

Nataliia Akimova**PSYCHOLOGICAL MECHANISM OF TEXT UNDERSTANDING**

The article is devoted to the substantiation of the psychological mechanism of text understanding on the basis of a generalization of the scrupulous modern scientific works. It is noted that the question of the text understanding mechanism has not yet received an exhaustive answer. Often, hypothesis theory, the theory of community significance, the hypothesis of biological and functional similarity of attribution of meanings, the model of contextual semantic restriction of words, the hypothesis of the relevance of the context, the theory of mirror neurons, and the concept of conscious thought-making are used to explain the psychological mechanism of text understanding. Meanwhile, results of analysis and synthesis of scientific literature, elements of descriptive, correlative and conceptual analysis let propose that the psychological mechanism of text understanding is the interaction of meaning and sense. The scientific analysis of these concepts led to the distinction of their differential features and gave reason to reconcile the representational arguments in the following hypothesis: sense is certain organized ideas about the text, it appears in the mind as a result of text understanding and represents into the secondary text. The psychological mechanism of understanding, respectively, is the process of decomposition of the text meanings into their semantic components and the formation of secondary sense on this basis. A criterion for selecting acceptable sense can be the context that supports some sense and rejects others based on the generality of the prior semantic content (R. Kraus, N. V. Ihnatenko, V. V. Zhovtyans'ka, H. V. Losyk), or more widely – a common experience, which forms such a common context (O. O. Zalevs'ka, M. Yakaboni). The contact the text proposed meaning with sense that existing in the recipient minds for their agreement led to appear the new secondary sense of the of the meanings; meaning is general, objective, fixed by word, sense is individual, subjective, not fixed, but only associate, therefore, it is usually wider than meaning.

Keywords: understanding, text understanding, understanding mechanism, meaning, sense.

УДК 159.955; 159.953

doi: 10.15330/ps.9.1.82-88

Марія Августюк

Національний університет «Острозька академія»

maria.avgustiuk@gmail.com

**ЦІЛЕСПРЯМОВАНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД В ОПТИМІЗАЦІЇ
МЕТАКОГНІВНОГО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню цілеспрямованого педагогічного супроводу в оптимізації метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. Визначено пріоритетні завдання педагога, що спрямовані на сприяння оптимізації метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності і можливі через визначення, орієнтування та координування пізнавальної діяльності студентів. Так, викладач повинен звертати увагу на рівень розвитку особистісних, когнітивних та метакогнітивних характеристик студентів; зважати на використовувані для перевірки поточного та підсумкового контролю знань студентів характеристики інформації та завдань (з метою запобігання виникненню ілюзії знання); враховувати особливості прояву ілюзії знання в метакогнітивних судженнях; враховувати ефекти складності/легкості запам'ятовування, впливу емоційного забарвлення та цікавості інформації, впливу попередніх навчальних успіхів; враховувати специфіку психологічних механізмів, що лежать в основі різних видів метакогнітивного моніторингу; сприяти метакогнітивному моніторингу студентів через зворотний зв'язок, самозвіт щодо розвитку відчуття істинності власного знання тощо. Крім того, завданнями педагога виступають надання можливості студентам самостійно створювати індивідуальну програму навчання з урахуванням особливостей своєї підготовки та здібностей; навчання студентів різних когнітивних стратегій навчальної діяльності з оволодіння професійними знаннями, з яких вони можуть відібрати найбільш ефективні для себе; постійне залучення студентів до рефлексивної діяльності. Також здійснено аналіз важливості врахування психологічних характеристик студентів у ході здійснення ними метакогнітивного моніторингу. Зокрема, підкреслено важливість стимулювання навчальної мотивації студентів, формування у них адекватної самооцінки, розвитку високих показників рефлексивності, метакогнітивних обізнаності, знань та активності, здатності до самостійного оцінювання своєї діяльності та її результатів. Окреслені перспективи подальших розвідок з цієї проблеми.

Ключові слова: впевненість, ілюзія знання, метакогнітивний моніторинг, навчальна діяльність, оптимізація, педагогічний супровід.

Постановка проблеми. Важливим аспектом, що лежить в основі достовірності метакогнітивного моніторингу, є цілеспрямований педагогічний супровід у процесі навчання, спрямований на стимулювання цього моніторингу та формування у студентів свідомого підходу до оцінювання та реалізації корекційних стратегій навчальної діяльності. Вагому роль в об'єктивності метакогнітивного моніторингу під час засвоєння знань та висловлення суджень про вивчене відіграє дотримання учасниками навчальної діяльності відповідних стратегій.

Метакогнітивний моніторинг об'єктивності знань, як правило, є помилковим, оскільки студенти дуже часто висловлюють надмірну впевненість у тому, що розуміння інформації досягнуто, коли насправді це не так. Має місце ілюзія знання, що розглядається нами як помилка метакогнітивного моніторингу, яка виникає внаслідок надмірної суб'єктивної впевненості у знанні, що не відповідає об'єктивній успішності виконання завдання. Поширеними негативними наслідками ілюзії знання у навчальній діяльності студентів є неадекватна самооцінка результатів навчання, метакогнітивна некомпетентність студентів щодо власних знань, умінь, стратегій тощо, неспроможність оцінити рівень фактичного розуміння навчального матеріалу, нездатність розрізнити ілюзорне й неілюзорне знання, неефективний розподіл часу та уваги на вивчення матеріалу, недостатня кількість зусиль під час пошуку правильної відповіді або, навпаки, докладання надмірних зусиль [1; 5].

Вирішальна роль викладача полягає у визначенні, орієнтуванні та координуванні пізнавальної діяльності студентів. Відповідно, навчальна діяльність, крім організації роботи на занятті, потребує також формування відповідних навичок осмислення проблем, що розглядаються в рамках курсу, якості засвоєння інформації, моніторингу навчального процесу. Це допоможе не лише сформуванню невід'ємні для подальшої самоорганізації навчання характеристики навчальної діяльності, а й розвивати метакогнітивні здібності студентів, а також здійснювати забезпечення двостороннього взаємозв'язку «викладач-студент» та «студент-викладач». Крім супроводу в навчальному процесі, що його отримує студент, перед викладачем також окреслюється можливість здійснити якісний метакогнітивний моніторинг актуального стану засвоєння навчальної інформації студентами та допомогти з вибором оптимальних стратегій засвоєння необхідного навчального матеріалу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що проблему достовірності метакогнітивного моніторингу неможливо розглядати поза системою відповідних психолого-педагогічних умов. Так, метакогнітивний моніторинг у процесі навчальної діяльності досліджується в контексті обговорення питань про те, наскільки добре студенти уявляють можливості та обмеження власного пізнання у процесі вирішення різнотипних пізнавальних та навчально-професійних завдань, а також наскільки ефективними є стратегії, які вони використовують для регуляції навчально-пізнавальної активності. Процес та окремі структурні компоненти метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності розкривають у своїх працях такі науковці, як А. Браун, Дж. Данлоскі, Р. Деннісон, Т. Доцевич, Г. Еверсон, Р. Каламаж, М. Кашапов, А. Карпов, А. Коваленко, А. Коріат, С. Максименко, Дж. Меткалф, Д. Мошман, Е. Носенко, Л. Наренс, Т. Нельсон, І. Пасічник, Є. Савін, А. Самойліченко, І. Скітяєва, С. Тобіас, Дж. Флейвелл, А. Фомін, Т. Хомуленко, Г. Шро та ін.

Зокрема, досліджуються відстежування учнем чи студентом власної когнітивної активності та її результатів безпосередньо у процесі розв'язання певної пізнавальної задачі (при підготовці до відповіді чи іспиту, виконанні тестів знань, читанні навчальних текстів тощо) (Є. Савін, А. Фомін); значення метакогнітивних здібностей та навичок педагога (Т. Доцевич, Т. Хомуленко та ін.); оцінювання суб'єктами власного знання, знання когнітивних стратегій та знання умов, необхідних для застосування стратегій, що впливають на процес вивчення (А. Валdez, А. Коріат); експліцитні судження, покликані сприяти розвитку когнітивних процесів (Дж. Меткалф, М. Серра) тощо. Однак актуальним залишається питання зв'язку об'єктивності метакогнітивного моніторингу з результативністю навчальної діяльності.

Метою статті є здійснити теоретичний аналіз ролі цілеспрямованого педагогічного супроводу в оптимізації метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із пріоритетних завдань педагога повинно бути оцінювання рівня розуміння студентами навчальної інформації, щоб мати змогу своєчасно внести необхідні корективи у процес навчальної діяльності. Запровадження активних стратегій у роботу студентів (групова робота, систематизація інформації) покликане збагатити багаж знань про їх існування, відпрацювати та оцінити їх ефективність. Варто також вміти чітко диференціювати стратегії відповідно до індивідуальних особливостей студентів, адже ті стратегії, що є корисними для одних студентів, можуть зашкодити ефективному сприйманню навчального матеріалу в інших студентів.

Під час здійснення студентами метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності на його точність впливають такі психологічні характеристики, як включеність у навчальну діяльність, до складу якої входить, зокрема, навчальна мотивація, а також загальна впевненість у собі, рефлексивність, ступінь оволодіння знаннями, самоефективність, а також метакогнітивні знання, метакогнітивна активність та метакогнітивна включеність у навчальну діяльність [1; 5].

Так, одне з першочергових завдань педагога полягає у сприянні розвитку у студентів не тільки пізнавальних здібностей (зокрема, пам'яті, мислення, інтелекту), але й тренування їх метапізнавальних навичок, які допомагають студенту здійснювати саморегуляцію власної навчальної діяльності. Процеси саморегульованого навчання включають установлення цілей, планування, мотивацію, контроль за увагою, гнучкість використання навчальних стратегій, самомоніторинг, звернення про допомогу, а також самооцінку [11].

Для того, щоб перевірити, наскільки добре викладачі можуть підтримати саморегуляцію навчання студентів, необхідно спершу зрозуміти, яким чином студенти самі здатні до саморегулювання процесу вивчення матеріалу. Серед інших виокремлюють здатність студентів до здійснення моніторингу та регулювання власного пізнання, поведінки та мотивації, тобто тих чинників, що включають індивідуально-психологічні відмінності та вікові особливості; здатність до конструювання своїх власних, ідіосинкратичних цілей та значень, узятих із навчального контексту та попередньо отриманих знань; включеність у конструктивний процес вивчення. Саморегульована поведінка виступає посередником у зв'язку між навчальною діяльністю, контекстуальними факторами та індивідуально-психологічними характеристиками. Важливо, що всі поведінкові прояви є цілеспрямованими, і процес саморегуляції включає всю різноманітність поведінки, спрямованої на досягнення цілей [9; 6].

Істотну роль відіграє також розвиток рефлексивності. Важливо зазначити, що постійне залучення студентів до рефлексивної діяльності передбачає усвідомлення ними своєї навчальної діяльності з оволодіння професійними знаннями [3].

Для формування впевненості у собі важливий не так життєвий успіх, як суб'єктивна позитивна оцінка результатів власних дій та оцінки з боку значущих людей, якими для студентів є викладачі. Саме тому не втрачають актуальності дослідження того, яким чином загальна впевненість, що включає критерії впевненості у собі та впевненості у знанні, впливає на помилки щодо впевненості під час оцінювання рівня засвоєння інформації.

Всім учасникам навчальної діяльності варто враховувати роль навчальної успішності. Так, оптимальний розвиток процесів метапізнання загалом та метакогнітивного моніторингу зокрема супроводжується підвищенням загальної академічної успішності студентів [10].

Особливе місце в психолого-педагогічних дослідженнях відводиться ролі навчальної мотивації, що вважається вагомим передумовою підвищення достовірності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності [7]. Саме тому завдання педагога полягає у створенні умов, спрямованих на посилення у студентів мотивації на оволодіння знанням.

При врахуванні чинників достовірності метакогнітивного моніторингу викладачі повинні пам'ятати про роль такої когнітивної характеристики, як самоефективність [4].

Студенти, які мають середній та високий рівень самоефективності, є більш точними у метакогнітивних судженнях порівняно зі студентами з низьким рівнем самоефективності. Останні демонструють переважання такої помилки моніторингу, як ілюзія незнання [1; 5].

Під час здійснення ефективної навчальної діяльності варто враховувати особливості метакогнітивних знань, активності та включеності у діяльність. Урахування індивідуально-психологічних відмінностей студентів передбачає отримання знань усіма суб'єктами пізнання відповідно до своїх навчальних здібностей. Реалізація цього завдання можлива за умови посиленої праці, з повною віддачею сил, у результаті чого створюються оптимальні умови для навчання кожного. Цьому слугує виконання вправ на оцінювання студентами власних успіхів або невдач, виходячи зі своїх індивідуальних особливостей (стилю розумової праці, способу висловлювання); розвиток мотивації пізнавальної діяльності; розвиток самостійності, критичності, гостроти й швидкості мислення, наполегливості, сміливості, віри у власні сили [1; 5].

Формування у студентів знання про завдання та зовнішні стимули навчання сприяє якісному опрацюванню навчального матеріалу з огляду на його особливості, дотримання умов цілеспрямованості, систематизації, узагальнення, диференційованості, часу тренування у виконанні. Виокремлення таких характеристик інформації та завдань, як вид, зміст, обсяг, стиль, рівень складності базується на їхньому зв'язку з тим, як вони представлені в перевірці знань [1; 2; 5; 8].

Викладачам варто пам'ятати також про важливу роль диференційованого підходу до створення завдань, завдяки якому є можливим формування системи якісного опрацювання матеріалу. Реалізація підходу відбувається завдяки варіативності навчальних завдань, коли у студента є можливість вибору типу завдань навчального характеру. Наше дослідження ілюзії знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів ВНЗ [1], зокрема, встановило, що найбільше сприяє виникненню надмірної впевненості при виконанні завдань з чотирма варіантами відповідей, серед яких лише один є правильним. Саме тому модульні контрольні роботи мають складатися з різних типів запитань (вищезначених, відкритих запитань та запитань з варіантами відповіді «так»/«ні»/«не знаю»), оскільки тоді під час виконання тестів студенти не будуть підпадати під значний вплив ілюзії знання.

Роль педагога полягає у створенні рівних умов навчання для усіх студентів. Якщо педагог обирає лише один, на його думку, особливий підхід, незалежно від його ефективності, цілком імовірно, що відсутність змін у навчальному процесі призведе до відчуження та ізоляції окремих студентів у групі. Різноманітні стратегії активного навчання можуть бути ключем для окремих студентів у їхньому намаганні побачити концепцію, навчальну інформацію з різних кутів зору, створити асоціації, що, у свою чергу, сприятиме розвитку мислення та дозволить попрактикуватися у різних стратегіях засвоєння навчального матеріалу, що надалі дозволить їм самостійно визначити ту стратегію, яка є найбільш ефективною та зручною для засвоєння інформації [1].

Крім здійснення безперервного контролю за всіма видами навчальної діяльності студентів (контроль викладача, самоконтроль та взаємоконтроль), можливим є формування навичок метакогнітивної оцінки власних здібностей (ознайомлення з формулюванням завдання, віднесення його до тієї чи іншої царини проблеми, уявлення про можливі варіанти вирішення). Також відбувається формування вміння оцінювати власні можливості у вирішенні конкретної задачі шляхом постановки запитань типу «Чи виконував/-ла я колись подібні завдання?», «Чи є у мене ресурси для вирішення цього завдання?» тощо. Це передбачає дотримання та постійне вдосконалення суб'єктом здатності до оцінювання навчальних дій. Сюди входять оцінка ступеня легкості/складності завдання, оцінка якості засвоєння, оцінка ступеня засвоєння та оцінка ступеня впевненості у правильності виконання завдання. Реалізація ефективної оцінної діяльності викладача сприяє формуванню самооцінки студентів, що забезпечується застосуванням адекватних форм оцінних впливів (парціальних оцінок), наголошуванням на досягнутих студентом у процесі навчальної

діяльності успіхах, заохочувальної форми оцінювання навчальної діяльності студентів та її результатів, а також змістовного обґрунтування педагогом своєї оцінки [1].

Важливу роль відіграє використання методів колективного навчання та взаємодії. Колективні методи навчання покликані сприяти активізації навчальної діяльності, формуванню самооцінки студентів і створенню сприятливих взаємин у колективі, що є необхідною умовою формування їх метакогнітивних здібностей.

Викладач має виступати в ролі консультанта, добре знати особистісні та індивідуальні особливості кожного студента, надавати студенту рекомендації щодо способів підвищення ефективності засвоєння матеріалу, створювати комфортні умови для самонавчання, саморозвитку та самопізнання студентів, а також для ефективної взаємодії між ними. Крім того, педагог повинен спрямовувати свої зусилля на сприяння формуванню міцності (ефективності) засвоєння знань з метою надання завершеності всьому циклові процесу навчання із внесенням необхідних корективів. Дотримання правил передбачає систематичне повторення навчального матеріалу з виокремленням його основних ідей та змістових логічних структур, використання самостійної роботи для поглиблення та повторення матеріалу, постійне поповнення знань, удосконалення практичних навичок та вмій.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Підсумовуючи, варто наголосити, що викладач повинен звертати увагу на рівень розвитку особистісних, когнітивних та метакогнітивних характеристик студентів; зважати на використовувані для перевірки поточного та підсумкового контролю знань студентів характеристики інформації та завдань (з метою запобігання виникненню ілюзії знання); враховувати особливості прояву ілюзії знання в метакогнітивних судженнях; враховувати ефекти складності/легкості запам'ятовування, впливу емоційного забарвлення та цікавості інформації, попередніх навчальних успіхів; враховувати специфіку психологічних механізмів, що лежать в основі різних видів метакогнітивного моніторингу; сприяти метакогнітивному моніторингу студентів через зворотний зв'язок, самозвіт щодо розвитку відчуття істинності власного знання тощо. Завданнями педагога є також надання можливості кожному студенту самостійно створювати індивідуальну програму навчання з урахуванням особливостей своєї підготовки (ступеня сформованості знань, навичок і вмій) та здібностей; опанування студентами різними когнітивними стратегіями навчальної діяльності щодо засвоєння професійних знань, з яких вони можуть відібрати найбільш ефективні для себе; постійне залучення студентів до рефлексивної діяльності. Окреслені теоретичні положення виступають важливим аспектом психолого-педагогічних умов оптимізації метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів.

Перспективним напрямком подальших розвідок є виокремлення та аналіз особливостей інших чинників, зокрема, мотивації навчальної успішності, зворотного зв'язку та саморегуляції, що впливають на ефективність метакогнітивного моніторингу і покликані нівелювати негативний вплив ілюзії знання.

1. Августюк, М. М. (2016). *Ілюзія знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів ВНЗ*. (Дис. канд. психол. наук). Нац. ун-т «Острозька академія», Острог.

2. Августюк, М. М. (2015). Ілюзія знання як проблема в навчальній діяльності студентів. *Науковий теоретико-методологічний і прикладний психологічний журнал «Психологія особистості»*, 1(6), 260-269.

3. Карпов, А. В., Скитяєва, А. В. (2005). *Психологія метакогнітивних процесів особистості*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН».

4. Шварцер, Р., Ерусалем, М., Ромек, В. (1996). Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема. *Иностранная психология*, 7, 71-76.

5. Avhustiuk, M. M., Pasichnyk, I. D., Kalamazh, R. V. (2018). The illusion of knowing in metacognitive monitoring: Effects of the type of information and of personal, cognitive, metacognitive, and individual psychological characteristics. *Europes Journal of Psychology*, 14(2), 317-341.

6. Moos, D. C., Ringdal, A. (2012). Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher's role. *Hindawi Publishing Corporation Education Research International*, 15 p. Retrieved from <https://www.hindawi.com/journals/edri/2012/423284/>

7. Nietfeld, J. L., Cao, L., Osborne, J. W. (2006). The effect of distributed monitoring exercises and feedback on performance, monitoring accuracy, and self-efficacy. *Metacognition and Learning*, 1, 159-179.

8. Pasichnyk, I., Kalamazh, R., Avgustiuk, M. (2017). The illusion of knowing from perspective of metacognitive monitoring accuracy of educational activity of university students. *Psychologiczne Zeszyty Naukowe: Polrocznik Instytutu Psychologii Uniwersytetu Zielonogorskiego*, 1, 89-102.
9. Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of Self-Regulation*, 452-502.
10. Winne, P. H., Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.). *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 277-304).
11. Zumbunn, S., Tadlock, J., Roberts, E. D. (2011). Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature. *Metropolitan Educational Research Consortium*, Virginia Commonwealth University, 28 p. Retrieved from https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=merc_pubs.

REFERENCES

1. Avhustiuk, M. M. (2016). *Iliuziia znannia v metakohnityvnomu monitorynhu navchalnoi dialnosti studentiv vnz* [The illusion of knowing in metacognitive monitoring of the educational activity of university students]. (Dys. kand. psykol. nauk) [Dissertation for the degree of Cand. of Psychol. Sciences]. Nats. un-t «Ostrozka akademiya», Ostroh. (ukr).
2. Avhustiuk, M. M. (2015). Iliuziia znannia yak problema v navchalnii dial`nosti studentiv [The illusion of knowing as a problem in the learning activity of students]. *Naukovyi teoretyko-metodolohichniy a prykladnyi psykholohichniy zhurnal «Psykhohiia osobystosti»*, [Scientific theoretical-methodological and applied psychological journal «Psychology of Personality»], 1 (6), 260-269. (ukr).
3. Karpov, A. V., Skitiaieva, I. M. (2005). *Psykhologia metakohnitivnykh protsessov lichnosti* [Psychology of metacognitive processes of the identity]. M.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN». (rus).
4. Schwarzer, R., Jerusalem, M., Romek, V. (1996). Ruskaiia shkala obschei samo-effektivnosti R. Schwarzera i M. Jerusalema [The Russian scale of general self-efficacy after Schwarzer and Jerusalem]. *Inostrannaia Psykhologia*, 7, 71-76 (rus).
5. Avhustiuk, M. M., Pasichnyk, I. D., Kalamazh, R. V. (2018). The illusion of knowing in metacognitive monitoring: Effects of the type of information and of personal, cognitive, metacognitive, and individual psychological characteristics. *Europes Journal of Psychology*, 14 (2), 317-341.
6. Moos, D. C., Ringdal, A. (2012). Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher's role. *Hindawi Publishing Corporation Education Research International*, 15. Retrieved from <https://www.hindawi.com/journals/edri/2012/423284>.
7. Nietfeld, J. L., Cao, L., Osborne, J. (2006). The effect of distributed monitoring exercises and feedback on performance, monitoring accuracy, and self-efficacy. Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *Metacognition and Learning*, 1, 159-179.
8. Pasichnyk, I., Kalamazh, R., Avgustiuk, M. (2017). The illusion of knowing from perspective of metacognitive monitoring accuracy of educational activity of university students. *Psychologiczne Zeszyty Naukowe: Polrocznik Instytutu Psychologii Uniwersytetu Zielonogorskiego*, 1, 89-102.
9. Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of Self-Regulation*, 452-502.
10. Winne, P. H., Hadwin A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice*, 277-304.
11. Zumbunn, S., Tadlock, J., Roberts, E. D. (2011). Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature. *Metropolitan Educational Research Consortium*, Virginia Commonwealth University, 28. Retrieved from https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=merc_pubs

Maria Avhustiuk

GOAL-ORIENTED PEDAGOGICAL ASSISTANCE IN OPTIMIZATION OF METACOGNITIVE MONITORING OF THE LEARNING ACTIVITY OF UNIVERSITY STUDENTS

The article is dedicated to the theoretical description of the goal-oriented pedagogical assistance in optimization of metacognitive monitoring of the learning activity of university students. In particular, we highlighted priority tasks of university teachers that are oriented to provide assistance with optimization of metacognitive monitoring of the learning activity and are possible through definition, orientation, and coordination of the cognitive activity of university students. Thus, the pedagogical tasks are to provide students with the opportunity to create a self-study program taking into account their own learning backgrounds and interests; training students for different cognitive strategies of the learning activity in the sphere of professional knowledge, from which they are able to choose the most effective ones for themselves; constant involvement of students in reflexive activities. Thus, the teacher is obliged to pay attention to the level of development of personal, cognitive and metacognitive characteristics of students; take into account the use of tools for checking the precise and subjective control of students' knowledge of the features of information and tasks (with the aim of preventing the occurrence of illusion of knowing); take into account the peculiarities of manifestation of the illusion of knowing in metacognitive judgments; take into account the effects of hard/easy effect of retention, the influence of emotional side and curiosity of information, the impact of previous learning successes; take into account the specificity of the psychological mechanisms

that underlie various types of metacognitive monitoring; promote metacognitive monitoring of students through feedback, self-report on the development of a sense of truth of own knowledge, etc. In addition, an analysis of the importance of psychological characteristics in students' judgments of metacognitive monitoring was carried out. Among the most important characteristics, student motivation, academic achievements, feedback, and self-regulation are the characteristics aimed to provide better understanding of the nature of metacognitive monitoring effectiveness and can help in the annihilation of the negative impact of the illusion of knowing. In particular, the importance of stimulating students' learning motivation, forming of their adequate self-esteem, development of high indicators of reflectivity, metacognitive awareness, knowledge and activity, ability to independently evaluate their activity and its results is emphasized. The prospects for further researches on this problem are outlined.

Keywords: confidence, illusion of knowing, metacognitive monitoring, learning activity, optimization, pedagogical assistance.

УДК 159.9:130.123.4

doi: 10.15330/ps.9.1.88-95

Аліна Парасей-Гочер

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
orion-ap@ukr.net

ДО ПОБУДОВИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ-СИРІТ У ЗАКЛАДАХ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

Стаття присвячена одній з актуальних проблем сучасних психолого-педагогічних досліджень в царині духовності та духовного розвитку особистості. Стан розробки наукових досліджень з проблеми духовного розвитку особистості та психологічного супроводу дітей сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, спонукав до теоретичного обґрунтування психологічної моделі процесу духовного розвитку підлітків – вихованців державних закладів інституалізації. Аргументовано, що для духовного становлення, формування та реалізації позитивних емоційно-почуттєвих станів, пізнавальних інтересів, ціннісних орієнтацій підлітків-сиріт доцільним є застосування духовно-особистісного підходу, який дозволяє розглядати духовний розвиток підлітків як процес взаємодії зовнішніх (соціально-психологічних) та внутрішніх (індивідуально-психологічних) особливостей сиріт у закладах інтернатного типу. Особлива увага автором приділена визначенню та обґрунтуванню методологічних принципів: принципу ієрархічності (формування впорядкованої системи структурних компонентів духовності), позитивності (цінність особистості підлітків, акцент на позитивному досвіді та орієнтації на майбутнє) та принцип духовної особистісної взаємодії (створення атмосфери довіри, співробітництва «психолог-дитина»). Відповідно до духовно-особистісного підходу визначено механізми духовного розвитку підлітків-сиріт (ідентифікації, децентрації, рефлексії, трансценденції та усвідомлення буттєвої єдності), а також етапи процесу духовного розвитку сиріт: етап опанування духовними почуттями; духовного пізнання та самопізнання (рефлексія); духовного самовдосконалення (формування морально-духовних вчинків); етап спрямованості духовного зростання (орієнтації на духовні ідеали, смисли, цінності). Виокремлено чотири компоненти духовності: почуттєво-емоційний, пізнавальний, морально-поведінковий та ціннісно-смысловий. Зазначено, що кожен з етапів у процесі духовного розвитку підлітків спрямований на формування певного компонента духовності. Вказано на те, що основна ідея психологічної моделі процесу духовного розвитку підлітків-сиріт полягає в тому, що етапи та компоненти духовності взаємопов'язані: в процесі формування одного етапу та компоненту відбувається становлення наступного. Визначено проблеми та перспективи подальших досліджень духовного розвитку.

Ключові слова: підлітковий вік, психологічні особливості сиріт, духовний розвиток, принципи духовно-орієнтованого підходу, етапи процесу духовного розвитку, психологічна модель.

Постановка проблеми. Відсутність позитивного життєвого досвіду, морально-духовних орієнтирів, нестача духовних знань і переконань та ін. є причинами духовного голоду молодих людей. Тому проблема духовного розвитку і виховання підростаючого покоління сьогодні є однією з ключових.

Варто зазначити, що, незважаючи на форсування деінституалізації інтернатних закладів в Україні, проблема духовного розвитку дітей-сиріт, та дітей, позбавлених батьківського піклування, особливо гостро стоїть перед педагогами та психологами. Адже поки діти є вихованцями державних закладів інтернатного типу, всі, хто має до них причетність, несуть відповідальність не тільки за фізичний та психічний, але й за гармонійний