвердила його надійність та валідність.

Метакогнітивна усвідомленість пов'язана із інтринсивною саморегуляцією, імпліцитними теоріями нарощуваного інтелекту, вольовими якостями енергійності, ініціативності, відповідальності, самостійності, цілеспрямованості, наполегливості при виконанні домашніх завдань, а також креативністю, математичним та просторовим інтелектом. Отримані зв'язки вказують на позитивну роль здатності до моніторингу, регуляції та контролю пізнавальної діяльності у навчальній діяльності школярів, успішність якої пов'язана не тільки з розумовими здатностями, а й з вольовими якостями, мотивацією, уявленнями про власну роль у діяльності.

Література

- Гордеева Т.О. (2006). Психология мотивации достижения. М., Смысл, Академия.
- Доцевич Т.І. (2015). Компетентність суб'єкта педагогічної діяльності: метакогнітивний аспект. Х.: Вид-во «Діса плюс».
- Карпов, А. В., Скитяева И.М. (2005). Психология метакогнитивных процессов личности. М. : ИП РАН, 325 с.
- Корнилов, Ю. К., Карпов А.В. (2004). Субъект и объект практического мышления. Ярославль : Ремдер, 320 с.
- Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / под ред. М. М. Кашапова, Ю. В. Пошехоновой (2012). Ярославль : Ярослав. гос. ун-т, 384 с.
- Фоменко К.І. (2016). Імпліцитні теорії інтелекту та особистості у зв'язку з губристичною мотивацією у студентів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки. Вип. 5, Т.2, С. 71-75.
- Халин, С. М. (1988). Познание и метапознание (Проблема типологического единства). Тюмень : ТГУ, 248 с.
- Чумаков М.В. (2015). Эмоционально-волевая сфера личности подростков и ее диагностика. Вестник практической психологии образования. № 1. С. 83–86.
- Шартъе, Д., Лоарер Э. (1997). Обучение и перенос когнитивных и метакогнитивных стратегий. Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / под ред. Т. Галкиной и Э. Лоарера. М. : Ин-т психологии РАН, С. 201–208.
- Щербакова О. (2017). Психодіагностика академічної саморегуляції учнів основної школи/ Щербакова О.// Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 57. — Харків: ХНПУ, 2017. — 355 - 362 с.
- Щербакова О.О. (2015). Психологічні особливості адаптації академічно здібних дітей до навчання у початковій школі. Дис. к.психол.н. Х.: ХНПУ імені Г.С. Сковороди.
- Dweck C.S., Leggett E.L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*. Vol. 95. № 2. P. 256-273.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive- developmental inquiry. *American Psychologist*. 34. P. 906–911.
- Hofer, B. K., Pintrich P.R. (2002). Personal epistemology: The

psychology of beliefs about knowledge and knowing. Maswah ; NJ: Lawrence Erlbaum. P. 231–260.

Koriat, A., Shitzer-Reichert R. (2002). Metacognitive Judgments and their Accuracy. Metacognition: process, function a. Use / Ed. By Patrick Chambres et al. – Boston [etc.] : Kluwer acad. publ., Cop, P. 3–19.

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

Lin, X., Lehman J. D. (1999). Supporting Learning of Variable Control in a Computer-Based Biology Environment: Effects of Prompting College Students to Reflect on Their Own Thinking. *Journal of Research in Science Thinking*. Vol. 36, № 7. P. 840.

O'Neil, H. F., Baker E. L., D. Klien C. D. (1998). A Cognitive Demands Analysis of Innovative Technologies. CSE Technical Report 454, National Center for Research on Evaluation, Standard, and Student Testing (CRESST), UCLA, 205 p.

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

Scherbakova O. (2018a). Psychodiagnostics of implicit theories of intelligence for middle-school pupils. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 58. — Харків: ХНПУ, 2018. С. 118 - 124 с.

Scherbakova O. (2018b). Psychodiagnostics of persistence of fulfilling homework for middle-school pupils. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 59. Харків: ХНПУ, 2018. С. 143 - 149 с.

Schraw, G., Denninson R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 19. P. 460–475.

Shraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, P. 113–125.

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

White, B. Y., Frederiksen J. R. (1988). Inquiry, Modeling, and Metacognition: Making Science Accessible to All Students. *Cognition and Instruction*. Vol. 16, № 1. P. 79.

Додаток

Опитувальник метакогнітивного включеності в діяльність

Інструкція: оцініть «+» твердження, з якими Ви згодні і «-», з якими Ви не згодні.

1. Я усвідомлюю свої інтелектуальні переваги і недоліки.
2. Мені складно оцінити, наскільки добре я виконав роботу *
3. Перш ніж почати виконувати ту чи іншу роботу, я чітко визначаю її мету.
4. Я знаю, яка саме інформація важлива при виконанні домашнього завдання.
5. Вирішуючи задачу, я час від часу задаюся питанням, чи розглянув я все альтернативи її вирішення.
6. Я здатний добре структурувати інформацію.
7. Я свідомо концентруюся на важливій для мене інформації.
8. Я точно знаю, з якою метою використовую різні стратегії вирішення проблем.
9. Я краще засвоюю інформацію (навчаюся) коли я знаю що-небудь додатково щодо цієї теми.
10. Я знаю, що чекає від мене вчитель.
11. Думаю, що добре запам'ятовую нову інформацію.
12. Я використовую різні стратегії в залежності від ситуації.
13. Я питаю себе, чи був легший шлях вирішення завдання після того як воно була вирішене.
14. Я здатний контролювати якість прийнятих мною рішень.
15. Час від часу я «оглядаюся назад», що допомагає мені краще зрозуміти значущі для мене стосунки.
16. Я ставлю собі питання, наскільки добре прийняте рішення, перед тим як почати його виконання.
17. Я обмірковую кілька способів вирішення завдання і вибираю найзручніше.
18. Виконавши завдання, я підводжу підсумок того, що я зробив.
19. Коли я в чомусь не можу розібратися, я звертаюся за допомогою до однокласників.
20. Я можу змусити себе вчитися, коли мені це потрібно.
21. Якщо завдання дуже складне, я звертаюся за допомогою до вчителя.

22. Приймаючи важливе рішення, я схильний аналізувати ефективність використовуваних мною стратегій.
23. Я використовую свої інтелектуальні переваги для компенсації своїх слабкостей.
24. Я концентрують увагу на значенні та практичній цінності нової інформації.
25. Я можу точно оцінити міру своєї підготовки до того чи іншого предмету.
26. Я автоматично застосовую ефективні стратегії вирішення завдань.
27. Я знаю, в якому випадку кожна з використовуваних мною стратегій буде найбільш ефективною.
28. Коли рішення задачі закінчено, я задаюся питанням, чи досягнуті всі поставлені цілі.
29. Я роблю малюнки і схеми, які допомагають мені краще зрозуміти навчальний матеріал.
30. Якщо домашнє завдання дуже складне, я звертаюся за допомогою до батьків.
31. Я спираюся на організаційну структуру свого підприємства, коли вирішую виробничі завдання.
32. Я переглядаю свої припущення, коли важко в рішенні проблеми.
33. Я організую свій час так, щоб домогтися своїх цілей найкращим чином.
34. Я намагаюся розбити домашню роботу на кілька окремих етапів.
35. Я концентруюся на загальному сенсі прочитаного більшою мірою, ніж на деталях тексту.

Оригінальний рукопис отриманий 15 січня 2020 року

Стаття прийнята до друку 26 січня 2020 року