

Отримано: 4 січня 2020 р.

Прорецензовано: 9 січня 2020 р.

Прийнято до друку: 9 січня 2020 р.

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

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-51-59

Балашов Е. М. Теоретичні моделі й концепції саморегульованого навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 51–59.

УДК 159.953.5

Балашов Едуард Михайлович,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки,
Національний університет «Острозька академія»

ТЕОРЕТИЧНІ МОДЕЛІ Й КОНЦЕПЦІЇ САМОРЕГУЛЬОВАНОГО НАВЧАННЯ

У статті здійснено теоретичний аналіз основних концепцій і моделей саморегульованого навчання, розроблених наприкінці ХХ століття. Уточнено сутність поняття саморегульованого навчання та теоретичні підходи до його вивчення у психологічній науці. Визначено подібності й відмінності у визначенні феномену саморегульованого навчання в проаналізованих моделях та окреслено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: саморегульоване навчання, теоретична модель, теоретична концепція, студент, навчальна діяльність.

Eduard M. Balashov,

PhD (Candidate of Psychological Sciences), Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy
National University of Ostroh Academy

THEORETICAL MODELS AND CONCEPTS OF SELF-REGULATED LEARNING

Theoretical approaches to determination of the concepts of the main theoretical models of self-regulated learning by the scientists in the end of the twentieth century have been studied in the article. The essence of the theoretical approaches to this phenomenon studying have been clarified.

The following self-regulated learning models and concepts have been characterized: “The Model of Dimensions of Academic Learning” (B. Zimmerman); “Good Strategy User” model (M. Pressley, J. Borkowski, W. Schneider); “The Six-Components Model of Self-Regulated Learning” (M. Boekarts); “The Model of Self-Regulated Learning from Texts” (R.-J. Simons and F. De Jong); “The Concept of Self-Regulated Learning” (Michigan Group – M. Pintrich, W. McKeachie, T. Garcia, E. De Groot); and “The Model of Self-Regulation” (P. Winne). Similarities and differences between the presented models have been presented.

Based on theoretical analysis, it has been determined that the mentioned above models have numerous similarities, particularly in the introductory assumptions. All authors have agreed that self-regulated learning causes much more efficient results rather than learning regulated externally. In addition, they have emphasized that deep metacognitive, declarative and procedural knowledge, appropriate level of motivation and willingness to execute this learning activity, are required for effective learning.

Differences have been observed in the degree of importance that the authors have attached to subjective conditions (e.g. they are major in the SGU Model of M. Pressley, J. Borkowski, W. Schneider and the Model of Michigan Group), and to the specific manifestations of self-regulatory activity and their interrelations (e.g. The Model of R.-J. Simons and F. De Jong and the Model of P. Winne).

The fact that during a short period of time in the end of the twentieth century, a number of theoretical models of self-regulated learning was formulated, allows us to assume that they were not appropriately analyzed and developed. It should also be noted a positive fact that the elaborated theoretical models stimulated and encouraged empirical researches aimed at confirmation or denial of their provisions.

A perspective for further research can be seen in development and implementation of our own structural and functional model of self-regulated learning into educational process of students. Additional attention should be paid to characteristics of such mechanisms and elements of the process of self-regulated learning, that would encourage them to increase motivation and efficiency of the own learning activity.

Keywords: self-regulated learning, theoretical model, theoretical concept, student, learning activity.

Постановка проблеми. Сучасне вище шкільництво – одна із соціокультурних основ будь-якого суспільства, оскільки має надзвичайно важливе значення в його соціоекономічному та гуманітарному розвитку, забезпечує важливу основу для підвищення конкурентоспроможності держави на міжнародній арені. Українська вища освіта швидкими темпами долучається до європейського освітнього простору. У цьому процесі важливо звернути увагу на високоякісне навчання й морально-етичне виховання сучасної української молоді, щоб забезпечити її повноцінне функціонування в сучасному суспільстві.

Навчання розуміють як активний цілеспрямований процес, за допомогою якого суб'єкт (студент) будує власне знання та компетенції [14]. Особливо актуальним видається вивчення цього феномену в студентів під час їхнього навчання в університеті, оскільки саме тоді відбувається формування їхньої

особистості, самосвідомості, ціннісно-мотиваційної та емоційно-вольової сфер [8]. Упродовж навчання студент повинен навчитися керувати власною навчальною діяльністю, аналізувати і коригувати її за потреби, орієнтуватися в навколишньому соціокультурному середовищі, набути відповідних компетенцій, що допоможуть досягти успіху в професійній та інших видах діяльності [2; 3].

Актуальність цього дослідження вбачаємо у вивченні феномену саморегульованого навчання студентів за допомогою розгляду основних теоретичних моделей і концепцій, які його характеризують і подані в працях світових науковців. Варто відзначити, що важливо володіти теоретичними знаннями щодо цього феномену, у зв'язку з чим мета нашого аналізу – вивчити наявний науковий доробок у сфері визначення поняття саморегульованого навчання студентів. Доречним і актуальним вважаємо дослідження концептуальних основ цього поняття, яке безпосередньо впливає на розвиток індивідуально-особистісних характеристик студентів та зумовлює міру успішності їхньої навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукове вивчення питань, що стосуються проблематики саморегульованої навчальної діяльності студентів, її формування і розвитку серед студентів, інтенсифіковано у вітчизняній та іноземній психолого-педагогічній науці наприкінці минулого сторіччя. У закордонних дослідженнях відомі праці таких науковців, як Б. Циммерман (визначення і структура саморегульованого навчання), Х. Андраде (оцінювання академічної успішності в процесі саморегульованого навчання), Ф. Вінн (принципи саморегульованого навчання), Ф. де Йонг (когнітивні й метакогнітивні процеси в саморегульованому навчанні), П. Пінтріх (мотивація і саморегульоване навчання), М. Пресслі (соціальні аспекти саморегуляції) та ін. [22; 23; 10; 21, 18, 15].

Проблему саморегуляції досліджували такі науковці, як В. Моросанова, О. Конопкін, О. Асмолов, Г. Абрамова, Б. Братусь, Б. Зейгарнік, І. Чеснокова. Ч. Шеррингтон та І. Сеченов вважали, що саморегуляція пов'язана зі свідомістю особи і відбувається з допомогою роботи конкретних нервових осередків, пов'язаних з осмисленням відображення [1; 5]. Л. Виготський і В. Моросанова стверджували, що у своїх високорозвинених формах саморегуляція відбувається об'єднанням різних психічних функцій у єдину функційну систему, яка регулює діяльність або визначає особливості перебігу того чи того психічного процесу [7]. В. Калін розглядав саморегулювання як вияв самосуб'єктних взаємин, активності, спрямованої не на зовнішній світ або інших людей, а на самого себе, а орієнтування особистості в умовах діяльності, закономірності інтелектуального оброблення інформації щодо умов та контролю вивчали переважно в руслі концепції поетапного формування розумових дій П. Гальперіна [1; 4]. О. Конопкін визначив основні принципи саморегуляції діяльності людини та сформулював уявлення про структуру системи саморегуляції: системність, активність, усвідомленість [6]. І. Чеснокова пропонувала під саморегуляцією поведінки розуміти таку форму регуляції, яка містить результати самопізнання та емоційно-ціннісне ставлення до себе [9].

Отже, розглядаючи питання компонентної структури саморегуляції в процесі навчальної діяльності, різні вчені по-різному розуміють це явище. Водночас процес саморегуляції навчальної діяльності студента пов'язаний з іншими психічними структурами, процесами, явищами й особливостями. Ми розуміємо саморегуляцію як певну форму поведінки, що передбачає момент інтеграції результатів самопізнання й емоційно-ціннісного ставлення до себе [2].

Вітчизняна та закордонна психологія виявляє неабиякий інтерес до дослідження різних механізмів регуляції діяльності індивіда, особливо це стосується саморегуляції діяльності студента. Основну увагу приділяють таким її основним компонентам, як цілепокладання, моделювання значущих умов, програмування дій, оцінювання результатів та їх корекція. Визнаючи безперечну наукову цінність указаних вище робіт, на сьогодні залишається недостатньо вивченою проблема усвідомленої саморегуляції навчальної діяльності студентів.

Мета дослідження. Успішна навчальна діяльність і постійне підвищення її рівня – важливе завдання сучасних ЗВО, оскільки ефективність навчання та виховання студентів залежить саме від неї. Важливо, щоб студент усвідомлював важливість саморегульованого навчання й позитивної навчальної мотивації, бо вони значно сприяють підвищенню його самооцінки, а отже – і навчальної успішності. Важливо мати теоретичне підґрунтя щодо процесів саморегуляції навчальної діяльності, оскільки це визначна передумова ефективного процесу здобуття знань і компетенцій студентів, а також становлення особистості майбутнього фахівця і професіонала.

Мета роботи – теоретично проаналізувати наявні у світовій психологічній науці моделі й концепції саморегульованого навчання студентів. У статті теоретично досліджено психологічні особливості поняття саморегуляції навчальної діяльності студентів і розглянуто шість моделей, сформульованих наприкінці минулого сторіччя.

Виклад основного матеріалу. Саморегуляція навчальної діяльності стала предметом психологічних досліджень відносно недавно – від 80–90 років минулого століття. Проте відтоді науковці сформулювали значну кількість теоретичних моделей, що характеризують цей феномен. У цьому дослідженні ми пред-

ставимо теоретичні характеристики шести основних поширених моделей, положення яких часто використовують у сучасній психолого-педагогічній науці.

Модель саморегульованого навчання Б. Циммермана («The Model of Dimensions of Academic Learning»)

Б. Циммерман розглядає саморегуляцію як комбінацію характеристик, що описують міру, у якій суб'єкт є метапізнавально, мотиваційно і поведінково активним учасником власного процесу навчання [22]. Автор підкреслює, що, вивчаючи саморегуляцію, не можна розглядати лише пізнавальні чинники, а варто також виокремити перспективу суспільного визнання, згідно з якою особливо важливі переконання, що стосуються особистісного розвитку й компетенцій [23]. У зв'язку з цим, щоби зрозуміти сутність саморегуляції, її ефекти й обмеження, треба розглядати мотиваційні й поведінкові компоненти суб'єкта цієї діяльності.

У цій моделі саморегульованого навчання автор використовує п'ять категорій: дослідницькі особливості, психологічні особливості, умови виконання завдання, ознаки саморегуляції і процеси саморегуляції. Основні питання в цій моделі такі: Чому студент обирає (не обирає) саморегульовану поведінку? Як він виконує діяльність? Що саме підлягає саморегуляції? Де відбувається навчання?

Перше питання – чому? – належить до психологічного виміру мотивації: умови завдання полягають в ухваленні рішення щодо саморегульованого навчання. Ознака саморегуляції – внутрішня мотивація суб'єкта, або самомотивація, а процеси саморегуляції – постановка власних цілей, відчуття успішності своєї діяльності, формування атрибутивних суджень, додавання цінності навчання.

Відповідаючи на питання «як?», автор указує на методи, які вибирає студент. Саморегуляція при цьому запланована або автоматична, а процеси саморегуляції передбачають використання пізнавальних стратегій, відповідне правильне планування часу навчання і відпочинку.

На думку Б. Циммермана, саморегуляції підлягають також і наслідки діяльності, які отримав студент. Ознаки саморегуляції – це усвідомлення наслідків діяльності, а процеси – самомоніторинг, самооцінка, вольовий контроль за діяльністю.

Де відбувається навчання? Саморегульоване навчання відбувається у визначеному соціокультурному й освітньому середовищі. Студент може контролювати соціальні й освітні умови, оскільки він має можливість їх вибрати. Процес саморегуляції – структурування середовища або допомога інших учасників освітнього процесу.

Описана модель – це лише незначною мірою комплексна теоретична концепція саморегуляції. Швидше вона демонструє основні сфери, у яких варто проводити психологічні дослідження, та галузі, у яких відбуваються саморегульована діяльність, а також виокремлює основні види такої діяльності.

Важливо звернути увагу на соціокультурний вимір, а також можливості й потреби студента в контролюванні процесу саморегульованого навчання, яке відбувається в цьому середовищі. Зовнішні умови соціокультурного середовища, у якому перебувають і навчаються студенти, а саме соціальні норми суспільства, що стосуються поведінки, дотримання цих соціальних норм, спілкування тощо, визначають зовнішні джерела мотивації навчальної діяльності студентів [8]. Цей аспекти видається нам малодослідженим у психологічній науці й, на нашу думку, потребує додаткового вивчення.

Погляди Б. Циммермана добре відображає твердження «Щоб зрозуміти обмеження в саморегульованому функціонуванні, психологи повинні звернути уваги не лише на знання та метапізнання, але й на інші питання, що стосуються відчуття успішності власної діяльності студентів» [23]. Саморегуляція – це не загальнолюдська якість, здібність чи пізнавальний етап розвитку, а складний інтерактивний процес, який містить не лише метапізнавальні, але й мотиваційні та поведінкові компоненти [23 с. 220].

Модель «Хорошого користувача стратегії» М. Пресслі, Й. Борковського й У. Шнайдера (Good Strategy User – GSU)

1987 року автори запропонували модель «Хорошого користувача стратегії» (Good Strategy User). Основною в їхній теорії була теза, що успіх у навчальній діяльності залежить від координації як стратегічних, метастратегічних і змістових, так і процедурних компонентів.

Вищезазначена теза має кілька важливих аспектів. По-перше, зауважено, що ступінь успішності в навчанні визначає ступінь застосування саморегуляції. По-друге, указано, що декларативного метапам'ятевого і предметного знання недостатньо для ефективної саморегуляції. Потрібні також стратегічні й метастратегічні вміння, іншими словами – процедурні знання, процедурний компонент метапізнання чи виконавський контроль. По-третє, наголошено, що недостатньо лише самої наявності декларативного і процедурного знання, потрібна їхня відповідна координація в процесі саморегульованого навчання.

У цій моделі виокремлено п'ять основних компонентів саморегуляції.

Перший компонент має процедурний характер і складається з великої кількості стратегій, які використовують для виконання різних завдань і спрямовують на виконання конкретних цілей; стратегій моніторингу, відповідальних за регуляцію пізнавальних стратегій; стратегій управління вищого рівня, що

дають змогу досягнути цілей за допомогою комбінації запланованих видів діяльності й оцінки стратегій. Цей компонент виконує функції виконавчого контролю.

Другий компонент декларативного характеру складається зі структурованого знання щодо вибору та способу використання різних стратегій діяльності. Можна його визначити як декларативне метазнання.

Третій компонент схарактеризовано як загальне розуміння того, що для здобуття високих результатів потрібні зусилля, зокрема у використанні відповідних активних стратегій, а також в униканні некорисних поведінкових тенденцій і емоцій. Можна стверджувати, що саморегуляція відбувається на диспозиційному рівні разом із процесом управління концентрацією і мотивацією.

Четвертий компонент має змістовий характер і стосується доступності загального та предметного знання, яке визначає, чи ефективно використання окремої стратегії.

П'ятий компонент визначає по суті найвищий рівень розвитку саморегуляції і полягає в автоматизації використання попередніх чотирьох компонентів, а також їхньої координації на експертному рівні діяльності.

Автори цієї моделі вважають, що студенти з високим рівнем навчальної успішності порівняно зі слабшими мають вищий рівень саморегуляції (у вищеописаних компонентах), сильнішу внутрішню мотивацію, менше бояться поразок, а здобуті результати й ефекти саморегульованого навчання частіше пояснюють використанням правильних стратегій.

У цій моделі досить добре подано складники саморегуляції, які розглянемо на прикладі чотирьох категорій аналізу матеріалів, зібраних у процесі опрацювання наукових текстів.

Перша категорія містить регулятивні процеси й має дві підкатегорії: оперативно-стратегічна діяльність (напр., читання, опрацювання, запам'ятовування) і процеси вищого розряду, що відображають процедурне метазнання (напр., планування, моніторинг, перевірка, зміна виду діяльності, оцінка). Ця категорія частково співвіднесена з першим компонентом моделі GSU. Для другої категорії характерне стратегічно-функційне спрямування, а роль процесів у ній полягає в регуляції активності у специфічному контексті оброблення інформації (кодування, розуміння тощо). На думку авторів моделі, ця категорія перетинається з частиною компонентів моделі GSU і стосується цілей саморегуляції. Третя категорія містить процеси активізації декларативного, метазнавального і предметного знання, тобто перегукується з другим і четвертим компонентом моделі GSU. Остання категорія стосується третього компонента моделі GSU і містить емоційно-мотиваційний аспект саморегульованої діяльності.

Пізніше автори у співпраці з іншими науковцями пропонували модифіковані розробки первинної моделі GSU. Й. Борковський зосередився на вивченні ідеального образу особистості, що добре обробляє інформацію, і визначив, що така особистість навчається, гнучка й адаптивна, виконує регулятивні процеси й пізнавальну діяльність, емоційно і мотиваційно розвивається. Інакше кажучи, вона добре використовує стратегії, має відповідні адекватні переконання й рівень самоконтролю. Така особистість знає достатньо стратегій навчання й добре усвідомлює, яку стратегію і коли використати, має внутрішню мотивацію і прагнення виконувати чітко поставлені завдання. Цей суб'єкт не боїться поразки у своїй діяльності, а навпаки – уважає її частково потрібною, щоб досягти кінцевого успіху. Він володіє конкретними знаннями щодо потенційних «Я», здобув хороші знання, якими легко оперує [13].

Автор підкреслює, що для досягнення високих результатів у навчальній діяльності варто пов'язати низку виконавчих процесів і атрибутивних суджень. Він стверджує, що мотивація керує пізнанням, але пізнавальна діяльність також впливає на мотивацію. Аналізуючи навчальні досягнення респондентів, нижчі від очікуваних, він доходить висновку, що це наслідок браку відповідних умінь щодо вибору стратегій і моніторингу їх використання, внутрішньої мотивації, виконавської дисципліни щодо виконання поставлених цілей.

М. Пресслі ввів визначення «особи, що добре мислить», для характеризувати особистостей, які використовують пізнавальні стратегії в забезпеченні координації і успішності в навчальній діяльності. На думку автора, адекватне використання стратегії стає можливим завдяки двом видам метазнання – збереженню в довгостроковій пам'яті й генеруванню в процесі виконання пізнавального завдання. Окрім цього, передумовою правильного вибору й використання стратегії має бути наявність у суб'єкта предметного знання. «Особа, що добре мислить», повинна мати мотиваційні переконання, які допомагають координувати стратегію, метазнання і предметне знання [19].

Автор використовував цю досить узагальнену модель для опису процесів, які відбувалися передовсім тоді, коли експерти читали переважно наукові тексти. Ці дослідження пізніше стали основою для створення програми розвитку саморегуляції в читанні текстів студентами.

У своїх подальших дослідженнях обидва автори моделі GSU запропонували дещо відмінні менші моделі. М. Борковського більше цікавило з'ясування причин низьких навчальних досягнень студентів, і в характеристиках процесу саморегуляції він шукав джерела походження поразок. Легко бачити, що зміна його первинної моделі полягає в підкресленні важливішої ролі мотиваційних і особистісних чинників у саморегульованому навчанні. М. Пресслі ж цікавила діяльність експертів, учителів та ін., у якій

він шукав кращі зразки для використання в розвитку компонентів саморегуляції навчальної діяльності студентів.

Шестиелементна модель М. Бокартс

М. Бокартс вивчала переважно вплив мотивації, самооцінки та інших особистісних змінних на перебіг і результати навчання. Саме ці її наукові зацікавлення зумовили створення моделі саморегульованого навчання за допомогою поєднання концепцій метапізнання й метамотивації [11; 12].

Авторка виокремлює шість видів знань, потрібних студентові для здійснення саморегуляції в навчанні. Ця модель складається з шести елементів, три з яких описують пізнавальну саморегуляцію, а інші три – мотиваційну. Виокремлені види знань мають три рівні: предметний, стратегічний і цільовий.

Охарактеризуємо пізнавальні компоненти саморегуляції в цій моделі. На рівні предметного знання перебуває понятійне (декларативне) і процедурне знання з певної галузі знань: відомі студентові факти, ідеї, визначення, хибні поняття й інертні знання. На стратегічному рівні розміщені пізнавальні стратегії, які використовують для оброблення інформації: вибіркова увага, кодування, повторення, опрацювання й організація. На третьому рівні розташовані стратегії навчальної регуляції: створення розумового уявлення цілей навчання, формулювання плану діяльності, моніторинг перебігу та оцінка ступеня досягнення цілей.

Щодо мотиваційної саморегуляції, на рівні предметного знання Бокартс розглядає метапізнавальні знання та мотиваційні судження. З-поміж них виокремлено переконання, відношення й цінності, характерні для цілей у цій галузі, переконання щодо стратегії і власних умінь та їхнього спрямування на досягнення цілей. На думку авторки, метапізнання дає змогу студентам краще розуміти, моніторити й оцінювати змістове та процедурне суб'єктне знання, тоді як мотиваційні переконання слугують для утримання відповідного рівня навчальної мотивації. На стратегічному рівні мотиваційної саморегуляції розташовані перспективні й ретроспективні ознаки, стратегії подолання стресів і негативних емоцій, розроблення намірів вчитися. На цільовому рівні перебувають мотиваційні стратегії регуляції, як-от: створення смислового виявлення щодо намірів поведінки, поєднання цих намірів із планами діяльності, дотримання запланованої діяльності всупереч перешкодам, відмова від намірів і діяльності тощо. Усі зазначені компоненти взаємопов'язані й співзалежні.

Наявність суб'єктного знання уможливило використання пізнавальних стратегій. Ефективність використання стратегії залежить від метапізнання й мотиваційних переконань. Студент, який має метапізнавальні здібності, розташовані на рівні цілей пізнавальної саморегуляції, здатен орієнтуватися, планувати, виконувати діяльність, моніторити й оцінювати її. Студенти можуть у бажаний спосіб активізувати й використати суб'єктні знання та пізнавальні стратегії, щоб розвинути цілі, сформулювати й окреслити адекватний план діяльності. Брак знань чи умінь на будь-якому рівні спричиняє труднощі для студентів сформулювати власні цілі навчання чи досягнути їх, і вони змушені покладатися на зовнішню регуляцію.

Авторка підкреслює специфічний, суб'єктний характер саморегуляції. Позиція експерта в одній сфері не означає автоматичне перенесення знань і регулятивних умінь до іншої. Характеризуючи саморегульоване навчання загалом, авторка відзначає, що воно може бути як комплексною повністю свідомою, так і простою автоматичною діяльністю. Цю тезу обстоюють й інші науковці [21].

Загальні висновки, які випливають із охарактеризованої моделі, засвідчують, що оскільки пізнавальна саморегуляція залежить від рівня суб'єктних знань і стратегій, існує можливість її розвитку через розвиток окремих умінь і набуття знань. Авторка також відзначає, що в мотиваційній саморегуляції важливе значення має вміння формулювати цілі, розподіляти засоби та здійснювати вольовий контроль за виконанням цієї діяльності, а також указує на можливість розвитку аспектів такої саморегуляції. Основною думкою цієї моделі М. Бокартс є характеристика видів декларативних і процедурних знань, потрібних для саморегуляції навчальної діяльності; значно менше уваги звернено на розгляд характеристик видів регулятивних процесів та їхній перебіг.

Модель саморегуляції у вивченні текстів Р.-Дж. Сімонса та Ф. де Йонга

Автори цієї моделі вважали, що можна стверджувати про факт саморегульованого навчання, якщо його суб'єкт може підготуватися до нього, запланувати й упровадити в життя відповідні стратегії, регулювати процес перебігу навчання, оцінювати проміжні й кінцеві результати, утримувати на рівні відповідну концентрацію і мотивацію.

Для саморегуляції потрібно мати три види знань й умінь: метапізнання, виконавчий контроль чи регуляційні процеси, виконавчі вміння. Саморегуляція повинна відбуватися не тільки впродовж самого навчання, але й перед ним і після нього. Перебіг саморегуляції у вивченні текстів складається з аналізу заперечувальних зв'язків між окремими елементами й починається з моменту представлення завдання.

Р.-Дж. Сімонс і Ф. де Йонг виокремлюють 5 основних категорій саморегульованої діяльності:

– Підготовка навчання, що містить початкову орієнтацію, планування, вибір цілей навчання, установа адекватності цілей, активація внутрішньої мотивації, пошук необхідних знань і умінь, вибір стратегій уваги, вольових і емоційних стратегій.

– Організація навчання (етапи навчання): запам'ятовування, повторення, аналіз, структуризація, вибір, конкретизація, персоналізація, критичний аналіз.

– Регулятивні процеси, тобто моніторинг, перевірка, постановка запитань, корекція, оцінка. Цю категорію можна описати як тривале спостереження й інтерпретація процесів навчання щодо виконання поставлених цілей.

– Оцінка досягнень і надання зворотної інформації щодо проміжних і кінцевих ефектів навчання.

– Управління мотивацією і концентрацією за допомогою пригадування цілей, опір зовнішнім і внутрішнім деструкторам тощо [16].

Також автори запропонували оперативну модель аналізу саморегульованої діяльності студентів під час навчання онлайн. Модель містить п'ять категорій:

1) Повторне навчання. До цієї категорії входять усі засоби, за допомогою яких інформація ззовні (напр., з друкованого тексту) перетворюється на інформацію в розумовій діяльності студентів (напр., читання, повторення, переписування, поєднання з попередніми знаннями чи досвідом).

2) Орієнтування. Діяльність у цій категорії призначена для збирання даних за тематикою завдання (відбувається перед початком навчання) або проблемної ситуації, яка з'являється в процесі навчання, для вибору чи перебігу процесу навчання (напр., оцінка наявних знань, перегляд завдання тощо).

3) Моніторинг. Автори описують цю категорію як відстежування перебігу навчання, яке полягає у фіксуванні проміжних ефектів, характеристик завдання, контролюванні часу тощо.

4) Управління. Самостійне управління навчальною поведінкою, наприклад, вибір і пріоритетизація процесів, ідентифікація проблеми, поділ проблеми на менші, постановка питань до себе.

5) Перевірка. Полягає у верифікації, чи цю інформацію запам'ятовано або зрозуміло, чи досягнуто поставлених цілей. Проявами цієї категорії можуть бути перефразування, пригадування, виокремлення висновків, порівняння фрагментів тексту, узагальнення тощо [15].

Описана модель може викликати низку критичних зауважень. Передовсім видається, що не всі категорії, описані в операційній моделі, достатньо відокремлені. Емпіричні дослідження, проведені пізніше з використанням цієї моделі, засвідчили, що відсутність класифікації діяльності в окремих категоріях становить проблему, оскільки аналізувати потрібно не лише кількісні показники, але й насамперед перебіг діяльності [15]. Автори окреслюють свою модель як таку, що стосується вивчення текстів, але вона може також стосуватися й інших сфер саморегульованого навчання.

Модель «Мічиганської групи»

Мічиганська група складалася з відомих психологів, що вивчали проблематику навчання: Й. Пінтріх, У. Маккічі, Т. Гарсія, Е. де Грут [17; 18]. Їхні наукові зацікавлення стосувалися аналізу стратегій навчання, з-поміж яких виокремлено пізнавальні, метапізнавальні та стратегії управління засобами. У характеристиці саморегуляції вони вбачають можливість поєднання мотиваційних і пізнавальних моделей навчання за допомогою створення схем «Я», які розуміють як пізнавальний прояв цілей, мотивів, загроз, страхів, що містять пізнавальні оцінки діяльності, волі та здібностей. Ці схеми є концепціями самого себе в різних ситуаціях і можуть бути схарактеризовані в емоційному, часовому, наслідковому і ціннісному вимірах. Поняття «Я» можна схарактеризувати як комбінацію різних схем «Я», із яких лише декілька активні в теперішній момент.

Характеризуючи саморегуляцію навчальної діяльності, учені виокремлюють мотиваційні й пізнавальні складники знань, переконань, стратегій і наслідків [18]. Щодо знань і переконань, то мотиваційним складником є переконання, які стосуються шкільних завдань: орієнтація на ціль, зацікавлення, шкільні норми, схеми «Я», схарактеризовані з погляду часу, цінностей, результатів. Пізнавальні складники – це понятійне, предметне знання й метапізнання щодо завдань і стратегій виконання.

Щодо стратегій, використовуваних у навчанні, мотиваційними складниками є дефенсивний песимізм, самоствердження й атрибутивний стиль. Виокремлені пізнавальні стратегії навчання – це повторення, опрацювання й організація, тоді як регулятивні (метапізнавальні) стратегії полягають у використанні таких видів діяльності, як постановка цілей, планування, моніторинг і самоперевірка. На рівні наслідків саморегуляції виокремлено величину зусиль (мотиваційний компонент), проявами якого є величина вкладеної праці, активізація чи реструктуризація схем «Я», виконання вибору, витривалість і якість зусиль (пізнавальний компонент), про що засвідчує ефективніше розуміння, активізація чи реструктуризація знань і навчальні досягнення.

Детальніше схарактеризуємо мотиваційні чинники. Теоретичне поняття для концептуалізації мотивації становить загальну модель очікування-цінності. Згідно з цією моделлю виокремлюють три мотиваційні компоненти. Перший – це компонент очікувань, який складається з переконань студентів щодо власних здібностей і можливостей виконання завдання. Можна його описати запитанням до себе: «Чи я в стані навчитися (виконати завдання)?» Другий компонент стосується цінностей і складається з цілей і переконань студентів щодо важливості завдання – «Навіщо я маю вчитися?» Третій компонент має емоційний характер і об'єднує емоційні реакції студентів на навчання.

Концепція «Мічиганської групи» окреслює зв'язки між трьома визначеними вище компонентами та саморегуляцією навчальної діяльності. У науковій літературі компонент очікувань визначають як очікувану компетенцію, відчуття власного успіху, контрольні переконання тощо [19]. Можна сформулювати узагальнення, що його зміст полягає в тому, що студент відповідає на питання: «Чи я можу виконати завдання?», а також «Чи відчуваю відповідальність за власну діяльність?». Стверджувальна відповідь і прийняття на себе відповідальності спричиняє те, що студент аналізує свою діяльність у розрізі метапізнання, використовує більшу кількість пізнавальних стратегій, наполегливіше навчається.

Ціннісний компонент складається з цілей і переконань щодо важливості й цінності завдання. У психології вживають характеристику цього компонента, яка містить його виконавчі цілі, зовнішні та внутрішні обставини. Його суть відображена в запитанні: «Навіщо я навчаюся?». Зовнішня орієнтація й переконання у важливості завдання сприяють сильніше пізнавальне і метапізнавальне залучення в навчальну діяльність, а також ефективніше управління власною працею.

Емоційний компонент підкреслює негативну для процесу саморегульованого навчання роль негативних емоцій і страху перед іспитами.

Як видно з представленого теоретичного аналізу цієї моделі, автори концентрують увагу переважно на мотиваційних і особистісних змінних, надаючи їм ключового значення в процесі саморегульованого навчання.

Модель метапізнання Ф. Вінна

Модель Ф. Вінна тісно пов'язана з пізнавальними аспектами сутності навчання, особливо з дослідженнями метапізнання. Він розглядає саморегуляцію як основний конструкт, який дає змогу визначити ефективність шкільного/академічного навчання в розрізі категорій пізнавальних процесів. Проте це не означає, що дослідник ігнорує інші компоненти саморегуляції. Це виразно простежуємо в моделі, яка описує перебіг процесів саморегуляції [21].

Ф. Вінн вважає, що саморегульоване навчання складається з двох основних етапів, кожен із яких має конструктивний і метапізнавальний аспекти. Перший етап полягає в намаганні зрозуміти завдання, сформулювати цілі та створенні плану діяльності для досягнення поставлених цілей. Студент рефлексує щодо своїх знань, оцінює власні вміння й мотивацію, ідентифікують потенційні труднощі, визначає засоби, потрібні для виконання завдання, а також власні стратегії, які аналізує і оцінює, вибираючи найбільш корисну для виконання навчального завдання.

Другий етап розпочинається разом із утіленням у діяльність обраних стратегій. Завдяки їхньому використанню виникають визначені смислові (пізнавальні й емоційні) та поведінкові продукти. Моніторинг процесів залучення у виконання завдання, а також створені продукти генерують внутрішню і зовнішню зворотну інформацію, завдяки якій стає можливою рефлексія, повторна інтерпретація завдання і власних зусиль для його виконання, що допомагає визначити напрямок подальшої діяльності. Ставлять нові цілі, змінюють або модифікують старі, змінюють або видозмінюють стратегії діяльності.

Отже, автори розуміють саморегуляцію як серію вольових проявів. У найпростішому вигляді це процес, коли після постановки завдання студент інтерпретує його в розрізі наявних знань (предметне знання, стратегії, мотиваційні переконання), формулює цілі, вибирає стратегії, застосовує їх у навчанні та спостерігає результати – продукти діяльності. У такому випадку студент використовує загальний сценарій виконання завдання, який складається з п'яти елементів, а саме – умов, операцій, продуктів, оцінки та стандартів.

Вінн стверджує, що в процесі навчання студент діє так само, як науковці під час проведення дослідження, однак не вважає, що діяльність студентів повинна мати повністю усвідомлений характер. На його думку, регуляція притаманна й універсальна в навчанні, хоча її результати змінюються і вона дуже залежна від кількості знань, які має суб'єкт навчальної діяльності. Інформація, що стосується регуляції навчання та процедури пізнання, обробляється так само, як і вся інша. З цього випливає, що саморегуляцією навчальної діяльності можна керувати у вольовий спосіб, однак коли в суб'єкта навчальної діяльності процедурні знання автоматизовані й дають змогу автоматично визначати, що і як вивчати, тоді саморегульоване навчання стає автоматичним.

Автор моделі намагається знайти індивідуальні відмінності, які впливають на саморегуляцію навчання, і визначає п'ять головних: у предметних знаннях, знанні пізнавальних стратегій, уміннях виконувати стратегічну діяльність, знанні й умінні використовувати стратегії регуляції, а також інші загальні стратегії в процесі навчання.

Ця модель детально описує перебіг саморегульованого навчання в конкретних ситуаціях і меншою мірою характеризує чинники, які визначають його. Це зрозуміло у світлі тези автора, що в кожному виді навчання існує саморегуляція як невід'ємний елемент діяльності, спрямованої на виконання навчальної цілі [21].

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі теоретичного матеріалу ми розглянули особливості основних концепцій вивчення саморегульованого навчання. Можемо зробити висновок,

що саморегуляція навчальної діяльності посядає одне з провідних місць у визначенні ефективності навчальної діяльності студентів.

Проаналізовані моделі саморегуляції навчальної діяльності мають численні подібності. Схожі їхні основні початкові припущення, коли автори погоджуються, що набагато ефективніші результати дає саморегульоване навчання, а не регульоване ззовні. Також усі підкреслюють, що для ефективного процесу саморегуляції потрібні глибокі метапізнавальні, декларативні та процедурні знання й відповідний рівень мотивації і готовності суб'єкта виконувати цю навчальну діяльність.

Спостерігаємо відмінності в ступені важливості, яку автори надають суб'єктивним умовам (напр., вони головні в моделі Пресслі, Борковського і Шнайдера та Мічиганської групи), а також конкретним проявам саморегулятивної активності і їхніх взаємозв'язків (напр., моделі Сімонса і де Йонга та модель Ф. Вінна). Той факт, що наприкінці двадцятого сторіччя за короткий проміжок часу було сформульовано відносно велику кількість моделей саморегульованого навчання, дає змогу припустити, що їх недостатньо глибоко опрацьовували. Варто також відзначити, що на основі цих розроблених моделей стимулюють емпіричні дослідження, які мають на меті підтвердити або заперечити положення, викладені в цих моделях.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні й упровадженні в навчальний процес власної структурно-функційної моделі саморегульованого навчання студентів ЗВО. Водночас додаткову увагу варто зосередити на характеристиці таких механізмів та елементів процесу саморегульованого навчання, які б сприяли підвищенню рівня мотивації навчальної діяльності студентів.

Література

1. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию. Москва: Междунар. пед. акад., 1994. 237 с.
2. Балашов Е. Психологічні особливості саморегуляції навчальної діяльності студентів як одного з компонентів самосвідомості. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень-2019: тези III Міжнародної науково-практичної конференції (21 листопада 2019 року, м. Київ) / відп. ред. О. В. Дробот*. 2019. С. 125–130.
3. Балашов Е. Психологічні особливості і механізми саморегуляції навчальної діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. № 5. 2017. С. 5–13.
4. Балл Г. А. Нормы деятельности и творческая активность личности. *Вопросы психологии*. 1990. № 6. С. 25–34.
5. Варій М. Й. Загальна психологія: підруч. 3-тє вид. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Центр навч. л-ри, 2009. 1007 с.
6. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации. Новосибирск, 1992. 216 с.
7. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека: монография. Москва: Наука, 2010. 518 с.
8. Пасічник І., Каламаж Р., Августюк М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2014. № 28. С. 3–16.
9. Юдіна Н. О., Тесленко М. М. Усвідомлена саморегуляція навчальної діяльності студентів як проблема сучасної психології. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої*. 2010. № 10. С. 883–892.
10. Andrade, H., & Heritage M. (2017). *Using assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation*. New York: Routledge.
11. Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivational theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195-200.
12. Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, 161–186.
13. Borkowski, J.G. & Thorpe, P.K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. In: D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.) *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (pp. 45-73). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
14. Czerniawska, E. (1996) Metody badania samoregulacji w uczeniu sie tekstów podrecznikowych. *Psychologia Wychowawcza*, 39, 56-65.
15. De Jong, F. (1990). Executive control, self-regulation trained in mathematics. In: J.M. Pieters, K. Breuer & P.R.-J. Simons (Eds.) *Learning environments. Contributions from Dutch and German research* (pp. 267-277). Berlin: Springer – Verlag.
16. De Jong, F. & Simons, P.R.J. (1990). Cognitive and metacognitive processes of self-regulated learning. In: J.M. Pieters, P.R.-J. Simons & L. De Leeuwe (Eds.) *Research on computer-based instruction* (pp. 81-1(0)). Amsterdam: Swets i Zeitlinger.
17. Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

18. Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T. & McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
19. Pressley, M. (1995). More about the development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social. *Educational Psychologist*, 30(4), 207-212.
20. Pressley, M., Borkowski, J.G. & Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. In: R. Vasta & G. Whitehurst (Eds.) *Annals of Child Development*, vol. 4, (pp. 89-129). Greenwich, CT: JAI Press.
21. Winne, P.H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 327-353.
22. Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In: D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.) *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
23. Zimmerman, B.J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221.