

УДК: 159.955.4

© Доцевич Т.І., 2013 р.

Т.І. Доцевич
Національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків

ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ ДІАГНОСТИКИ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ

У статті представлені теоретико-методологічні підходи до діагностики метапізнання як психологічного феномену. Дослідження присвячено визначенню методів психодіагностики метакогнітивної компетентності особистості. Аналізуються методи діагностики метапізнання у межах когнітивного моніторингу, саморегуляції розумових процесів в умовах мінливих вимог проблемної ситуації, взаємозв'язку і взаємодії процесів моніторингу та регуляції. Представлено діагностичний комплекс дослідження метакогнітивної компетентності викладачів.

Ключові слова: метапізнання, метакогнітивна компетентність, рефлексія.

Т.И. Доцевич

ПУТИ И СПОСОБЫ ДИАГНОСТИКИ МЕТАКОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

В статье представлены теоретико-методологические подходы к диагностике метапознания как психологического феномена. Исследование посвящено определению методов психодиагностики метакогнитивной компетентности личности. Анализируются методы диагностики метапознания в рамках когнитивного мониторинга, саморегуляции мыслительных процессов в условиях меняющихся требований проблемной ситуации, взаимосвязи и взаимодействия процессов мониторинга и регуляции. Представлены диагностический комплекс исследования метакогнитивной компетентности преподавателей.

Ключевые слова: метапознание, метакогнитивная компетентность, рефлексия.

T.I. Dotsevich

WAYS AND MEANS OF DIAGNOSTICS METACOGNITIVE COMPETENCE OF TEACHERS

In the article the theoretical and methodological approaches to metacognition's diagnostics are set. The investigation is devoted to define the methods of diagnostics of the metacognitive competence. The analysis of the methods of metacognition in such approaches, as cognitive monitoring, self-regulation of cognitive process in shifting circumstances, connection and interaction between monitoring and regulation processes is shown. The complex of diagnostics of exploration of metacognitive competence of high school teachers is set.

Key words: metacognition, metacognitive competence, reflexion.

Актуальність дослідження. Сучасні вимоги вищої освіти визначають необхідність спрямованості викладача на когнітивний розвиток і оволодіння основними метакогнітивними стратегіями, що дозволяють більш ефективно працювати з широким інформаційним полем. Проблема методологічних засад дослідження метапізнання надзвичайно актуальна у зв'язку з недостатнім рівнем узагальнення та розробки засобів діагностики метакогнітивної компетентності особистості.

Методологія досліджень метапізнання на сучасному етапі представлена значною кількістю підходів, які відображають прикладні аспекти метакогнітивних особливостей особистості у різних сферах діяльності. Таке становище певною мірою ускладнює досягнення **мети** нашого дослідження, яка полягає у визначенні та систематизації теоретико-методологічних підходів до діагностики метакогнітивної обізнаності викладачів вищих навчальних закладів. Реалізація мети нашого дослідження передбачала вирішення двох основних методологічних проблем: по-перше, проблеми досягнення об'єктивності результатів експериментального дослідження метакогнітивної компетентності та, по-друге, проблеми систематизації підходів до діагностики метапізнання.

На думку J. Metcalfe і A.P. Shimamura, основною методологічною проблемою при дослідженні метакогнітивних процесів є проблема об'єктивності і точності метакогнітивних суджень [12]. В експериментальній ситуації достатньо важко оцінити глибину і точність судження, що пов'язано з двома основними метакогнітивними феноменами – «почуттям знання» «ілюзією знання». Феномен «почуття знання» більшою мірою вивчався експериментально як експліцитне або імпліцитне метакогнітивне судження особистості про ймовірність повної актуалізації певної інформації. «Почуття знання» дозволяє суб'єкту визначити місце розташування інформації в структурі ментального простору і ступінь зусилля, необхідного для здобуття цієї інформації. Однак дослідниками було встановлено, що є значна похибка в точності оцінки таких знань.

До феноменів, що ускладнюють оцінку метакогнітивних суджень, відноситься «ілюзія знання». В експерименті W. Glenberg і A. Epstein [9], який був спрямований на вивчення точності самооцінки рівня розуміння тексту, випробуванім пропонувався для прочитання текст, після чого давалася інструкція оцінити, наскільки добре вони зрозуміли і запам'ятали прочитане. На наступному етапі дослідження випробуванім надавалися пари тверджень, які перефразовують зміст одного з абзаців тексту, і пропонувалося вибрати вірне і невірне твердження. Авторами встановлено, що міра збігу оцінки рівня розуміння тексту і успішності виконання експериментального завдання виявилася невисокою, тому однією з проблем на шляху дослідження метакогнітивної компетентності виступає необхід-

ність визначення специфічних вимірювальних індикаторів точності метакогнітивних суджень.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки основними методами, що використовуються представниками метакогнітивних напрямків залишаються метод «суб'єктивних звітів» (інтроспекція) і феноменологічний аналіз метакогнітивних стратегій. Самоспостереження дозволяє дослідникам виявляти і описувати метакогнітивні стратегії. Феноменологічний аналіз, у свою чергу, надає інформацію про специфіку суб'єктивного проживання стану метакогнітивної активності, афективних і вольових компонентів, які супроводжують процеси саморегуляції пізнання.

Велике значення останнім часом надається дослідженням, спрямованим на феноменологічний аналіз метакогнітивного досвіду. Основним завданням дослідників у даному разі стає з'ясування того, як індивід суб'єктивно проживає досвід метапізнання, розмірковує над змістом своєї свідомості і своїми когнітивними особливостями. Феноменологічний аналіз проводиться за процедурою, описаною G. Maustakas [11], спрямованою на дослідження феномену «почуття знання».

Вперше експерименти з феноменом «почуття знання» були проведені J.T. Hart за наступною схемою. На першому етапі випробуваному пропонувався тест, що потребував пригадування, актуалізації деякої інформації з тієї чи іншої галузі знань. На другому етапі випробовуваних повертали до тих завдань, на які вони не змогли дати відповідь (згадати потрібну інформацію) і просили проранжувати ці питання за мірою «відчуття знайомості запитуваної інформації». На останньому етапі в довільному порядку випробуваним надавалися відповіді на пропущені ними питання та інструкція, щоб дізнатися, на яке з питань тесту надається відповідь. Потім співвідносилися легкість упізнання відповіді та ранг «почуття знайомості», який був присвоєний випробуваним даного питання. Така схема експерименту (пригадування – судження – упізнання) тривалий час була традиційною. В результаті цих експериментів J.T. Hart дійшов висновку про те, що «почуття знання» являє собою когнітивне судження високого порядку, яке виникає безпосередньо після когнітивної дії [10].

Ці висновки були пізніше переглянуті й частково спростовані T.O. Nelson та L. Narens [13], за якими «почуття знання» є метакогнітивним станом, що передує когнітивній дії і має прогностичний вплив на більш широкий спектр когнітивної поведінки, ніж просто пригадування.

Як зазначає А.В. Карпов, найважливішою методичною проблемою дослідження метапізнання виступає добір адекватного предмета дослідження стимульного і методичного матеріалу [1]. Традиційно для проведення досліджень метакогнітивних процесів використовується експеримент, змістом якого виступає розв'язання досліджуваними математичних

та логічних задач різного рівня складності, а також вирішення комунікативних проблемних ситуацій. Кожен із цих типів матеріалу має як свої переваги, так і обмеження. При розв'язанні задач і під час розгляду комунікативних ситуацій актуалізуються процеси, по суті, всіх рівнів (зокрема, і «первинні, і «вторинні» – метакогнітивні).

Крім процедури експерименту, у дослідженні метакогнітивних процесів застосовуються різного роду опитувальники. При використанні опитувальних методів істотні складності виникають у зв'язку з феноменами, які спотворюють істинність самооцінки метакогнітивних здібностей (наприклад, феномен «ілюзії знання»).

За даними теоретико-методологічного аналізу проблеми метапізнання, проведеного А.В. Карповим та І.М. Скитяєвою [1], більшість ранніх досліджень метапізнання спрямовані на визначення загальних закономірностей формування знань про власні когнітивні процеси, зокрема пам'ять, протягом індивідуального розвитку людини.

Класифікація наявних підходів і методів дослідження метапізнання представлена у дослідженнях зарубіжних вчених, провідна з яких належить Т.О. Nelson та L. Narens [13].

Перша категорія досліджень охоплює *процесуальні дослідження когнітивного моніторингу*. У рамках цього напрямку вивчаються знання суб'єкта про особливості свого мислення і те, якою мірою і як точно він може відслідковувати (здійснювати моніторинг) своїх пізнавальних процесів і тієї інформації, яку він отримує.

S. Tobias, H.T. Everson [19] було запропоновано метод оцінки знання моніторингу, який передбачає дослідження знань суб'єкта про власні засоби метапізнавальної активності та перевірку правильності такої оцінки. Процедура дослідження передбачає опитування особистості щодо наявності у неї знань про метакогнітивну активність, після чого виконується практичне завдання, за допомогою якого перевіряється істинність судження. У результаті застосування такого методу визначаються профілі метапізнавальної активності, зокрема: «особистість стверджує, що знає та підтверджує своє знання»; «особистість стверджує, що не знає, однак на практиці демонструє знання»; «особистість стверджує, що знає, однак на практиці не підтверджує це»; «особистість стверджує, що не знає і підтверджує це».

Значна частина емпіричних досліджень присвячена вивченню особливостей метапам'яті. Прикладом такого роду досліджень є вивчення того, коли випробуваний складає прогноз, яка інформація і в якому об'ємі зберігається в довготривалій пам'яті, а експериментатор на конкретному матеріалі перевіряє, чи дійсно така інформація зберігається і може бути актуалізована [1].

Однією з перших тестових методик такого плану стала методика МІА (метапам'ять у дорослих), створена R.A. Dixon [8]. Ця методика спрямована на діагностику вираженості у дорослих випробуваних базових компонентів метапам'яті. Загальна структура опитувальника представлена такими параметрами-шкалами: 1) «стратегії» як сукупність знань про використання інформації про здібності пам'яті та способи підвищення її ефективності; 2) «задача» як знання про основні процеси пам'яті на основі спостереження за іншими людьми; 3) «можливості» як знання про можливості пам'яті, які дозволяють передбачати ефективність запам'ятовування того чи іншого матеріалу; 4) «динаміка» як сприйняття власних мнемонічних здібностей у довгостроковій перспективі; 5) «тривожність» як стрес, пов'язаний із процесами пам'яті; 6) «досягнення» як потреба мати розвинуту пам'ять і бути успішним у запам'ятовуванні та відтворенні інформації; 7) «люкус контролю» як уявлення про міру особистостого контролю над здатностями пам'яті.

Реалізація когнітивного моніторингу у зарубіжних дослідженнях представлена методами «мислення вголос» та методом «клінічної бесіди» Ж. Піаже. Метод «клінічної бесіди», застосовуваний послідовниками Ж. Піаже використовувався для аналізу генезису метакогнітивних процесів у дітей. Дж. Флейвелл, аналізуючи дослідження Ж. Піаже та його клінічний метод, зазначає, що зміст даного підходу полягає у дослідженні різноманіття можливих форм поведінки дитини у ситуації, де є послідовність «подразник – реакція, подразник – реакція». У ході швидкої зміни членів цього ряду експериментатор використовує всі можливості та здібності, щоб зрозуміти слова та дії дитини і змінити власну поведінку таким чином, щоб досягти найбільш точної відповіді на власні питання» [1].

Метод «мислення вголос» застосовувався для того, щоб визначити, яка саме інформація і за допомогою яких стратегій актуалізується випробуванням у процесі розв'язання задач. J.C.avanaugh та M. Perlmutter [7], розглядаючи метод «мислення вголос» підкреслювали те, що зазначений метод спрямований на визначення таких особливостей метапізнання: буденні уявлення про власне знання і процеси мислення; точність, з якою можна контролювати поточний стан власного знання і процесів мислення; точність передбачення (тобто передбачення наявного знання); особливості зусиль і розподілу уваги (тобто дослідження, заснованого на судженнях про знання, яке знаходиться чи не знаходиться в даний час в пам'яті).

Процедура дослідження за методом «мислення вголос» передбачає вимову вголос досліджуваним усього, про що він думає та що з ним відбувається, протягом виконання завдання. Усні звіти випробуваних в процесі виконання завдання на запам'ятовування дозволяють визначити, які саме знання індивід вилучає з пам'яті для розв'язання задачі. Дослі-

дження когнітивного контролю показали, що навіть дошкільнята можуть якомога точно контролювати своє знання. З віком відбувається не тільки збільшення кількості знань, але й ускладнюються механізми контролю свого знання. Однак, не дивлячись на переваги методу, він має ряд недоліків: по-перше, метод не може використовуватись із дітьми через їх нездатність до повної вербалізації когнітивних операцій, по-друге, деякі автоматичні процеси залишаються неврахованими, по-третє, звітування може порушити власне виконання завдання, крім цього, у результаті використання даного методу, експериментатор отримує занадто велику кількість матеріалу, що потребує аналізу.

У дослідженні метапізнавальної сфери студентів А. Zakin [21] описано методику діагностики та психолого-педагогічного супроводу внутрішнього мовлення «ДРО: дія, рефлексія, оцінка», яка ґрунтується на вербалізації мислення та внутрішнього мовлення. Процедура реалізується через три етапи, а саме: 1) внутрішнє мовлення (питання, що студент ставить сам собі); 2) внутрішнє мовлення сприяння за допомогою коментарів (коментарі, що крок за кроком сприяють вирішенню проблеми); 3) оцінка використання внутрішнього мовлення (те, що студент думає про коментарі внутрішнього мовлення для розв'язання задач).

Т.Б. Хомуленко було запропоновано методику діагностики самоконтролю в пам'яті, яка передбачає визначення рівня розвитку метамнемонічної обізнаності, планування в пам'яті, здатності до моніторингу (поточного контролю) в пам'яті [5].

Друга категорія досліджень охоплює вивчення закономірностей *саморегуляції розумових процесів в умовах мінливих вимог проблемної ситуації*. Організація цих досліджень передбачає використання завдань, у яких закладені як певні вимоги до мислення, так і необхідність гнучкого використання метакогнітивних стратегій [1]. Прикладом такого дослідження може служити експеримент, у рамках якого випробовуваний спочатку вчиться ефективно розв'язувати задачі за допомогою однієї або декількох стратегій, а потім виконує завдання, що потребує модифікації або певного сполучення засвоєних стратегій розв'язання задач. Іншими словами, загальний принцип процедури дослідження полягає в наступному: спочатку особистість навчається стратегії виконання певного завдання, після розуміння стратегії, їй надають іншу задачу, відмінну від першої, але структурно еквівалентну їй – і випробовуваний має вирішити, чи використовувати стратегію, змінити її або відмовитися від неї на користь іншої стратегії, яка могла б бути використана для розв'язання нової задачі. Мета дослідження полягає у з'ясуванні того, чи розуміють досліджувані користність і функції стратегії, що є необхідним для регулювання процесу розв'язання задачі.

На думку А.В. Карпова, однією з ключових проблем дослідження метапізнання виступає полістратегічність метакогнітивної поведінки, яка по суті виключає можливість точного повторення дослідів у ситуації експериментального дослідження. Слід підкреслити, що та сама задана експериментатором задача або проблемна ситуація у будь-якому випадку може бути виконана за допомогою декількох метакогнітивних стратегій. Як показали проведені А.В. Карповим та І.М. Скитяєвою дослідження, є такий інтегральний показник продуктивності інтелектуальної діяльності, як поєднання кількості та варіативності когнітивних і метакогнітивних стратегій, що дозволяє суб'єкту для розв'язання тієї самої задачі порізному комбінувати наявні у його арсеналі стратегії. Авторами підкреслюється, що метакогнітивні стратегії не статичні і можуть видозмінюватися з часом – ускладнюватися або спрощуватися, трансформуватися, об'єднуватися з іншими стратегіями, переноситися на широкий спектр проблемних ситуацій тощо [1].

D. Salder-Smit розроблено модель, що розкриває відносини між основними детермінантами метапізнання: особистістю, когнітивними стилями, стилями навчання і пізнавальними стратегіями [17]. Згідно з даною моделлю, основою метапізнання і його основною детермінантою – першим шаром – виступають особистісні особливості; другим – когнітивні стилі, третім – стилі навчання і четвертим, зовнішнім шаром є пізнавальні стратегії.

Н.Т. Everson запропонована двоетапна модель емпіричного дослідження метапізнання. В основі моделі лежить базове положення про те, що основними компонентами метапізнання виступають планування, самоперевірка, відстеження розумових процесів, вибір та застосування когнітивних стратегій. На першому етапі дослідження випробуваному пропонується серія завдань у формі тесту для діагностики здатності до розв'язання математичних або логічних задач. У процесі розв'язання дається інструкція «міркувати вголос», «проговорювати свої розумові дії». Всі висловлювання випробуваного протоколюються і згодом аналізуються, виокремлюються метакогнітивні висловлювання. На другому етапі випробуваного просять відповісти на питання, що оцінюють особливості його роботи над тестовими завданнями. Опитувальник Д. Еверсон, описаний у дослідженнях А.В. Карпова [1], спрямований на вивчення чотирьох блоків метакогнітивних якостей особистості, а саме: метакогнітивна включеність у діяльність, використання стратегій, планування дій, самоперевірка. Опитувальник представлений 20 твердженнями, що оцінюються за стандартною шкалою Лайкерта. Недоліки такого опитування після виконання завдання обумовлені нездатністю досліджуваного відтворити

всі когнітивні події, зокрема автоматизовані, що призводить до розриву між процесом та звітом про нього.

Третя категорія досліджень спрямована на вивчення *взаємозв'язку і взаємодії процесів моніторингу та регуляції*. Під час експерименту досліджувані мали відстежувати процес актуалізації інформації в ході розв'язання задачі, а потім використовувати знання про особливості актуалізації для регуляції процесів пам'яті [1]. Метою даних досліджень виступає пошук відповіді на питання про те, як метастратегії, що регулюють пізнавальні процеси, можуть поліпшити інтелектуальну діяльність і як співвідносяться знання про особливості пізнавальних процесів з їх ефективністю [6]. Крім того, характерною для цього напрямку метою досліджень виступає визначення уявлень особистості щодо особливостей її пам'яті. З цією метою дослідниками використовується процедура сортування-відтворення, під час якої випробуваних просять пригадати якомога більше слів або малюнків, що знаходяться в запропонованих списках. Завдання потребує, щоб випробовувані: а) контролювали запам'ятовування списків слів або малюнків; б) розуміли, що відтворення може бути полегшено, при використанні стратегій сортування слів або малюнків за значимими категоріями; в) регулювали їх відтворення, використовуючи ці категорії як підказок. У деяких з такого роду досліджень випробовувані отримували інструкцію використовувати стратегії, що полегшують відтворення, в інших вивчалось спонтанне використання стратегій випробовуваними. Відносини між предметами, які потім відтворювалися, контролювалося також як і співвідношення між видами предметів і базисними знаннями студентів.

Одним із поширених опитувальників є «Опитувальник метакогнітивної усвідомленості» (включеності у діяльність, Metacognitive Awareness Inventory, MAI), що складається з 52 пунктів [18]. Опитувальник має різноманітні питання щодо знання та регуляції когнітивної діяльності, представленою вісьмома процесуальними компонентами, визначеними G. Schraw та R.S. Dennison. Опитувальник має ряд недоліків: 1) незважаючи на те, що опитувальник є незалежним від досліджуваної з його допомогою сфери діяльності, на деякі пункти випробуваний може відповісти по-різному, залежно від тієї галузі знання, якою він краще володіє; 2) подібно до будь-яких інших методів самозвіту, випробуваний часто відповідає на питання так, щоб догодити досліднику; 3) деякі пункти стосуються процесів, які можуть не усвідомлюватися внаслідок свого автоматизму або тому, що ними ніколи не користувалися (в ситуаціях типу: «Я контролюю те, наскільки добре я вчуся» і т. ін.).

М.М. Кашаповим та Ю.В. Скворцовою було розроблено опитувальник самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності [4].

Як метакогнітивні знання автори розуміють набуті знання особистості про власні пізнавальні процеси, представлені: 1) знаннями про засоби набуття і переробки інформації та власні процеси учіння; 2) знання про тип і зміст завдання та вимоги до його виконання; 3) знання метакогнітивних стратегій для виконання завдання. Метакогнітивна активність, у свою чергу, представлена процесами отримання та вибору інформації, контролю, трансформації та планування метапізнання. Опитувальник має 39 питань. Методика представлена основними шкалами – «метакогнітивні знання» та «метакогнітивна активність», а також додатковими: «концентрація», яка відображає здатність управляти власною увагою; «отримання інформації», що розкриває шляхи отримання та зберігання знань; «вибір головних ідей», спрямовану на діагностику навичок визначення важливої інформації; «управління часом», що характеризує організацію і розподіл часу на навчання.

Окремим напрямком метакогнітивних досліджень є *практичне застосування діагностики особливостей метапізнання у галузі освіти*. Багато дослідників переконані в корисності метапізнавальної теорії для викладачів та учнів. Так, J. Borkowski, R. Muthukrishna [6] виходять з того, що метакогнітивна теорія має потенціал для допомоги викладачам. S.G. Paris, P. Winograd [14] вказують на те, що суб'єкти навчальної діяльності можуть поліпшити якість свого навчання, вивчаючи своє власне мислення, а викладачі можуть викладати ці знання, розповідаючи учням про ефективні стратегії вирішення проблем і пояснюючи пізнавальні та мотиваційні характеристики мислення.

До даного напрямку досліджень можна віднести метод дослідження мотиваційних стратегій навчання, представлений опитувальником «Мотиваційні стратегії навчальної діяльності студентів» А. Pintrich [15], метою якого є визначення пізнавальної мотивації студентів до засобів метапізнавальної діяльності у процесі навчання. Опитувальник має 81 твердження, які досліджуваний оцінює за шкалою Лайкерта.

Ще одним прикладом опитувальника, спрямованого на визначення особливостей метапізнання суб'єктів навчальної діяльності, є «Опитувальник стратегій учіння та навчання» С.Е. Weinstein D.R. Palmer [20], представлений 80 твердженнями, які дають можливість студенту оцінити власні стратегії процесів навчання та учіння.

Загалом, зарубіжні дослідження у цьому напрямку зосередилися на фундаментальному питанні про роль метапізнавальних процесів у результативності навчальної успішності. В цілому у зарубіжних дослідженнях показано, що метакогнітивна компетентність виступає психологічною передумовою успішності навчання. У межах цього і аналогічних з ним питань зарубіжні автори вивчали переважно метапізнання в галузі загаль-

ного вирішення проблеми, вербалізації пізнавальних процесів, математики, читання, академічних успіхів тощо [1].

Іншим напрямом метакогнітивних досліджень виступає діагностика метакогнітивної компетентності у педагогічній діяльності, однією зі складових якого є дослідження абнотивності викладачів. Абнотивність – важлива складова педагогічної компетентності, що сприяє професійному та особистісному зростанню викладачів, а також розвитку креативності у студентів. Абнотивність виступає комплексною здатністю викладача до адекватного сприйняття, осмислення і розуміння креативного студента, здатністю помітити обдарованого студента і надати необхідну психолого-педагогічну підтримку в процесі актуалізації та реалізації його творчого потенціалу.

Розроблений М.М. Кашаповим опитувальник діагностики абнотивності дозволяє провести діагностику цієї значущої для педагогічного процесу якості. Отримані автором результати свідчать про те, що більшість викладачів визнають важливість розвитку здатності студентів до творчості, але при цьому демонструють недостатню компетентність у створенні умов для розвитку творчих здібностей студентів [3].

На основі отриманих результатів М.М. Кашапов визначає критерії та показники, що характеризують абнотивність. Як критерії автором розуміються якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, які дають можливість судити про його стан і рівень розвитку, як показники - кількісні або якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта. Так, абнотивність передбачає наявність у викладача креативності, мотиваційно-когнітивного компонента і рефлексивно-перцептивних здібностей. Для оцінки сформованості мотиваційно-ціннісного компонента компетентності викладача у розвитку здатності до творчості студентів як критерії виступають: усвідомлення значущості творчого розвитку студентів для реалізації себе у професійній діяльності; мотивація на творчу самореалізацію у професійній діяльності. Критеріями сформованості когнітивного компонента досліджуваного виду компетентності є адекватна система уявлень викладачів про творчість, творчу особистість, володіння теоретичними психолого-педагогічними основами процесу творчого розвитку студентів. Проектно-організаційний компонент у структурі абнотивності характеризується володінням різноманітними способами проектування та організації творчо орієнтованого освітнього процесу (конструювання творчих завдань; проектування творчих занять; стиль взаємодії). Перцептивні здібності викладача передбачають здатність до вивчення студента, розуміння, співпереживання йому, здатність проникнути в індивідуальну своєрідність студента, здатність у зв'язку з цим проаналізувати, оцінити, краще зрозуміти себе в процесі

педагогічної взаємодії з учнями. Як критерій сформованості рефлексивно-го компонента абнотивності (рефлексія педагогічного досвіду з творчих позицій) виступає самооцінка педагогами своєї компетентності, відповідності професійної діяльності задачам творчого розвитку студентів. На підставі співвідношення критеріальних показників у структурі абнотивності були виокремлені та описані такі рівні сформованості даного виду компетентності: низький, середній, високий.

М.М. Кашаповим та Ю.М. Жихаревою було запропоновано методику експериментального дослідження домінуючого рівня проблемності під час вирішення педагогічних проблемних ситуацій [4]. Автори розглядають проблемність як психологічний чинник, що запускає пізнавальну мотивацію педагога у процесі вирішення педагогічної ситуації, представлену двома рівнями: ситуативним (визначення педагогом причин виникнення ситуації та шляхів її вирішення) та надситуативним (пов'язаним зі здатністю педагога «вийти» за конкретну ситуацію, гнучкістю та оригінальністю його мислення). Опитувальник представлений 26 твердженнями, що характеризують ситуативний та надситуативний рівень педагогічного мислення. У зазначеному напрямі досліджень М.М. Кашаповим і Т.Г. Кисельовою було запропоновано проактивну методику діагностики педагогічного мислення. Процедура дослідження передбачає письмові відповіді педагогів на 10 запитань-ситуацій, які зіставляються експериментатором з ключем-прикладом відповідей ситуативного та надситуативного характеру [4].

Окремим напрямом діагностики метапізнання особистості є *дослідження рефлексивності особистості*, зокрема діагностики інтелектуальної рефлексії. Цей напрямок діагностики представлений методом змістового смислового аналізу ситуації розв'язання задач. модифікований Г.І. Катрич, який спрямований на визначення рівневої організації інтелектуальної рефлексії [2]. О.С. Анісімовою, О.В. Калашніковою, З.М. Мірошник, В.В. Пономарьовою було запропоновано варіанти методик діагностики педагогічної рефлексії вчителів, однак представлені засоби діагностики рефлексивності не відповідають вимогам до дослідження особистості викладача. Відсутність методик діагностики рівня та структури рефлексивності викладача обумовлює необхідність її створення.

На основі аналізу наявних методів та методологічних підходів до дослідження метапізнання особистості нами було визначено психодіагностичний комплекс, спрямований на дослідження метакогнітивної компетентності викладача, до якого увійшли два блоки:

- 1) діагностика психологічних особливостей метапізнання викладача представлена методикою діагностики метакогнітивної включеності у діяльність G. Schraw і R.S. Dennison в адаптації А.В. Карпова, методика діа-

гностики самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності М.М. Кашапова та Ю.В. Скворцової;

2) діагностика рефлексивних особливостей особистості викладача представлена авторською методикою діагностики педагогічної рефлексивності викладача, методикою діагностики рефлексивності А.В. Карпова, методикою діагностики абнотивності М.М. Кашапова.

Висновки. У психологічній науці є наступні напрямки дослідження метапізнання особистості: 1) процесуальні дослідження когнітивного моніторингу, спрямовані на визначення знань суб'єкта про особливості свого мислення і міру здійснення ним моніторингу пізнавальних процесів і тієї інформації, яку він отримує; 2) дослідження саморегуляції розумових процесів в умовах змінних вимог проблемної ситуації; що полягають у визначенні найбільш оптимальних метакогнітивних стратегій у різних проблемно-пошукових ситуаціях; 3) дослідження взаємозв'язку і взаємодії процесів моніторингу та регуляції, метою якого є визначення ролі метастратегій пізнавальних процесів в інтелектуальній діяльності.

Особливим напрямком метакогнітивних досліджень можна визначити практичне застосування діагностики особливостей метапізнання у галузі освіти, який представлений засобами діагностики метапізнання суб'єкта навчальної діяльності (учня та студента) і суб'єкта педагогічної діяльності (учителя та викладача).

Психодіагностичний комплекс, спрямований на дослідження метакогнітивної компетентності викладача має складатись із двох блоків: 1) методик діагностики психологічних особливостей метапізнання викладача; 2) методик діагностики рефлексивних особливостей особистості викладача.

Список літератури

1. Карпов А.В. Психология метакогнитивных процессов личности / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. — М.: Ин-т психологии РАН, 2005. — 352 с.
2. Катрич Г.И. Становление рефлексивной самооценки в младшем школьном возрасте: дис. канд. психол. наук. — М., 1994. — 202 с.
3. Кашапов М.М. Абнотивность как базовая компетентность преподавателя высшей школы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [__yspu.org/images/a/ac/Kashapov_M_article.doc](http://yspu.org/images/a/ac/Kashapov_M_article.doc)
4. Кашапов М.М. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / Под ред. М.М. Кашапова, Ю.В. Пошехоновой. — Ярославль, 2012. — 384 с.
5. Хомуленко Т.Б. Когнітивний стиль і пам'ять: парадокси дослідження: [монографія] / Т.Б. Хомуленко, О.В. Скориніна. — Х. : ІНЖЕК, 2003. — 232 с.

6. Borkowski J. Components of Children's Metamemory / J. Borkowski, R. Mukhkrishna // Memory development. — N.-Y., 1992. — P. 142-158.
7. Cavanaugh J.C. Metamemory: A critical examination / J.C. Cavanaugh, M. Perlmutter // Child Development. — 1982. — № 53. — P. 11-28.
8. Dixon R. A. Structure and development of metamemory in adulthood / R.A. Dixon // Jour. of Gerontology. — 1983. — № 38. — P. 682-688.
9. Epstein W. Coactivation and comprehension: Contribution of text variables to the illusion of knowing / W. Epstein, A. Glenberg, M. Bradley // Memory and Cognition. — 1984. — № 12. — P. 355-360.
10. Hart J.T. Memory and the feeling-of-knowing experience / J. T. Hart // Journal of Educational Psychology. — 1995. — Vol. 56. — P. 208-216.
11. Maustakas G. Theory and Method of Phenomenological Research / G. Maustakas. — N.-Y. Press, 1998. — 241 p.
12. Metcalfe J. (Eds.). Metacognition: Knowing about Knowing / J. Metcalfe, A.P. Shimamura // The MIT Press, chapter 10, 1994. — P. 207-226.
13. Nelson T.O. A new technique for investigating the feeling of knowing / T.O. Nelson, L. Narens // Acta Psychologica. — 1980. — № 46. — P. 69-90.
14. Paris S.G. How metacognition can promote academic learning and instruction. / S.G. Paris, P. Winograd // B.F. Jones and L. Idol (eds.), Dimensions of thinking and cognitive instruction. Hilldale. — NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1990. — P. 15-51.
15. Pintrich A. et al., A Manual for the Use of Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance // Journal of Educational Psychology. — 82 (1). — P. 33-40.
16. Pressley M., Ghatala E.S. Self-regulated learning: Monitoring learning from text / M. Pressley, E.S. Ghatala // Educational Psychologist. — 1990ю — № 25. — P. 19-33.
17. Salder-Smit D. Individual Differences in Metamemory Accuracy / D. Salder-Smit // Contemporary Education Psychology. — Vol. 8. — 1996. — P. 44-51.
18. Schraw G. Assessing metacognitive awareness / G. Schraw, R.S. Dennison // Contemporary Educational Psychology. — 1994. — Vol. 19. — P. 460-475.
19. Tobias S. Knowing what you know and what you don't: further research on metacognitive knowledge monitoring / S. Tobias, H.T. Everson // College Board Research Report. — 2002-3. — N.-Y. 2002, 2003. — 25 p.
20. Weinstein C.E. User's Manual. Learning and Study Strategies Inventory. Second Edition / C.E. Weinstein, D.R. Palmer // H&H Publishing Company, Inc., 2002. — P. 24-27.
21. Zakin A. Metacognition and the Use of Inner Speech in Children's Thinking: A Tool Teachers Can Use / A. Zakin // Journal of education and human development. — Vol. 1. — Issue 2, 2007. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.scientificjournals.org/journals2007/articles/1179.pdf>