

Отримано: 30 листопада 2022 р.

Прорецензовано: 5 грудня 2022 р.

Прийнято до друку: 5 грудня 2022 р.

e-mail: eduard.balashov@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2023-16-13-21

Балашов Е. Д. Метакогнітивні стратегії в мотивації навчання студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2023. № 16. С. 13–21.

УДК: 159.922.8

**Балашов Едуард Михайлович,**  
доктор психологічних наук,  
професор кафедри психології та педагогіки  
Національного університету «Острозька академія»

## МЕТАКОГНІТИВНІ СТРАТЕГІЇ В МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

Актуальність розгляду цієї теми визначається важливістю усвідомлення особистості студента як суб'єкта власного саморегульованого навчання. Виникає наукова потреба охарактеризувати поняття саморегульованого навчання, проаналізувати особливості використання метакогнітивних стратегій у навчальній діяльності студентів. У статті автор теоретично аналізує психологічні особливості використання метакогнітивних стратегій у мотивації навчальній діяльності студентів. Для емпіричного визначення ступеня навчальних стратегій і напряду навчальної мотивації студентів ми використали опитувальник «Навчальні стратегії» (С. Костромина, Т. Дворникова) та опитувальник «Шкали академічної мотивації» (Т. Гордеева, О. Сычев, Е. Осин).

Теоретичний аналіз та емпіричне дослідження засвідчують позитивний зв'язок між використанням метакогнітивних стратегій та мотивацією студентів. У результаті аналізу кореляційних взаємозв'язків між показниками метакогнітивних стратегій і мотивації ми дійшли висновку, що за наявності внутрішньої мотивації навчальна діяльність зацікавлює студентів та супроводжується емоційними переживаннями у використанні відповідних метакогнітивних стратегій. Було розроблено методичні рекомендації, спрямовані на ефективне застосування мотиваційних стратегій студентів та формування в них відповідної навчальної мотивації.

**Ключові слова:** метакогнітивна стратегія, мотивація, саморегульоване навчання, навчальна діяльність, студент.

**Eduard Balashov,**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Department of Psychology and Pedagogy,  
The National University of Ostroh Academy

## METACOGNITIVE STRATEGIES AND MOTIVATION OF STUDENT LEARNING

Relevance of the proposed issue has been determined by the importance of understanding a personality of the student as a subject of their own self-regulated learning. There has been a scientific need to characterize the concept of self-regulated learning, analyse the features of the use of metacognitive strategies in the learning activities of students. In the article, the author has theoretically analysed the psychological features of use of metacognitive strategies in motivating the learning activity of students. For empirical evaluation of the levels of the educational strategies use and the direction of student motivation, we have used the questionnaires "Learning Strategies" (by S. Kostromina, T. Dvornikova) and "Scales of Academic Motivation" (by T. Gordeeva, O. Sychev, E. Osin).

Theoretical analysis and empirical research have shown a positive correlation between the use of metacognitive strategies and student motivation. As a result of analysing the correlations between metacognitive strategies and motivation, we have drawn the conclusion that learning activities interest students in the presence of intrinsic motivation, and is accompanied by emotional experiences in the use of appropriate metacognitive strategies. The methodological recommendations aimed at the effective application of the motivating strategies of students, as well as the formation of their appropriate learning motivation have been developed.

**Keywords:** metacognitive strategy, motivation, self-regulated learning, learning activity, student.

**Постановка проблеми.** Більшість студентів на початку навчання в ЗВО стикаються з серйозними труднощами, пов'язаними із засвоєнням інформації, а саме нездатністю до розуміння, структурування досліджуваного матеріалу, критичного аналізу. Однією з причин таких труднощів може бути недостатній розвиток метакогнітивної системи, що дає змогу керувати власними психічними процесами у процесі навчання.

Метакогнітивні стратегії необхідні для вивчення, запам'ятовування і розуміння матеріалу і поєднують повторення, організацію та опрацювання, а також планування, моніторинг та регулювання пізнання студентів для виконання когнітивних стратегій. Застосування метакогнітивних стратегій у навчальній діяльності дає змогу сформуванню вміння вчитися, що, в свою чергу, сприяє виконанню основних освітніх стандартів. Розвиток здатності до самостійного навчання та безперервної самоосвіти студентів – головне надбання використання метакогнітивних стратегій. Також для виявлення знань і емоцій щодо навчальної

діяльності студенти можуть використовувати мотиваційні стратегії. У такий спосіб вони можуть активно адаптувати або змінювати свої стратегії залежно від особистих і контекстних факторів і, якщо буде потреба, завжди можуть вивчити нові.

У психологічній літературі представлені дослідження, які доводять те, що включення метакогнітивних та мотиваційних стратегій у навчання впливає на ефективність пізнавальної діяльності. Тож дослідження метакогнітивних та мотиваційних стратегій є актуальним унаслідок того, що вони безпосередньо впливають на успішність навчальної та професійної діяльності, оскільки виконують важливі функції: організація та контроль власної інтелектуальної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень із проблеми.** Студенти мають певне базове розуміння власних знань та процесу мислення, проте загалом недостатньо обізнані щодо свого навчання. Дж. Флавелл описує три основні типи усвідомлення, пов'язані з метакогнітивними знаннями: усвідомлення знання, як розуміння того, що людина знає, а що не знає, і що хоче знати; усвідомлення мислення, яке описує розуміння пізнавальних завдань та природи того, що потрібно для їх виконання; усвідомлення стратегій мислення, яке описує розуміння підходів до спрямованого навчання [11]. Застосування метакогнітивних стратегій і моніторингу включає в себе кілька аспектів процесу навчання і може містити планування підходу, оцінку прогресу та моніторинг рівнів розуміння [19]. Відповідний набір досліджень використання метакогнітивних навичок і здібностей студентів був зосереджений на вивченні того, які типи стратегій навчання студенти застосовують у своєму навчанні [8; 13]. Сучасні дослідження стратегій метакогнітивного навчання студентів показують, що ці стратегії складні, і що в процесі метапізнання використовуються декілька методів [1].

Студентам потрібно усвідомлювати, коли необхідно використовувати метакогнітивні стратегії, і які типи стратегій потрібні саморегуляції навчання. Узагальнення – це навичка, яку використовують у розширеному масштабі в педагогічній сфері. Студентам дуже важливо бути ефективними в цій навичці, оскільки передбачається розгляд суті питання із застосуванням навички критичного мислення. У цьому контексті А. Браун і Д. Дей стверджують, що деякі правила мають важливе значення для підсумків, і студенти повинні знати про них, аби мати змогу легко узагальнювати в ідеальній формі. Крім того, вони повинні бути в змозі синтезувати інформацію [7].

Дослідження метакогнітивних стратегій навчання студентів показують, що, хоча студенти знають про різні стратегії і вважають, що певний контент вимагає різних типів стратегій навчання для успішних результатів, більшість студентів, незалежно від контенту, який вони вивчають, все ще занадто часто покладаються на неефективні стратегії [12].

Метакогнітивні стратегії – це специфічна послідовність дій, спрямованих на планування та контроль когнітивних процесів, а також співвіднесення їх результатів із цілями діяльності.

М. Кислякова виділяє такі метакогнітивні стратегії:

1. планування інтелектуальної діяльності: постановка цілей власної діяльності, продумування засобів їх досягнення та послідовності своїх дій;

2. передбачення: врахування наслідків прийнятих рішень, а також прогноз можливих змін проблемної ситуації;

3. усвідомлене регулювання власної інтелектуальної поведінки: об'єктивна оцінка власного знання / незнання та якості окремих дій;

4. аналіз ходу думок, аргументування інтелектуальних вчинків; налаштування себе на роботу; відстоювання чи перегляд своєї думки в результаті усвідомлення зроблених помилок (Кислякова, 2011).

О. Савченко виокремлює метакогнітивні стратегії регуляції розумової активності: 1) «Контрфакт угоду», тобто студент розглядає своє становище як гірше в порівнянні з тим, що могло б бути. Було доведено, що «контрфакти вгору» погіршують емоційний стан, але позитивно впливають на подальшу діяльність, яка могла б сприяти більш раціональній поведінці; 2) «Перевірка припущень»; 3) «Посилений довільний контроль за процесом розв'язання проблеми»; 4) «Гнучка зміна позиції у процесі вирішення проблеми»; 5) «Орієнтація на власні емоції у процесі розв'язання проблеми» [3; 4].

Наразі основними методами метакогнітивного навчання вважають «екстерналізацію», подальше «посилення» використання метакогнітивних стратегій і збільшення їх кількості. Важливе вивчення просоціальності та просоціальної навчальної поведінки студентів у процесі їхньої навчальної діяльності задля особистісного розвитку й підвищення мотивації цієї діяльності [2].

Традиційно важливе вивчення послідовності оволодіння стратегіями, що підкреслює формування в студентів усвідомленого уявлення про стратегію, обговорення її переваг, практику в її використанні, демонстрацію її перенесення на нові завдання. Аналіз показує, що, по-перше, метакогнітивні стратегії повинні бути реалізовані після того, як студент набуде розуміння про концепції та навички. По-друге, метакогнітивні стратегії повинні використовуватися, оскільки вони не є автоматичною відповіддю на певну ситуацію. По-третє, метакогнітивні стратегії дають студентам змогу практикуватися самостійно,

що, в свою чергу, сприяє розвитку навичок й ефективності. По-четверте, потрібно здійснювати контроль за тим, як студенти використовують стратегії, та їх успішністю.

**Мета статті** – дослідження метакогнітивних стратегій у мотивації навчальної діяльності студентів. Об'єкт – метакогнітивні та мотиваційні стратегії в навчальній діяльності студентів. Предмет – психологічні особливості взаємозв'язку між мотиваційними та метакогнітивними стратегіями в навчальній діяльності студентів. Завданням дослідження було провести аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури, присвяченої вивченню метакогнітивних та мотиваційних стратегій у навчальній діяльності; визначити ознаки та принципи функціонування метакогнітивних та мотиваційних стратегій; емпірично визначити зв'язок між метакогнітивними та мотиваційними стратегіями студентів; розробити деякі методичні рекомендації щодо підвищення ефективності навчальної діяльності студентів за допомогою використання метакогнітивних і мотиваційних стратегій.

Для досягнення мети та виконання поставлених завдань ми використали наступні методи. Опитувальник «Навчальні стратегії» (С. Костромина, Т. Дворникова). Метою цього опитувальника є вимір ступеня розвитку навчальних стратегій – комплексів навчальних дій, які автоматично вмикаються під час вирішення різних типів навчальних завдань. Опитувальник дозволяє визначити використання когнітивних та метакогнітивних стратегій у навчальній діяльності, тому в контексті обраної теми дослідження ми звертали увагу на 3 шкали цього опитувальника, а саме:

1. 4 кластер, що структурує твердження, які передбачають планування навчальної діяльності (складання та підготовка плану, постановка цілей), що характерно для стратегії «планування»;

2. 5 кластер, що об'єднує твердження, які спрямовані на рефлексію власної навчальної діяльності (складання питань для самоконтролю, опис власних дій, підготовка міркувань), що відповідає стратегії «спостереження»;

3. 6 кластер, що включає висловлювання, метою яких є регуляція власної навчальної діяльності (добір іншого джерела інформації, зміна темпу вивчення, регуляція концентрації уваги, звернення за консультацією для кращого розуміння), що характерно для стратегії «регулювання».

Також ми використали опитувальник «Шкали академічної мотивації» (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин). Опитувальник складається з 28 тверджень, що утворюють 7 шкал:

1. три шкали внутрішньої мотивації (мотивація пізнання, досягнення і саморозвитку). Шкала мотивації пізнання спрямована на діагностику прагнення пізнати нове, зрозуміти досліджуваний предмет, що пов'язаний із переживанням інтересу й задоволення в процесі пізнання. Шкала мотивації досягнення вимірює прагнення домагатися максимально високих результатів у навчанні, відчувати задоволення в процесі вирішення складних завдань. Шкала саморозвитку вимірює виразність прагнення до розвитку своїх здібностей, свого потенціалу в межах навчальної діяльності, досягнення відчуття майстерності та компетентності;

2. три шкали зовнішньої мотивації (мотивація самоповаги, інтроєктована та екстернальна мотивація). Шкала мотивації самоповаги вимірює бажання вчитися заради відчуття власної значущості і підвищення самооцінки за рахунок досягнень у навчанні. Шкала інтроєктованої мотивації вимірює спонукання до навчання, зумовлене відчуттям сорому і почуттям обов'язку перед собою та іншими значущими людьми. Шкала екстернальної мотивації оцінює ситуацію вимушеності навчальної діяльності, зумовлену необхідністю дотримуватися вимог, які диктує соціум: студент вчиться, щоб уникнути можливих проблем, за цих обставин потреба в автономії максимально фруструється;

3. шкала амотивації, що вимірює відсутність інтересу й відчуття осмисленості навчальної діяльності.

Вибірку дослідження становили студенти 1–6 курсів Національного університету «Острозька академія». Опитування проводили з використанням Google Forms. У добровільному опитуванні брали участь 156 осіб, із них 67 хлопців та 89 дівчат віком 17–22 роки ( $M = 19,90$ ,  $SD = 1,64$ ). Були використані методи статистичної обробки даних: описові статистики, коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона. Статистичне оброблення отриманих результатів здійснювали за допомогою програмного забезпечення SPSS 20.0 та Microsoft Office Excel.

**Виклад основного матеріалу.** Останнім часом була зосереджена увага на вивчення проблематики мотивації в загальному контексті навчальної діяльності. Згідно з К. Волтерс, мотиваційне регулювання – невід'ємний компонент у межах більшої системи саморегульованого навчання й у більшості теоретичних концептуалізацій може розумітися як навмисне керування своєю мотивацією з метою поліпшити, доповнити або зберегти її за допомогою спеціальних стратегій, наприклад, підвищення особистої значущості [18]. Передбачається, що студенти використовують стратегії мотиваційного регулювання, щоб ініціювати процес навчання і вкладати постійні зусилля в пізнавальну навчальну діяльність. Дослідження показують, що використання стратегій метамотиваційного регулювання в навчанні пов'язано з поліпшенням навчальної поведінки, зусиль і результатів навчання [15].

Існує два типи мотивації, які можуть впливати на рівень залученості студентів у навчальну діяльність та розуміння її цінності. Внутрішня мотивація, яка складається з мотивації, заснованої на самовизначенні

й особистому виборі, і мотивації, заснованої на оптимальному досвіді. Власна зацікавленість студентів може зростати, якщо в них є змога взяти на себе відповідальність за своє навчання. Оптимальний досвід отримується тоді, коли суб'єкт повністю зосереджений на конкретній діяльності і виконанні поставленого завдання. Дослідження показують, що внутрішня мотивація діяльності позитивно пов'язана з вирішенням творчих завдань, які потребують мислення і когнітивної гнучкості; вона є предиктором використання більш ефективних навчальних стратегій, наполегливості, продуктивних копінг-стратегій, академічних досягнень, а також психологічного благополуччя [9].

Другим видом є зовнішня мотивація. Зовнішні фактори, які впливають на мотивацію та успішність учнів, – це очікування значущих людей (наприклад, батьків, наставників), потенційний дохід, пов'язаний із цією професією в майбутньому, навчальна успішність тощо. Часто зосередженість студента на навчальних успіхах буває зовнішньою. Хоча батьки та викладачі можуть запропонувати багато корисних мотиваційних ресурсів, але одним із важливих факторів є контекст та спосіб, за допомогою якого мотивують студентів. Якщо студенти вважають, що конкретна академічна мета недосяжна, тоді їм не вистачить самомотивації для її досягнення [10].

Важливим у забезпеченні ефективного навчання студентів є вибір відповідної стратегії їхньої мотивації. К. Бейн визначає такі мотиваційні стратегії: 1) зацікавлення студентів у предметі, тобто що цікавіший предмет, то більшу мотивацію до його вивчення отримують студенти; 2) ефективна навчальна взаємодія викладача і студента; 3) використання візуальних засобів навчання; 4) використання активних методів навчання; 5) ідентифікація і постановка реальних навчальних цілей; 6) ефективне оцінювання студентів; 7) забезпечення ефективного зворотного зв'язку у формі як похвали, так і конструктивної критики; 8) заохочення активної участі студентів у навчальному процесі [5].

Ю. Бабанський виділив групу методів стимулювання й мотивації навчання, стверджуючи, що існують певні методи, спеціально спрямовані на формування позитивної мотивації навчання, стимулювання пізнавальної активності та засвоєння навчальної інформації. Автор розділив їх на дві підгрупи: 1) методи формування пізнавальних інтересів (створення ситуації інтересу, аналіз життєвого досвіду студентів, дискусії та ін.); 2) методи формування почуття обов'язку і відповідальності в навчанні (Бабанський, 1985).

Дослідники вказують на взаємозв'язок між метазнаннями та навчальною мотивацією. S. Broussard та M. Garrison [6] визначають мотивацію як атрибут, що спонукає нас робити або не робити щось. У контексті метапізнання мотивація визначається як «переконання та установки, які впливають на використання та розвиток когнітивних і метакогнітивних навичок» [6]. У мотивації є два основні елементи: самоефективність, тобто впевненість у своїй здатності виконати певне завдання, й епістемологічні переконання, які є переконаннями про походження і природу знань [17]. Так саме M. Martinez стверджує, що метапізнання поєднує управління афективними станами, а також те, що метакогнітивні стратегії можуть підсилити стійкість та мотивацію перед виконанням завдання [14].

Метакогнітивні та мотиваційні стратегії – невід'ємні компоненти саморегульованого навчання [1]. Їх взаємозв'язок можна простежити в соціально-когнітивних моделях саморегульованого навчання, які поєднують три циклічні фази:

1) фаза обдумування, яка належить до процесів навчання і джерел мотивації, що передують навчанню та впливають на готовність студентів самостійно регулювати своє навчання;

2) фаза успішності, що поєднує процеси, які відбуваються під час здійснення навчання і впливають на концентрацію і продуктивність;

3) фаза саморефлексії, яка містить процеси, що відбуваються після навчальних дій, але впливають на реакцію студента на цей досвід. Ця саморефлексія, у свою чергу, здійснює вплив на визначення виду наступних навчальних дій, що завершує цикл саморегуляції [19; 20; 21].

Також вчені виявили зв'язок між метакогнітивними навичками та мотивацією студентів. Студенти з високою навчальною мотивацією, як правило, мають високу навчальну мотивацію і метакогнітивні стратегії, схильні використовувати їх під час виконання навчальних завдань, на відміну від студентів із низькою навчальною мотивацією [16].

**Результати емпіричного дослідження.** Отже, розглянемо та проаналізуємо результати проведеного емпіричного дослідження з використанням визначеного методологічного інструментарію. Для встановлення взаємозв'язків між досліджуваними показниками був використаний коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона.

У табл. 1 представлені показники кореляції мотивації і використання метакогнітивних стратегій у навчальній діяльності.

Таблиця 1

**Коефіцієнти кореляції мотивації і використання метакогнітивних стратегій**

		Метакогнітивні стратегії
Мотивація	Кореляція Пірсона	,548**
	Знч.(2-сторон)	,000
	N	156

\*\**. P= 0.01 (2-сторон.).*

Значення  $r=0,548$  при  $p<0,001$ , що свідчить про те, що зв'язок між мотивацією та застосуванням метакогнітивних стратегій у навчальній діяльності статистично значущий, помірно позитивний. Тобто, що вищий рівень мотивації у студентів, то більше вони використовують метакогнітивні стратегії у своїй навчальній діяльності.

У табл. 2 спостерігаємо статистично значущий зв'язок між внутрішньою мотивацією студентів та використанням метакогнітивних стратегій, оскільки  $r=0,664$  при  $p<0,001$ , тобто спостерігаємо помірний позитивний зв'язок. Водночас зв'язок між зовнішньою мотивацією та використанням стратегій не є статистично значущим, оскільки  $p>0,05$ . Також можна помітити, що існує статистично значущий зв'язок між амотивацією та застосуванням метакогнітивних стратегій, оскільки при  $p<0,05$   $r=-0,341$ , що свідчить про негативний помірний зв'язок (табл. 2).

Таблиця 2

**Коефіцієнти кореляції типів мотивації і використання метакогнітивних стратегій**

		Внутрішня мотивація	Зовнішня мотивація	Амотивація
Метакогнітивні стратегії	Кореляція Пірсона	,664**	,171	-,341*
	Знч.(2-сторон)	,000	,208	,010
	N	156	156	156

\*\**. Кореляція значуща на рівні 0.01 (2-сторон.).*

\**. Кореляція значуща на рівні 0.05 (2-сторон.).*

Аналізуючи зв'язок елементів мотивації та метакогнітивних стратегій, відзначаємо, що всі компоненти внутрішньої мотивації, а саме пізнавальна мотивація, мотивація досягнення та саморозвитку корелюють із використанням метакогнітивних стратегій, оскільки при  $p<0,001$  спостерігається позитивний помірний зв'язок (табл. 3).

Також спостерігається позитивний помірний зв'язок між застосуванням стратегій та одним з елементів зовнішньої мотивації, а саме мотивацією самоповаги, оскільки  $p<0,001$ . Можна помітити також те, що екстернальна мотивація корелює зі стратегією планування, оскільки при  $p<0,05$   $r=-0,294$ , що свідчить про негативний слабкий зв'язок.

У такий спосіб ми виявили кореляцію внутрішньої мотивації та метакогнітивних стратегій. Тобто, якщо студент зацікавлений у пізнанні нового, прагне домагатися високих результатів у навчанні й отримувати задоволення від навчального процесу, прагне розвиватися в межах навчальної діяльності, то він здатний успішно використовувати метакогнітивні стратегії.

Таблиця 3

**Коефіцієнти кореляції типів мотивації і використання метакогнітивних стратегій, N=156**

		Стратегії планування	Стратегія спостереження	Стратегії регулювання
Пізнавальна мотивація	Кореляція Пірсона	,566**	,504**	,585**
	Знч.(2-сторон)	,000	,000	,000
Мотивація досягнення	Кореляція Пірсона	,646**	,680**	,677**
	Знч.(2-сторон)	,000	,000	,000
Мотивація саморозвитку	Кореляція Пірсона	,508**	,483**	,514**
	Знч.(2-сторон)	,000	,000	,000
Мотивація самоповаги	Кореляція Пірсона	,622**	,549**	,596**
	Знч.(2-сторон)	,000	,000	,000
Інтроєктована мотивація	Кореляція Пірсона	-,069	-,132	-,036
	Знч.(2-сторон)	,616	,334	,793
Екстернальна мотивація	Кореляція Пірсона	-,294*	-,248	-,165
	Знч.(2-сторон)	,028	,065	,225

\*\**. Кореляція значуща на рівні 0.01 (2-сторон.).*

\**. Кореляція значуща на рівні 0.05 (2-сторон.).*

Підготовка плану, постановка цілей, складання питань для самоконтролю, моніторинг власних дій, зміна методу та темпу вивчення в разі необхідності – все це потребує значної кількості часу та докладання великих зусиль студента. На нашу думку, організація та управління власною навчальною діяльністю, що передбачається застосуванням метакогнітивних стратегій, підвищує мотивацію до успіху і, навпаки, студенти, мотивовані на успіх, у своїй навчальній діяльності частіше використовують стратегії планування і моніторингу навчальної діяльності. Також можна зробити висновок про зв'язок амотивації та використання метакогнітивних стратегій. Студенти, у яких відсутні інтерес та відчуття свідомої навчальної діяльності, не використовують метакогнітивних стратегій у навчальному процесі, оскільки вони просто не зацікавлені в його покращенні та полегшенні, а тому не готові докладати будь-яких зусиль.

Цікавим, на нашу думку, є зв'язок мотивації самоповаги з використанням студентами метакогнітивних стратегій. Як правило, самоповага базується на бажанні поважати себе за чесні зусилля і досягнення цінного або корисного результату. Так, мотивація самоповаги – це бажання студента вчитися заради відчуття власної значущості. Однак вважаємо, що умовою задоволення цієї потреби є не тільки наявність деякого рівня досягнень, успішних результатів у значущій діяльності, отримання позитивного зворотного зв'язку з боку значущих людей, а й усвідомлення важливості власних зусиль студентів для здійснення поставлених навчальних цілей.

Також ми визначили негативний зв'язок між екстернальною мотивацією та стратегією планування. Екстернальна мотивація пов'язана з вимушеною необхідністю навчальної діяльності, орієнтацією на зовнішні винагороди та покарання, відчуттям зовнішнього примусу з боку значущих осіб та полягає в необхідності дотримання студентами вимог соціуму. Отже, що більший рівень екстернальної мотивації, то менше студенти самостійно планують свою діяльність. Вважаємо, що це пояснюється тим, що в такому разі студенти відчувають великий тиск із боку оточення, а тому не здатні раціонально оцінити свої можливості та доцільні способи для покращення процесу пізнання. Студенти з подібними мотиваційними характеристиками не знаходять причин для докладання зусиль і вияву наполегливості у процесі навчальної діяльності, її саморегуляції, а тому не завжди використовують добросовісні способи в навчанні.

**Методичні рекомендації щодо підвищення ефективності використання метакогнітивних стратегій у мотивації навчання студентів.** На основі результатів теоретичного аналізу та емпіричного дослідження використання метакогнітивних стратегій у мотивації навчальної діяльності студентів, ми хотіли б запропонувати методичні рекомендації як для викладачів, так і для студентів.

Отже, на нашу думку, викладачам потрібно так формувати навчальні завдання, щоб стимулювати внутрішню і зовнішню мотивацію студентів як пізнавальну здатність, підвищувати їхню зацікавленість до завдання. Необхідно не допустити негативного впливу оцінювання на навчальну мотивацію студентів, зосереджуючись на способах індивідуального покращення та прогресі, мінімізувати зовнішній тиск і контроль, сприяти самостійності і зменшенню екстернальної мотивації студентів. Викладачі мають створювати навчальні програми на основі аналізу потреб студентів із використанням зворотного зв'язку від студентів щодо фактичного планування програми дисципліни. Варто ознайомити студентів із типом і змістом навчальних завдань, методами і стратегіями їх виконання, вказати критерії успішності й оцінювання тощо.

Науковці виділяють основні класи мотивації навчальної діяльності, які можуть використовувати студенти. Ми вважаємо ефективними стратегії, що визначили L. Corno та R. Kanfer: стратегії контролю за виконанням навчальних зобов'язань, які допомагають зберегти чи посилити початкові навчальні цілі студента; стратегії насиченості навчальної діяльності, спрямовані на надання навчальним завданням додаткової привабливості; стратегії управління емоціями для виконання навчальних цілей; стратегії контролю та усунення негативних впливів навколишнього середовища, тобто шуму, несприятливих навчальних умов тощо; метакогнітивні стратегії моніторингу, контролю навчальної діяльності [10; 1].

Метакогнітивні стратегії можна впровадити в навчальну діяльність через усвідомлений вибір студентів саморегульованого навчання, підвищення ефективності метапізнавальної діяльності студентів за допомогою розвитку їхнього творчого мислення, покращення планування, самооцінки і самостійності навчальної діяльності, розвиток рефлексивності студентів на когнітивному і метакогнітивному рівнях.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Теоретичний аналіз довів, що метакогнітивні навички мають важливе значення для ефективності пізнавальної діяльності студентів. Активація метакогнітивних навичок, таких як метапізнання, внутрішня особистісна мотивація тощо, може сприяти саморегульованому навчанню студентів і їхній академічній успішності. Навчальна діяльність передбачає оволодіння студентами знаннями, вміннями і навичками, які згодом призводять до розвитку пізнавальних здібностей особистості. Студенту для подолання труднощів, які трапляються в процесі навчання, необхідно ефективно регулювати свої метакогнітивні процеси. Успішне та якісне структурування надбаних знань здійснюють за допомогою свідомої активності й самостійної діяльності студента.

Використання студентами метакогнітивних процесів робить їх більш автономними, самодетермінованими як у навчанні, так й у розв'язанні проблем.

Поряд із наявністю метакогнітивних стратегій важливе також бажання студентів ці стратегії використовувати, тобто відповідна мотивація, яка розглядається як важлива детермінанта навчання та успішності студентів. Умотивовані студенти, як правило, докладають більше зусиль і є більш наполегливими у своїй навчальній діяльності. Внутрішня мотивація навчальної діяльності – фактор використання більш ефективних навчальних стратегій.

Нам вдалось емпірично виявити зв'язок між використанням метакогнітивних стратегій та мотивацією студентів. У результаті аналізу кореляційних взаємозв'язків між показниками метакогнітивних стратегій і мотивації ми дійшли висновку, що оскільки за наявності внутрішньої мотивації навчальна діяльність сама собою зацікавлює студентів та супроводжується їхніми емоційними переживаннями, то вони докладатимуть свої зусилля щодо використання відповідних метакогнітивних стратегій. Внутрішньо вмотивовані студенти використовують різні метакогнітивні стратегії з метою кращого розуміння змісту проблеми. Крім того, вони також будуть проявляти зацікавленість до саморегульованого навчання, пошуку відповідних джерел із метою свідомого розуміння конкретної навчальної тематики і виконання отриманих завдань.

На основі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження особливостей метакогнітивних стратегій і мотивації саморегульованого навчання студентів було розроблено методичні рекомендації, спрямовані на ефективне застосування мотиваційних стратегій для підвищення зацікавлення студентів навчальною діяльністю та формування в них відповідної мотивації. Було також схарактеризовано відповідні метакогнітивні стратегії, які студенти можуть застосовувати в саморегульованому навчанні з метою підвищення його ефективності. Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в детальнішому дослідженні метакогнітивних і когнітивних компонентів саморегульованого навчання студентів.

#### Література:

1. Балашов Е. М. Концептуальні характеристики метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. *Психологія: реальність і перспективи*. 2020. №14. С. 12–21. DOI : <https://doi.org/10.35619/praprv.vi14.145>.
2. Павелків Р., Корчакова Н., Безлюдна В. Проблема просоціального розвитку особистості у структурі освітнього контенту. *Психологія: реальність і перспективи*. 2021. №15. С. 126–134. DOI : <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i15.194>.
3. Савченко О. В. Рефлексивна компетентність особистості : монографія. Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2016. 583 с.
4. Савченко О. В. Формування та вдосконалення когнітивних та метакогнітивних стратегій як напрямок професійної підготовки студентів. *Підготовка педагогів професійного навчання та психологів у закладах вищої освіти : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. до 25-річчя каф. педагогіки та психології (м. Київ, 6–7 груд. 2018 р.)*. Київ : КНЕУ, 2018. С. 188–195.
5. Bain K. What the best college teachers do. Harvard : Harvard University Press, 2004.
6. Broussard S. C. & Garrison M. B. The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary-school-aged children. *Family and consumer sciences research journal*. 2004. 33(2). P. 106–120. DOI : 10.1177/1077727X04269573.
7. Brown A. L. & Day J. D. Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of verbal learning and verbal behavior*. 1983. 22(1). P. 1–14. DOI : 10.1016/S0022-5371(83)80002-4.
8. Cao L. & Nietfeld J. L. College students' metacognitive awareness of difficulties in learning the class content does not automatically lead to adjustment of study strategies. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 2007. 7. P. 31–46. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815620.pdf>.
9. Carrier L. College students' choices of study strategies. *Perceptual and Motor Skills*. 2003. 96(1). P. 54–56. DOI : 10.2466/pms.2003.96.1.54.
10. Corno L. & Kanfer R. The role of volition in learning and performance. *Review of Research Education*. 1993. 19. P. 301–341. DOI : 10.3102/0091732X019001301.
11. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring : A new era of cognitive development inquiry. *American Psychologist*. 1979. 34. P. 906–911.
12. Grunschel C., Schwinger M., Steinmayr R. & Fries S. Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*. 2016. 49. P. 162–170. DOI : 10.1016/j.lindif.2016.06.008.
13. Hattie J. The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. 2015. 1(1). P. 79–91. DOI : 10.1037/stl0000021.
14. Martinez M. E. What is metacognition? *Phi Delta Kappan*. 2006. 87(9). P. 696–699. DOI : 10.1177/003172170608700916.
15. Miele D. B. & Scholer A. A. The role of metamotivational monitoring in motivation regulation. *Educational Psychologist*. 2018. 53(1). P. 1–21. DOI : 10.1080/00461520.2017.1371601.

16. Pintrich P. R. & De Groot E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 1990. 82 (1). P. 33–40. URL : <http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/pintrich%20and%20degroot%201990.pdf>.
17. Schraw G., Crippen K. J. & Hartley K. Promoting self-regulation in science education : Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*. 2006. 36. P. 111–139. DOI : 10.1007/s11165-005-3917-8.
18. Wolters C. Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*. 2003. 38. P. 189–205. DOI :10.1207/s15326985ep3804\_1.
19. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*. 2002. 41(2). P. 64–70. DOI :10.1207/s15430421tip4102\_2.
20. Zimmerman B. J. & Moylan A. R. Self-regulation : Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education*. New York, NY : Routledge. 2009. P. 299–315.
21. Zimmerman B. J., Bandura A. & Martinez-Pons M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*. 1992. 29. P. 663–676. DOI : 10.3102/00028312029003663.

### References:

1. Balashov E. Kontseptualni kharakterystyky metakohnityvnoho monitorynhu navchalnoji dijalnosti studentiv [Conceptual characteristics of metacognitive monitoring of student's learning activity]. *Psychology: Realty & Prospects*. 2020. 14. S. 12–21. DOI : [https://doi.org/10.35619/prap\\_rv.vi14.145](https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi14.145) [in Ukrainian].
2. Pavelkiv R. Korchakova N. & Bezliudna V. Problema prosotsialnoho rozvytku osobystosti u strukturi osvitiho komponentu [Problem of human prosocial development in a structure of educational content]. *Psychology: Realty & Prospects*. 2021. 15. S. 126–134. DOI : <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i15.194> [in Ukrainian].
3. Savchenko O. Releksyvnna kompetentnist osobystosti: monohrafiia [Reflexive competence of personality: monograph]. Kherson : PE Vysheymyrskyi, 2016. 583 s. [in Ukrainian].
4. Savchenko O. Formuvannia ta vdoskonalennia kohnityvnykh ta metakohnityvnykh stratehii jak napriamok profesjnoji pidhotovky studentiv [Formation and improvement of cognitive and metacognitive strategies as direction of professional student training]. *Preparation of pedagogues of professional training and psychologists at higher educational institutions: Collection of materials of All-Ukrainian scientific and practical conference devoted to 25<sup>th</sup> anniversary of Department of pedagogy and psychology (Kyiv, Dec. 6–7, 2018)*. Kyiv : KNEU, 2018. S. 188–195 [in Ukrainian].
5. Bain K. What the best college teachers do. Harvard : Harvard University Press, 2004.
6. Broussard S. C. & Garrison M. B. The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary-school-aged children. *Family and consumer sciences research journal*. 2004. 33(2). P. 106–120. DOI : 10.1177/1077727X04269573.
7. Brown A. L. & Day J. D. Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of verbal learning and verbal behavior*. 1983. 22(1). P. 1–14. DOI : 10.1016/S0022-5371(83)80002-4.
8. Cao L. & Nietfeld J. L. College students' metacognitive awareness of difficulties in learning the class content does not automatically lead to adjustment of study strategies. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 2007. 7. P. 31–46. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815620.pdf>.
9. Carrier L. College students' choices of study strategies. *Perceptual and Motor Skills*. 2003. 96(1). P. 54–56. DOI : 10.2466/pms.2003.96.1.54.
10. Corno L. & Kanfer R. The role of volition in learning and performance. *Review of Research Education*. 1993. 19. P. 301–341. DOI : 10.3102/0091732X019001301.
11. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring : A new era of cognitive development inquiry. *American Psychologist*. 1979. 34. P. 906–911.
12. Grunschel C., Schwinger M., Steinmayr R. & Fries S. Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*. 2016. 49. P. 162–170. DOI : 10.1016/j.lindif.2016.06.008.
13. Hattie J. The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. 2015. 1(1). P. 79–91. DOI : 10.1037/stl0000021.
14. Martinez M. E. What is metacognition? *Phi Delta Kappan*. 2006. 87(9). P. 696–699. DOI : 10.1177/003172170608700916.
15. Miele D. B. & Scholer A. A. The role of metamotivational monitoring in motivation regulation. *Educational Psychologist*. 2018. 53(1). P. 1–21. DOI : 10.1080/00461520.2017.1371601.
16. Pintrich P. R. & De Groot E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 1990. 82 (1). P. 33–40. URL : <http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/pintrich%20and%20degroot%201990.pdf>.
17. Schraw G., Crippen K. J. & Hartley K. Promoting self-regulation in science education : Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*. 2006. 36. P. 111–139. DOI : 10.1007/s11165-005-3917-8.
18. Wolters C. Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*. 2003. 38. P. 189–205. DOI :10.1207/s15326985ep3804\_1.



19. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*. 2002. 41(2). P. 64–70. DOI :10.1207/s15430421tip4102\_2.
20. Zimmerman B. J. & Moylan A. R. Self-regulation : Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education*. New York, NY : Routledge. 2009. P. 299–315.
21. Zimmerman B. J., Bandura A. & Martinez-Pons M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*. 1992. 29. P. 663–676. DOI : 10.3102/00028312029003663.