

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Психолого-педагогічний факультет
Кафедра загальної та вікової психології

«Допущено до захисту»

Реєстраційний № _____

В.о.завідувач кафедри

_____ Н.М.Макаренко

«___» _____ 2024 р.

«___» _____ 2024 р.

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНО-
ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ
ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ**

Кваліфікаційна робота студентки групи
ЗППМ-23

ступінь вищої освіти: магістр
спеціальності 053 Психологія

Гаджулової Ганни Вікторівни

Керівник: доцент кафедри загальної та вікової
психології, кандидат психологічних наук

Макаренко Н.М.

Оцінка:

Національна шкала _____

Шкала ECTS _____ Кількість балів _____

Голова ЕК _____

(підпис) (прізвище, ініціали)

Члени ЕК _____

(підпис) (прізвище, ініціали)

_____ (підпис) (прізвище, ініціали)

_____ (підпис) (прізвище, ініціали)

ЗАПЕВНЕННЯ

Я, Гаджулова Ганна Вікторівна, розумію і підтримую політику Криворізького державного педагогічного університету з академічної доброчесності. Запевняю, що ця кваліфікаційна робота виконана самостійно, не містить академічного плагіату, фабрикації, фальсифікації. Я не надавала і не одержувала недозволену допомогу під час підготовки цієї роботи. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело.

Із чинним Положенням про запобігання та виявлення академічного плагіату в роботах здобувачів вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету ознайомена. Чітко усвідомлюю, що в разі виявлення у кваліфікаційній роботі порушення академічної доброчесності робота не допускається до захисту або оцінюється незадовільно.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Гаджулова' (Gadzhulova), written in a cursive style.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕГУЛЯЦІЇ УЧБОВО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	
1.1. Учбово-пізнавальна діяльність як психологічний феномен	8
1.2 Саморегуляція як основна складова реалізації регулятивної функції в структурі учбово-пізнавальної діяльності здобувача освіти	13
1.3. Психологічні особливості розвитку регуляції учбово-пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання	18
Висновки до розділу	26
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕГУЛЯЦІЇ та САМОРЕГУЛЯЦІЇ УЧБОВО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	
	28
2.1. Організація та методи емпіричного дослідження	28
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження	31
Висновки до розділу 2	43
РОЗДІЛ 3. ПРОСВІТНИЦЬКА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ПРОЦЕСІ УЧБОВО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
	47
3.1. Теоретико-методологічні засади просвітницької програми розвитку саморегуляції у юнацькому віці	47

3.2. Психолого-педагогічні рекомендації щодо регуляції учбово-пізнавальної діяльності в умовах дистанційного навчання	56
Висновки до розділу 3	60
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	62

ВСТУП

Глобальні трансформації, що відбуваються останнім часом у нашому суспільстві висувають підвищені вимоги до фахової підготовки молоді. Динамічні умови сьогодення висвітлюють роль високо кваліфікованого спеціаліста, який би був освіченим і ефективним у реалізації своїх професійних функцій в майбутньому. Окреслена задача відповідає засадам модернізації та гуманізації вищої освіти, що передбачає всебічний професійний розвиток особистості, яка володіє відповідними компетентностями та бере активну участь у житті суспільства.

Особливе значення у даному контексті набуває учбово-пізнавальна діяльність студентів, що забезпечує можливість володіти глибокими і фундаментальними знаннями і відповідною практичною підготовкою. Учбово-пізнавальна діяльність студентів виступає засадничою в умовах професійного становлення і сприяє успішній самореалізації особистості як спеціаліста. Результативність її виконання залежить від різних детермінант, зокрема освітнього формату (очний – дистанційний) та регуляторних механізмів суб'єктів учіння. Проблема взаємозв'язку регуляції учбово-пізнавальної діяльності студентів із дистанційною формою навчання на сьогоднішній момент виявляє особливу актуальність і необхідність системного дослідження.

Психологічні основи учбово-пізнавальної діяльності привертали увагу науковців і висвітлювались в працях Г.Балла, О. Скрипченка, С. Максименка, Ю.Мащбиця, Н.Токаревої, О.Власової та інших. Психологічна специфіка навчання і системного пізнавального розвитку особистості студента у закладах вищої освіти представлена в дослідженнях О.Венгера, О.Олексюк, Н. Давидюк, І.Мартинюк, І.Сіняговської, Т.Гернавської та ін.. Особливості організації та управління навчальною діяльністю в освітньому середовищі вивчались І.Бургун, І.Булах, М. Дубінкою, О. Євдокімовою, І. Засядько, В.Козаковим, М.Артюшиною та ін., в контексті дистанційного навчання –

І.Аршавою, Т.Собченко, М.Смульсон Н.Тверезовською, Н.Мирончук, О.Гуменюк та ін..

Актуальність проблеми, недостатня її розробленість в науці, необхідність вивчення у зв'язку із потребами сучасної освіти обумовили вибір теми кваліфікаційної роботи: **«Психологічні особливості регуляції учбово-пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання»**.

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі та експериментальному дослідженні психологічних особливостей регуляції учбово-пізнавальної діяльності студентів шляхом розвитку саморегуляції в умовах дистанційного навчання.

У відповідності до визначеної мети окреслено наступні **завдання дослідження**:

1. Здійснити аналіз основних теоретичних положень учбово-пізнавальної діяльності та її регуляторних механізмів, представлених в психологічній науці.
2. Обґрунтувати та визначити психологічні особливості розвитку саморегуляції як основної складової реалізації регулятивної функції в структурі учбово-пізнавальної діяльності здобувача освіти.
3. Провести експериментальне дослідження на виявлення особливостей та рівня сформованості механізмів саморегуляції учбово-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання. Здійснити якісний та кількісний аналіз результатів експериментального дослідження та зробити висновки.
4. Розробити для подальшої апробації просвітницьку програму підвищення рівня саморегуляції учбово-пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання.

Об'єкт дослідження – учбово-пізнавальна діяльність особистості.

Предмет дослідження – регуляція учбово-пізнавальної діяльності в умовах дистанційного навчання шляхом розвитку саморегуляція здобувачів освіти.

Вирішення поставлених завдань передбачало застосування наступних методів:

- теоретичних (аналіз та систематизація наукових положень, провідних концепцій з визначеної проблематики);
- емпіричних:
 - Тест-опитувальник вольової саморегуляції А.Зверькова і Е.Ейдмана;
 - Методика «Стиль саморегуляції поведінки (ССП)» В. Маросанової;
 - Тест-опитувальник «Академічна саморегуляція» Р.Райана, Д.Коннелла в адаптації М.Яцюка.
- Також використано проєктивний метод незакінчених речень з метою визначення рівня обізнаності досліджуваних проблемою саморегуляції у учбовій діяльності, здатності до її самооцінки.
- статистичний (кореляційний аналіз Пірсона за допомогою програми SPSS Statistic 22:00:2).

Організація і база дослідження. Дослідження проводилось на базі факультету іноземних мов протягом грудня 2023- вересня 2024. Вибірка - 41 студент (37 дівчат, 4 хлопця) III курсу факультету іноземних мов Криворізького державного педагогічного університету.

Практичне значення кваліфікаційної роботи полягає у визначенні психологічних особливостей розвитку регулятивних механізмів учбово-пізнавальної діяльності студентів з метою оптимізації змісту дистанційного навчання в закладі вищої освіти.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, відповідно структурованих висновків, списку використаної літератури, що містить 70 найменувань (з них 9 іноземних джерел). Загальний обсяг роботи становить 72 стор. Робота містить 6 таблиць, 4 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕГУЛЯЦІЇ УЧБОВО- ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.

1.1. Учбово-пізнавальна діяльність як психологічний феномен

Категорія «учбова діяльність» активно розробляється в просторі психології і виявляє тісні синонімічні зв'язки із такими дефініціями як «пізнання», «учіння», «навчання» і т.д.

В підручнику Н.Токаревої учбова діяльність тлумачиться як діяльність суб'єкта, спрямована на оволодіння узагальненими способами учбових дій і саморозвиток у процесі розв'язання учбових задач, поставлених вчителем, за посередництвом учбових дій [57,с.29]. Вона являється одним з універсальних видів діяльності людини поряд з грою і працею, тому зберігає всі її сутнісні властивості. Як і будь яка інша діяльність, учіння характеризується цілепокладанням, усвідомленістю, вмотивованістю, перетворювальним характером, предметністю і т.д. Водночас їй притаманні і специфічні риси, що відрізняють її від інших видів діяльності, зокрема особлива спрямованість на засвоєння культурно-історичного досвіду людства через процеси пізнання і саморозвиток особистості.

С.Максименко «научіння» розглядає як форму реалізації відносин суб'єкта до світу об'єктів, що спрямована не лише на опанування практичної, пізнавальної, ціннісно-орієнтувальної та ін. видів діяльності, а й також на оволодіння самим учінням тобто «навчитись вчитися» [24]. В даному аспекті учбова діяльність виявляє свою залежність від процесу навчання, який на думку О.Власової, розуміється як: « специфічний вид діяльності, що здійснюється педагогом, з метою передачі учням у методично опрацьованій

формі науково-практичної інформації, в результаті чого у них формуються певні знання, уміння і навички, розвиваються загальні пізнавальні здібності» [8, с. 47]. У зв'язку з цим учіння, на думку Ю. Машбиця, І. Булах тлумачать як спільну, інтегративну діяльність об'єднаних суб'єктів, що опосередкована педагогічним впливом, передбачає спілкування між усіма учасниками та спільні зусилля, спрямовані на досягнення мети [2;30].

М.Євтух вважає, що учбова діяльність – особливий вид пізнавальної активності, що забезпечує оволодіння і відтворення накопиченого попередніми поколіннями суспільного досвіду у формі теоретичних та практичних знань, розвинених умінь та сформованих навичок, які складають її зміст [16]. Вона виступає провідним чинником психічного розвитку та формування особистості учня; має не лише суб'єктивний, але і соціальний, нормативно - визначений і значущий характер. Учбова діяльність являється провідною діяльністю для молодшого школяра та підлітка, проте виявляє своє фундаментальне значення і на інших етапах онтогенезу, зокрема у студентському віці. Учіння характеризується відповідним змістом і особливим сенсом, виявляє залежності із індивідуальними властивостями учнів (вмотивованістю, рівнем розвитку пізнавальних та регулятивних процесів і т.д), організацією освітнього середовища. В контексті психічного розвитку учіння виявляє глобальне значення у формуванні людини як суб'єкта життєдіяльності, визначає рівень її компетентності та особистісної зрілості.

В діяльнісній парадигмі учіння розглядається як поліструктурний феномен, що традиційно вирізняється наступними складовими компонентами: потребова- мотиваційним, операційно-дієвим та контрольньо- оціночним [6;7;22;38]. Потребово-мотиваційний елемент включає систему зовнішніх та внутрішніх спонук, що активізують учня до навчання. Зовнішня мотивація представлена широкими та вузькими соціальними мотивами, що, як правило, пов'язані не з процесом здобуття знань, а з його результатами (мотив визнання, самопрезентації, ігрові, досягнення успіху, престижу і т. д).

Внутрішні мотиви відображають прагнення дізнаватись щось нове і цікаве, характеризують школяра як суб'єкта, безпосередньо залученого у зміст процесу пізнання. Потреби і мотиви учіння виступають першим і обов'язковим етапом, з якого розпочинається навчання та формування розумових дій і корелюють із визначеною метою, як системою засвоєних понять про навколишнє середовище.

Операційно-дієва складова реалізується через застосування широкого діапазону різноманітних дій, способів, засобів та операцій, які використовуються для вирішення учбової задачі. Н.Токарева вважає, що до цього компоненту належать, в першу чергу, сенсорно-перцептивні, мнемічні, імажинативні та мисленнєві механізми, саме вони визначають рівень та якість пізнання та засвоєння матеріалу [56].

Є.Карпенко наголошує, що цей структурний компонент утворює ресурсний потенціал для опрацювання більш складної інформації, дозволяє приєднати невідоме до раніше напрацьованих логічних зв'язків [22].

С.Максименко зауважує про такі учбові дії, як планування, ціклепокладання, виконання (вирішення), самоконтролю і самооцінки, які відображають зрілість учня, як суб'єкта діяльності [25]. Реалізація операційних підструктур учіння відбувається за допомогою використання різних засобів: знаково-символічних, матеріально-технічних, інтелектуальних, вербально-невербальних і т.д.

Деякі науковці (І.Боргун, О.Власова, А.Зобков) вважають, що структура учіння включає учбові ситуації, учбові задачі та учбові дії. Учбові ситуації містять елементи проблемності, виступають диференційованою умовою формування розумових дій та включають учбові задачі. На думку Г. Балла учбова задача представляє складну інформативну систему про будь-яке явище; характеризується неузгодженістю та потребує застосування учбових операцій (пошуку нових знань, доказу, перетворення, моделювання і т.д.) за допомогою яких вона вирішується [3;8;19].

Учбова діяльність виконується різними способами і на різних рівнях: репродуктивному, продуктивному, науково-дослідницькому. Вищим її рівнем є самостійна діяльність, що організована і контрольована самим учнем.

Як відомо, учбова діяльність спрямована на засвоєння глибоких та міцних теоретико-практичних знань і здійснюється завдяки активізації процесів пізнання. На думку Е.Носенко учіння як суб'єктна діяльність здобувача освіти, що забезпечує засвоєння суспільного досвіду і саморозвиток, ґрунтується на пізнавальних процесах, рівень розвитку, яких і обумовлює результативність навчання [35].

М.Смульсон вважає, що в структурі учіння пізнання - це процес відображення і відтворення дійсності в мисленні; засвоєння змісту та суті предмету з метою знаходження істини; взаємодія суб'єкта та об'єкта, у результаті якої з'являється нове знання [49].

Пізнання, на думку Б.Набоки, представляє собою інтегративну єдність чуттєвого і логічного способу опанування дійсності, теоретичного мислення і практичної діяльності і здійснюється, в першу чергу, в умовах учбової діяльності, шляхом активізації різноманітних інтелектуальних процесів та операцій (виявлення, моделювання, експериментування, конструювання і т.д.) [32].

С. Максименко зауважує, що в контексті учіння пізнавальна діяльність розкривається з одного боку, як процес «розпредмечування» зафіксованих, суспільно вироблених способів дій; з іншого як процес «опредмечування», тобто оволодіння новими способами опосередкування навчального матеріалу [24].

Процесуальний аспект пізнавальної діяльності, на думку М.Солдатенко, реалізується в тому, що школярі не тільки засвоюють конкретні знання й уміння, а й формують нові розумові дії, які дають змогу цілісного осмислення навколишньої дійсності [52].

Н.Ярослав [61] підкреслює, що пізнання як внутрішній фундамент учіння здійснюється за допомогою пізнавальних функцій особистості: відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уяви, що реалізують можливості інтеріоризації суспільно-історичного досвіду. Воно інтерпретується як складна, когнітивно-діяльнісна основа учіння, включає способи, засоби розумової та практичної діяльності. Провідного значення тут набуває процес мислення, що розвивається в умовах вирішення учбових задач. Мислення забезпечує можливості аналізу навчального матеріалу, виявлення внутрішніх суттєвих зв'язків предмету, об'єднання ознак у нову цілісність, пошук причинно-наслідкових конотацій та встановлення закономірностей.

В структурі учіння, пізнавальні процеси забезпечують наступні функції: озброюють учнів знаннями, вміннями, навичками; сприяють формуванню світогляду та психічних якостей; розвивають пізнавальні інтереси та розумову самостійність; забезпечують здатності досліджувати світ і себе в ньому. Л.Терлецька зазначає про можливості виокремлення пізнавальної задачі на основі аналізу учбової ситуації; підбір та застосування адекватних способів дій її розв'язання; виконання операції контролю; вміння застосувати засвоєні знання й навички в практичній діяльності [54].

О.Скрипченко зазначає, що учбово-пізнавальна діяльність детермінується внутрішніми та зовнішніми чинниками; виявляє залежність із змістом організації освітнього процесу; формами (очна-дистанційна, індивідуальна-групова); методами (пояснювально-репродуктивні, пошуково-дослідницькі, наочні, практичні, стимуляції та контролю і т.д); видами навчання (традиційне, проблемне, програмоване, змістовно-узагальнююче, розвивальне і т.д), а також процесами контролю та самоконтролю [7].

Такимчином,учбово-пізнавальнадіяльність визначається як спеціально організована вчителем, цілеспрямована, контрольована діяльність учня результатом якої є не тільки система засвоєних знань, а й особистісні зміни(новоутворення),якісприятимутьподальшому саморозвитку, безперервній освіті та самоосвіті.В цій специфічній формі

активності, учень опановує нові способи пізнання, творчо опосередковує дійсність, розвиває свої здібності та уміння. Успішність її виконання залежить від різних чинників, але особливу роль тут виявляють механізми регуляції.

1.2 Саморегуляція як основна складова реалізації регулятивної функції в структурі учбово-пізнавальної діяльності здобувача освіти

Саморегуляція пізнавальної діяльності - це такий процес, у якому здобувач освіти формулює мету, планує та контролює свої дії, моделює умови, програмує дії, оцінює результати. Зважаючи на несподіваність, незвичність, тривалість дистанційного навчання, недостатню розвиненість навичок саморегуляції у здобувачів освіти, формування цих навичок є важливою задачею для викладачів.

Регуляція – це складний процес впливу на іншого з метою зміни його думок, почуттів та поведінки. Вона забезпечує управлінські функції, що полягають у плануванні, прогнозуванні, контролю за виконанням дій; сприяє адекватному режиму активності та орієнтована на забезпечення балансу між різними її складовими. Регуляція включає процеси активації, оцінювання та стабілізації діяльності, приводить у відповідність початковий і результативний її етапи. Загалом, регуляцію можна визначити як складну усвідомлену внутрішню діяльність, що сприяє досягненню визначеної мети

Успішність виконання учбово-пізнавальної діяльності залежить від значної кількості факторів та умов, серед яких значне місце посідають регулятивні процеси суб'єктів навчально-виховної діяльності.

Основне місце, на нашу думку, слід приділити саморегуляції як основній складовій реалізації регулятивної функції в структурі учбово-пізнавальної діяльності здобувача освіти.

В дослідженнях В.Казміренка, під регуляцією розуміється свідомий, опосередкований мотивами і цілями діяльності функціональний стан оптимальної готовності діяти у відповідному напрямку [20]. Регуляцію науковець розглядає, як багаторівневу і динамічну систему процесів, станів і властивостей, що є інструментом ініціації та підтримання довільної активності людини [20]. Регуляція виступає важливим психологічним ресурсом організації діяльності та поведінки на основі актуалізації різних субсистем для досягнення цілей і саморозвитку людини. Основними регулятивними процесами, на думку В.Козакова, О.Конопкіна, виступають цілепокладання, ухвалення рішення, цілездійснення та контроль (самоконтроль) [21].

В учбово-пізнавальній діяльності регулятивні процеси виступають структурним компонентом і реалізують її контрольні-оціночні функції. Контроль і оцінка відображають управлінські процеси навчання, спрямовані на недопущення помилок, орієнтують на досягнення результату та передбачають наявність зворотного зв'язку між учнем та вчителем. В.Поліщук зазначає, що в процесі контролю вчителем відслідковується характер учбових дій, фіксується адекватність засобів рішення поставленим задачам, відбувається порівняння підсумкового продукту навчання відповідно до еталонного зразку [39]. На основі контрольних-оціночних функцій приймається рішення про внесення корекцій повторних дій, припинення чи продовження діяльності. Контроль та оцінка дозволяють з'ясувати актуальний рівень володіння знаннями, та спрогнозувати їх здобуття в подальшому; виявити обсяг та глибину засвоєних понять; отримати інформацію про ступінь самостійності та активності учнів, визначити ефективність методів, форм і способів навчання, зазначає О.Видра [6]. В ході виконання учбового завдання здобувач освіти може припускатися помилок, допускати неточності, рухатися у хибному напрямку, що може бути виправлено за рахунок відповідних дій корекції. Контроль як регулятивна функція диференціюється за різними критеріями (частотою, масштабністю,

формою, часовою спрямованістю і т.д.); відбувається з використанням різних методів (опитування, спостереження, тестування, контрольні роботи тощо) та оформлюється у вигляді системи оцінок: педагогічних, що виражаються у кількісних показниках (наприклад 12-ти бальна шкала) і психологічних у вигляді схвалення, підтримки, покарання, негативізму і т.д.

Учбово-пізнавальня діяльність виконується самим здобувачем освіти, тому її якість залежить не лише від зовнішньої регуляції чи контролю з боку вчителя або батьків, а дій самоконтролю і самооцінки, що розгортаються в складному процесі саморегуляції учня. О.Липецький зауважує, що самоконтроль виявляє уміння учня встановлювати відповідності між реальним і запрограмованим перебігом виконання діяльності, внесення коректив у план дій [23]. Завдяки самоконтролю здобувачі освіти перевіряють якість засвоєння матеріалу, встановлюють умови та причини, внаслідок яких виникають помилки, критично оцінюють свої досягнення, приймають рішення про необхідність перебудови способу дії і т. д. Самоконтроль, як зазначає В.Яковлева, представляє собою процес цілеспрямованого впливу на власну особистість, ґрунтується на рефлексивно-аналітичних механізмах, реалізується через самомотивацію та свідому зміну прийомів, способів і методів учіння [60]. Саморегуляція виступає важливим чинником становлення активної, цілеспрямованої, ініціативної, наполегливої особистості, що самостійно управляє власною освітньою діяльністю.

На думку М. Євтуха самоконтроль засвідчує свідоме ставлення школяра до учіння і виступає головним фактором збільшення його результативності [16]. Слід зазначити, що в процесі психічного розвитку контрольні-оціночні функції поступово згортаються і переходять у внутрішній, саморегулятивний план.

Ю.Матвієнко зазначає, що в процесі учіння саморегуляція полягає в орієнтації в учбовій ситуації та виборі і використанні необхідних учбових дій [27]. Суттєвого значення тут набуває актуалізація мисленнєвих операцій, що

забезпечують аналіз і порівняння уявлень про цілі навчання із реальним результатом. Здобувач освіти відстежує хід протікання учбово-пізнавальної діяльності, спостерігає за змінами в ній, за допомогою самооцінних суджень та каузальної атрибуції встановлює зв'язок між причиною та наслідками, знаходить помилки та прагне їх уникнути. Рефлексія в даному випадку дозволяє усвідомити себе як суб'єкта управління власним навчанням, що володіє відповідними навичками та вміннями визначати мету, моделювати умови її досягнення, оцінювати й коригувати дії та результати.

Саморегуляція учбово-пізнавальної діяльності актуалізується в ситуації появи певних труднощів в її виконанні, які можуть бути усунені за рахунок вольових механізмів. Вольові зусилля виступають показником самоорганізації учня, відображають активний стан наміру, направлений на трансформацію своїх дій з метою усунення невідповідності або протиріч між основними ланками діяльності. Завдяки вольовим зусиллям здобувач освіти може самостійно ініціювати зміни, бути незалежними від впливу обставин, діяти цілеспрямовано і наполегливо.

Ю.Машбиць зазначає, що в контексті учбово-пізнавальної діяльності регуляцію розглядають як складний феномен, що вирізняється багатокomпонентною структурою та включає когнітивний, поведінковий та афективний компоненти [29]. Когнітивний компонент може бути представлений знаннями учнів про свої можливості в подоланні труднощів, аналізом перешкод у вирішенні учбової задачі, розумінням способів і засобів виконання завдання. Ця складова відображає розумові зусилля та інтенцію на когнітивний контроль, що визначає здатність до концентрації на діяльності та оперативного реагування на зміни в ній. О. Грубер, Т.Гошке зазначають, що когнітивний контроль - це здатність керувати діяльністю відповідно до визначених цілей з метою підвищення її ефективності [64].

Афективний компонент відображає суб'єктивне ставлення до учбової діяльності; емоції, що виникають внаслідок появи труднощів при виконанні завдань. На думку Ю.Машбиця у регулятивних процесах емоційне та

інтелектуальне представлено в специфічному синтезі, де афект виступає під контролем інтелекту, що забезпечує виконання діяльності відповідно до необхідності, а не імпульсивності [29]. В структурі учіння емоції слугують для здобувача освіти індикатором благополучного або неблагополучного його перебігу; додатковим джерелом усвідомлення якості його виконання.

Поведінковий компонент є проявом когнітивних та емоційних процесів у зовнішніх діях і виступає механізмом здійснення наміру; виражається у різних процесах таких як планування, організація, виконання, усунення труднощів, управління, контроль і т.д. Когнітивна (емоційно-вольова) складова регуляції учіння у вигляді свідомих зусиль дозволяє уникати небажаних поведінкових реакцій, які знижують продуктивність діяльності.

І.Бургун підкреслює, що здатність до регуляції процесу засвоєння знань передбачає систему умінь: аналітичних, прогностичних, операційних, рефлексивно-оціночних і т.д.; програму виконавських дій, критерії успішності та оцінку результатів [3]. Для успішної регуляції необхідний баланс когнітивних, емоційних і вольових компонентів системи, яка виступає в якості антагоніста стосовно неконтрольованої учбової дії.

Регулювання пізнавальної діяльності учнями здійснюється на підставі провідних мотивів та поставлених цілей, відповідно до яких фіксується та інтерпретується інформація про її успішність. На думку О.Усік процес регуляції учбової діяльності розгортається через такі ланки: потреби (інтереси) - мотиви - цілі – дія – результат і спрямований на встановлення їх логічної послідовності [58]. Цілі, мотиви та інші ціннісно-сміслові основи навчання безпосередньо стимулюють і спрямовують управлінські процеси, обумовлюють способи і форми його здійснення. Регуляція учбово-пізнавальної діяльності виявляє залежності і з іншими індивідуально-психологічними чинниками: наполегливістю, самооцінкою, локусом контролю і т.д. На думку Дж.Ротттера, локус контролю – це стійка особистісна якість, що виражає спрямованість на зовнішнє (екстернальне) або внутрішнє (інтернальне) середовище, з метою виявлення причинних

взаємозв'язків між власною поведінкою і досягненням бажаного [цит.за 46]. Це унікальна властивість людини, що характеризує її схильність приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім або внутрішнім силам. Відповідно до каузально-атрибутивної специфіки, інтернальна регуляція проявляється як форма самоконтролю, де досягнення і поразки приписуються собі, тоді як при екстернальній-зовнішньому середовищі.

Таким чином, регуляція (саморегуляція) учбово-пізнавальної діяльності виступає невід'ємною складовою її успішного виконання. Як складний функціональний стан (процес) регуляція вирізняється структурними характеристиками, виявляє залежність із індивідуальними та аксіологічними основами навчаннями і за рахунок дій контролю (самоконтролю) і оцінки (самооцінки) забезпечує зворотній зв'язок в загальній системі учіння.

1.3. Психологічні особливості розвитку регуляції учбово-пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання

Студентський період – важливий етап психічного розвитку, що охоплюється межами середнього і пізнього юнацького віку (ранньої дорослості). Це час стрімких і закономірних зрушень у різних психічних структурах, обумовлений необхідністю переходу до нової життєвої стадії і самореалізацій в ній. Як окрема соціально - вікова спільнота студентство характеризується новою провідною діяльністю (учбово-професійна) та соціальною ситуацією розвитку, інтенсифікацією самосвідомості, народженням власного світогляду, прагненням до соціалізації, особистісного зростання та професійного розвитку. Характеристика цього періоду в узагальненому вигляді представлена в підручниках з вікової психології, монографіях [8;37;40;41]. В цьому віці активно проявляються такі якості як цілеспрямованість, рішучість, воля, що значно розширює регуляторні здібності студента, сприяє розвитку процесу саморегуляції.

Основним новоутворенням віку виступає професійне самовизначення, що відбувається в умовах виконання учбово-професійної діяльності в закладах вищої освіти.

Навчання (за М.Головань) в закладах вищої освіти ставить перед сучасними студентами завдання перебудови своєї активності відповідно до вимог, де на перший план виходить професійна компетентність, прагнення до безперервної освіти, відповідальність та самостійність [10]. На противагу навчанню школяра, учбово-пізнавальна діяльність студента стає професійно орієнтованою і спрямованою на здобуття спеціальної освіти. Центр уваги переміщується на особистість майбутнього фахівця, на його загальнонаукові та професійні знання, навички й уміння, якими він поступово оволодіває в процесі її виконання. Учбово-пізнавальна діяльність студента виступає одним із найважливіших чинників формування професійної свідомості та ідентичності, важливим етапом професійної підготовки та сприяє розвитку особистісних і професійно-важливих якостей.

На думку О.Власової, учбово-пізнавальна діяльність студента – це «цілеспрямована активність, що ґрунтується на раніше здобутому досвіді і орієнтована на засвоєння знань, розвиток умінь і формування навичок для успішного виконання різних видів професійної діяльності..» [8,с. 132] Вона розглядається як основа формування суб'єкта майбутньої професії, що забезпечує передачу накопиченого від покоління до покоління соціокультурного та професійного досвіду. Саме під час навчання студент реалізує своє ставлення до майбутньої праці, цілеспрямовано перетворюючи свій внутрішній світ у визначеному напрямку. Учбово-пізнавальна діяльність студента породжується особливою потребою, спрямованою на формування діяльного суб'єкта, на його самозміну в процесі оволодіння фаховими компетентностями і характеризується можливістю самостійно вибудувувати освітню траєкторію. Такої ж думки притримується Н.Давидюк, М.Дубінка, С.Єфремов [12;14;17].

О.Венгер вважає, що в порівнянні з попереднім етапом учбово-пізнавальна діяльність студента вирізняється більш вибірковою, вмотивованим, відповідальним, тобто загалом осмисленим характером [5]. Її змістовна частина вирізняється обсягом і глибиною системи базових понять і відповідним стилем теоретичного та практичного мислення; виступає у вигляді програми, плану, алгоритму дій раціонального і творчого розв'язання навчальних завдань. В основі навчання студента лежить система теоретичних понять, законів науки, що відображають ту чи іншу сферу дійсності, які необхідні для виконання професійних завдань в майбутньому [5].

Учбово-пізнавальна діяльність здобувачів вищої освіти характеризується збільшенням самостійності у способах самоорганізації і контролю, пошуку та здобуття необхідної інформації із використанням різних засобів [26]. Здобувачі освіти прагнуть досягнути суті та детермінацію явищ, встановити загальні закономірності та проявляють активний інтерес до наукових проблем. Велика роль відводиться самостійній роботі, яка стає найважливішою умовою успішності в навчально-професійній діяльності студентів і займає значний період часу. Сформованість внутрішньої позиції студента, забезпечує можливість планування та здійснення учіння, рефлексивної оцінки його результатів.

С.Єфремов досліджує відмінність навчання школяра та студента, визначає: учбово-пізнавальна діяльність студента вирізняється більшою внутрішньою ресурсністю і способами її виконання, більш розгорнутим діапазоном застосування учбових дій. Якщо для школярів характерним є переважно репродуктивно-відтворювальне засвоєння матеріалу, то для студентів науково-дослідницьке, проблемно-пошукове, творчо-аналітичне [17]. Основними формами її виконання виступають: аудиторна (лекції, семінари, лабораторно – практичні заняття) та позааудиторна (наприклад виконання самостійних робіт в умовах онлайн навчання) робота [17].

Л.Яворовська зазначає, що учбово-пізнавальна діяльність студента здійснюється відповідно до системи потреб та мотивів, яка відображає спонуки вибору професії і необхідності спеціальної освіти. В цій складовій розкривається цінність майбутньої професії її життєвий смисл та суб'єктивне значення; виявляється інтерес та бажання нею займатись. В дослідженнях О.Дробот, Г. Радчук зазначається, що мотиви професійного учіння студентів є більш вибірковими та усвідомленими в порівнянні з мотивацією учіння школяра [13;43].

Учбово-пізнавальна діяльність студента здійснюється за рахунок активізації дій та операцій для вирішення учбових задач. О.Олексюк, С.Єфремов зауважують, що завдяки збільшенню питомої ваги когнітивних процесів учбово-пізнавальна діяльність стає більш раціональною із активним включенням процесу мислення [36]. У студентському віці, достатньою мірою розвинене теоретичне, абстрактне та критичне мислення, а інтелект носить складно структурований характер, що забезпечує безперервне наростання функціональної працездатності, розумової самостійності та продуктивності. Сприймання стає логічно опосередкованим із сформованими перцептивними діями, мнемічна діяльність є осмисленою із домінуванням раціональних прийомів запам'ятовування, увага стійкою та контрольованою, про це йдеться у Р.Павелківа [37,с.131]. Загалом всі пізнавальні процеси студента є довільними та інтелектуалізованими, що забезпечує глибину та якість засвоєння понять.

У загальній структурі учбово-пізнавальної діяльності студента значне місце відводиться процесам регуляції (саморегуляції), які виступають невід'ємною її частиною. Регуляція ґрунтується на механізмах зворотної аферентації, як складної функціональної системи порівняння програмних цілей учіння із реальними результатами; дає змогу визначити й оцінити його підсумки; встановити ступінь обґрунтованості та ефективності управлінських рішень, прийнятих викладачем щодо вибору методів, прийомів, форм навчання.

У закладах вищої освіти регуляція ініціюється і здійснюється викладачем і спрямована на осмислення перебігу пізнавальної діяльності; на виявлення обсягу засвоєних студентами знань, умінь і навичок; на контроль виконання завдань; виявлення труднощів та типових помилок; уявлення про сформованість у студентів прийомів навчальної роботи. На думку Л.Подоляк, В.Юрченко метою регуляції виступає отримання та аналіз інформації про якість здійснюваного у закладі вищої освіти навчально-виховного процесу, результатом якого виступає ступінь навченості студентів, що становить фундамент їхньої професійної компетентності [38].

Узагальнюючи підходи науковців [18;26;44] в структурі освітньої діяльності студентів, зазначимо, що регуляція виконує наступні функції: інформаційну (спрямована на своєчасне отримання достовірних відомостей про досягнення студентами навчальних результатів); управлінську (внесення корективів у навчальний процес, удосконалення його змісту, форм організації та методів навчання, керівництво та управління пізнавальною діяльністю студентів); перевірочну (перевірка засвоєних ЗУН, прогноз можливостей їх застосовувати в науково-дослідній і практичній діяльності); навчальну (вдосконалення змісту навчання з урахуванням труднощів для більш поглибленого, розширеного і міцного засвоєння матеріалу, його подальшої систематизації та узагальнення); розвивальну (сприяння інтелектуальному й духовному зростанню студентів, оволодіння найбільш раціональними прийомами навчальної діяльності, активізація пізнавальної діяльності та самостійності).

Значну увагу приділяє науково-психологічна література питанням регуляції процесу учбово-пізнавальної діяльності, у тому числі у дистанційному форматі (О.Васюк, Т.Скумін С.Генкал, Ю.Машбиць, І.Сіняговська) [4;9;28;47]. Контроль і оцінка як способи реалізації управлінського процесу з боку викладача здійснюється за допомогою різних методів (опитування, тестування, спостереження, контрольні роботи, рецензування і т.д.); відбувається у різних формах (підсумкова атестація,

залік, екзамен) і видах (тематичний, поточний, фронтальний, груповий, індивідуальний, рейтинговий, модульний, семестровий, річний).

Оцінка знань студента полягає у визначенні їх відповідності тим вимогам і цілям, які визначені в освітніх програмах. Оцінюванню підлягає повнота, глибина, усвідомленість, розгорнутість, креативність, міцність та гнучкість засвоєних знань. Регуляція освітньої діяльності передбачає застосування організаційно-контрольних форм управління, які стимулюють активність студентів на лекціях і практичних заняттях, спонукають до відповідальності за результати праці. Системний контроль і оцінка на всіх етапах навчання студентів змінюють його ставлення до учбово-пізнавальної діяльності, формують установку на постійну і планомірну роботу, приводять до усвідомлення необхідності самостійної роботи та постійного самоконтролю.

Орієнтованість на здобуття професії, усвідомлене розуміння необхідності володіти фаховою компетентністю знаходить відображення у здатності студента докладати зусиль на всіх етапах діяльності: планувати, обирати засоби та способи, оцінювати результати, тобто самостійно управляти нею. Слід зазначити, що в цьому віці, за рахунок високої суб'єктної самостійності, що закономірно онтогенезу, спостерігається збільшення тенденції до самоконтролю виконання діяльності, який відбувається за рахунок самомотивації, самостимуляції та самообмеження [12].

На думку Ю.Матвієнко, «саморегуляція відображає загальне усвідомлене ставлення до учіння, дозволяє зрозуміти рівень здобутої освіти, проаналізувати труднощі і помилки, систематизувати навчання і визначити подальші його перспективи» [27, с.115]. Н.Давидюк зазначає, що самоконтроль відбувається у формі постійного моніторингу відповідності процесу і результату навчання на підставі чого приймається рішення про корекцію дій [12]. Студенти спостерігають за перебігом власної учбово-пізнавальної діяльності; виявляють її недоліки та проблеми; фіксують

сформованість учбових дій; самоаналіз здібностей і досягнень. Завдяки розвинутій рефлексії відбувається усвідомлення рівня відповідності стандартам освіти, аналіз та оцінка підсумків навчання. Це своєрідний внутрішній звіт особистості про співвіднесеність потребово-мотиваційних, програмно-цільових, операційно-дійових та контрольних-оціночних елементів учіння на підставі якого, здобувачі вищої освіти управляють власною діяльністю і роблять висновок про її якість.

Розвиток регуляторних процесів залежить від індивідуальних якостей студентів і від умов навчального процесу. С.Генкал, І.Сіняговська зауважують, що психологічні особливості студентів характеризують можливість контрольної-оціночної системи формуватися в максимальній відповідності цілям та умовам діяльності [9;47]. До таких властивостей, на їх переконання належать: впевненість, ініціативність, внутрішній локус контролю, критичність, самостійність, відповідальність і т. д..

Т.Тернавська зазначає про роль самооцінки, рефлексії, почуття оптимізму [55]. Великого значення також набуває мотивація і свідомі постановка цілей, що виступають внутрішнім чинником стимуляції психічних функцій і регуляторних можливостей.

У реальності сучасні студенти нерідко бувають залежними від викладачів і як наслідок, не можуть самостійно організувати власну діяльність і потребують допомоги та контролю з боку викладача. Труднощі виникають при виконанні завдань, організації та розподілі вільного часу для підготовки до занять. Особливо ситуація загострюється в умовах дистанційної освіти, яка ініціює необхідність посилення самостійної роботи і відповідного контролю.

Дистанційне навчання в закладі вищої освіти – це така форма організації освітнього процесу, яка відбувається із використанням засобів зв'язку і сучасних інформаційних технологій (LMS, ZOOM, MOODLE, засоби комунікації), як інноваційних дидактичних інструментів для підвищення професійної підготовки студентів [1;51].

Н.Мирончук вважає, що «дистанційне навчання – це цілеспрямовано організований процес взаємодії суб'єктів освіти, що відбувається посередництвом системи різних комп'ютерних технологій та ресурсів мережі Інтернет для досягнення максимального його ефекту» [31,с.17].

М. Смульсон підкреслює, що онлайн освіта орієнтована на поетапну і безперервну передачу культурно – історичного досвіду спеціальними інтерактивними засобами та технологіями; відбувається на віртуальних платформах і охоплює широкий спектр освітніх можливостей, починаючи з управління системою освіти до організації та контролю індивідуальної та самостійної роботи студентів [48]. Це спеціально організовані стосунки між студентом і викладачем, які здійснюється опосередковано (на відстані) та відображають всі притаманні навчальному процесу компоненти (організація – виконання – оцінка) [34;53;59].

І.Засядько підкреслює, що дистанційне навчання надає можливості своєчасно і в повному обсязі отримувати необхідні знання, користуючись розвиненими інформаційними ресурсами (мультимедіа, електронні бібліотеки, конспекти лекцій, підручники, посібники і т.д) [18]. Доступ до навчально-методичного матеріалу дозволяє отримати інформацію про програму, зміст курсу та його очікувані результати, що має значення в процесах регуляції, а постійний зв'язок із викладачем - своєчасно виправляти помилки, здійснювати корекцію учбових дій, що в цілому сприяє успішності здобуття освіти. Завдяки презентації оцінок на онлайн платформах студент має уявлення про результати своєї роботи, усвідомлює зміни у пізнавальній діяльності. Проте для студентів, які «страждають» прокрастинацією і не дотримуються графіка освітнього процесу регуляція навчання може бути ускладненою і потребує додаткових зусиль. Загалом, специфіка дистанційного навчання, за відсутності безпосередньої взаємодії між учасниками посилює роль управлінських функцій і необхідності підвищеного контролю як з боку викладачів, так і самих студентів [28]. Контроль (самоконтроль) повинен відбуватися на регулярній основі, бути

об'єктивним, відкритим і різноманітним за формами і методами, враховувати інтереси здобувачів освіти.

Таким чином, в системі дистанційного навчання здобувачів вищої освіти регуляція виступає важливим елементом і спрямована на встановлення відповідності засвоєних знань програмним цілям. Вона здійснюється як процес відстеження і корегування учбово-пізнавальної діяльності студентів на всіх етапах освіти і спрямована на осмислення її перебігу та результатів. Регуляція залежить від індивідуальних властивостей суб'єктів освіти (мотивації, локусу контролю, вольових якостей, самооцінка і т.д) а також від форми її організації. Особливої актуальності проблема регуляції учбово-пізнавальної діяльності набуває в умовах дистанційного навчання, де акцентується увага на її самоуправлінських функціях.

Висновки до розділу 1

Теоретичний аналіз проблеми засвідчує її актуальність і необхідність комплексного дослідження в умовах сьогодення. Було визначено психологічні особливості учбово-пізнавальної діяльності як психологічного феномену, розкрито її специфіку у здобувачів вищої освіти. Зазначається, що важливим механізмом учбово-пізнавальної діяльності студентів виступає регуляція, яка реалізує управлінські функції процесу учіння та спрямована на утворення балансу між різними його складовими. Регуляція учбово-пізнавальної діяльності студентів, відбувається із використанням різних методів та форм, застосуванням дій корекції, що орієнтують на досягнення мети. Вона виступає складним, усвідомленим процесом впливу на здобувачів освіти з метою підвищення результативності навчання. В цьому віці спостерігається тенденція поступового переходу зовнішньої регуляції у внутрішню, що підкреслює значення самоконтролю і самооцінки у визначенні учбових досягнень та прогресу у знаннях. Саморегуляція

студента характеризується усвідомленістю, рефлексивністю, довільністю, залежністю від індивідуальних властивостей (мотивів, самооцінки, локусу контролю), широким діапазоном застосованих дій.

Особливо гостро проблема регуляції і саморегуляції постала в умовах дистанційного навчання, яке з-за відсутності безпосередньої взаємодії між основними суб'єктами навчання, посилює роль управлінських функцій і необхідності підвищеного контролю як з боку викладачів, так і самих студентів.

РОЗДІЛ 2.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕГУЛЯЦІ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ УЧБОВО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Організація та методи емпіричного дослідження

Дослідження проводилось на базі факультету іноземних мов протягом грудня 2023- вересня 2024. Вибіркова сукупність (респонденти) - 41 студент (37 дівчат, 4 хлопця) III курсу факультету іноземних мов Криворізького державного педагогічного університету. Форма навчання - денна. Структура емпіричного дослідження представлена у таблиці 2.1.1.:

Таблиця 2.1.1.

Етапи емпіричного дослідження регуляції учбово-пізнавальної діяльності.

Етап дослідження	Зміст
<i>Науково-літературний</i>	Знайомство з науковою літературою з проблеми та її аналіз. Визначення особливостей саморегуляції у процесі учбово-пізнавальної діяльності
<i>Організаційно-підготовчий.</i>	Планування ходу дослідження. Формування вибірки. Підбір методів та методик. Підготовка електронних діагностичних матеріалів. Регуляція онлайн платформ ZOOM, GOOGLE-class) для спілкування.
<i>Ознайомлювально-мотивуючий</i>	Зустріч з досліджуваними. Знайомство з метою та завданнями дослідження. Озвучення етичних норм дослідження.
<i>Емпірико-діагностичний</i>	Проведення діагностики. Кількісний аналіз отриманих емпіричних даних. Первинна обробка методами математичної статистики. Вторинна статистична обробка результатів дослідження (кореляційний аналіз).
<i>Інтерпретаційний метод</i>	Узагальнення кількісних даних, якісний аналіз, формування умовиводів. Підготовка висновків до презентації результатів дослідження

Загальна тенденція організації дослідження (за Б.Ананьєвим) - комплексний метод. Такий підхід дозволяв чітко структурувати дослідження, поєднувати результати діагностики з уточнюючими бесідами, раціонально розподіляти час.

Діагностика процесу саморегуляції у будь-якій діяльності (зокрема, учбовій) можна у різний спосіб:

- оцінити функціональний стан здобувача освіти, тобто зафіксувати реакцію на різноманітні навантаження, здатність до адаптації у різних умовах (наприклад, дистанційного навчання);
- визначити рівень самоконтролю (здатності контролювати свою поведінку, емоції, процес діяльності);
- діагностувати рівень самооцінки (як фактор уявлення здобувача освіти про свої можливості, реальної оцінки досягнень, невдач, що в подальшому впливає на рівень саморегуляції);
- визначити наявність вольових якостей: цілеспрямованості, настирливості, витримки, самостійності. Саме розвинена вольова сфера є предиктором для розвитку саморегуляції у процесі учбової діяльності;
- означити метакогнітивні навички, такі як: вміння керувати своїми пізнавальними процесами, планувати, моделювати, контролювати, оцінювати учбову діяльність та її результати. Чим вище рівень розвитку мета когнітивних навичок, тим більш ефективна учбова діяльність.

Зрозуміло, що умови тривалого дистанційного навчання не дають повноцінної можливості оцінити функціональний стан досліджуваних у інший спосіб, ніж бесіда (яка, до речі, може носити ознаки соціальної бажаності). Раптовий перехід до формату дистанційного навчання примусив здобувачів освіти кардинально змінити підхід до учбової діяльності. Дистанційний формат вимагав високого рівня самоорганізації, навичок

самостійної роботи (які у них не формувалися ні в школі, ні в університеті), відповідно функціонально-адаптаційний стан можна оцінити з цих позицій.

У ході дослідження було використано формалізовані (тести) та проєктивні (метод незакінчених речень) методики.

1. *Метод незакінчених речень*, у якому досліджуваним пропонувалося закінчити наступні речення:

- «Учбово-пізнавальна діяльність складається з...»
- «Самостійна робота здобувача освіти означає»;
- «Моє відношення до дистанційного навчання -»;
- «Саморегуляція - це....»;
- Саморегуляція учбово-пізнавальної діяльності полягає у....»;

Відповіді досліджуваних оброблялися за допомогою кількісного контент-аналізу.

2. *Тест-опитувальник А.Зверькова і Е.Ейдмана «Вольова регуляція»*, мета якого визначити рівень розвитку вольової регуляції. У даній методиці - 30 тверджень, з якими потрібно погодитися чи ні. Кожна позначка (+ чи --) набирає певну кількість балів у порівнянні з ключем. У результаті можна підрахувати індекс загальної саморегуляції; визначити рівень настирливості та самоконтролю, які є ключовими у процесі саморегуляції будь-якої діяльності, у тому числі - учбово-пізнавальної. Спочатку підраховується середній показник групи (для шкали «загальна саморегуляція» - 12; шкали «настирливість» - 8; шкали «самоконтроль» - 6), з яким порівнюється показник кожного досліджуваного. Визначені показники можна вважати протилежними до спонтанності, імпульсивності, які можуть порушити якість учбово-пізнавальної діяльності.

3. *Методика «Стиль саморегуляції поведінки(ССП)» В. Маросанової*. За допомогою цієї методики можна оцінити загальний рівень саморегуляції, а

також такі її важливі для учбово-пізнавальної, самостійної роботи показники як: планування, моделювання, програмування, здатності до оцінювання результатів, гнучкості, самостійності.

Методика містить 46 тверджень, з якими потрібно погодитися чи не погодитися, виставляючи (без підбору «правильної» відповіді») відповідну позначку. За кожне співпадіння з ключем - 1 бал. Показник розраховується як по кожній шкалі, так визначається і загальний рівень саморегуляції: низький - менше 23 балів; середній - 24-32 бали; високий - 33 бали).

4. *Тест-опитувальник «Академічна саморегуляція»* Р.Райана, Д.Коннелла в адаптації М.Яцюка. Означена методика визначає 4 рівня спрямування мотивації студентів до навчання, фактори які впливають на цей процес (зовнішній вплив, при якому діяльність регулюється заохоченнями та покараннями; інтроектоване регулювання, при якому процес учіння регулюється правилами та вимогами; ідентифіковане регулювання, яке забезпечує власний вибір; внутрішнє спонукання, викликане власним інтересом до діяльності. У питальнику - 32 твердження, розбиті на 4 блоки (А, Б, В, Г). З кожним з них можна погодитися за шкалою: «абсолютно вірно» (4 бали); «скоріше вірно» (3 бали); «скоріше невірно» (2 бали); «невірно» (1 бал). Висновок робиться за перевагою балів, набраних у кожному блоці.

Результати оброблялися за допомогою первинних та вторинних методів математичної статистики.

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження

Знання типологічних характеристик регуляції, саморегуляції учбової діяльності потрібно для вирішення проблем організаційного психолого-

педагогічного характеру у процесі модернізації вищої освіти на сучасному етапі соціального розвитку суспільства, особливо в умовах різних, несподіваних змін форми навчання (тривалий дистанційний формат).

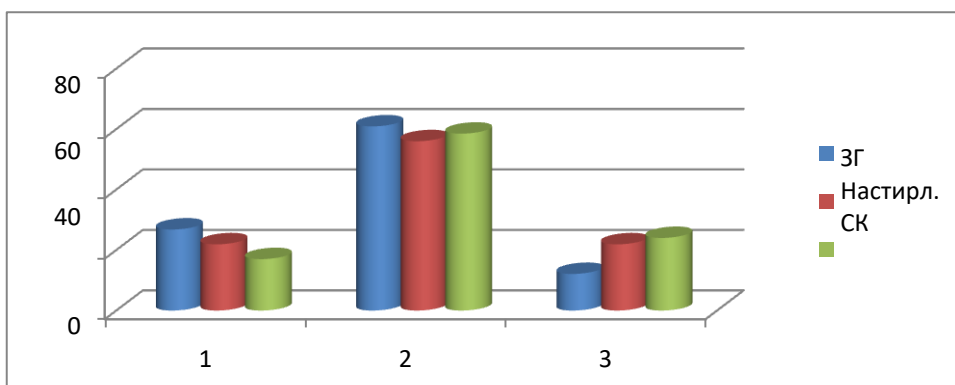
Разом з розумінням структурно-динамічного механізму саморегуляції учбово-пізнавальної діяльності, знання типологічних характеристик дає можливість проектувати програми саморегуляції учбової діяльності з врахуванням особливостей навчального середовища (дистанційного формату), дозволяє активізувати стадію особистісного розвитку майбутнього фахівця, узагальнювати засоби корекції, підвищувати рівень саморегуляції діяльності, у результаті чого підвищується ефективність та надійність учбової діяльності, прискорюється процес формування соціально активної особистості.

На початковому етапі емпіричного дослідження було запропоновано закінчити речення, зразок яких надано вище. Отримані відповіді узагальнювалися і аналізувалися за допомогою кількісного контент-аналізу. Зокрема, переважаючим визначенням поняття «регуляція» були визначення: «керування», «контроль», «нормування», «регламентація», а термін «саморегуляція» був перефразом терміну: «це здатність особистості регулювати (управляти, керувати, впливати) свою діяльність». Також зустрічалися відповіді «приводити у порядок», «впливати на себе саму», «управляти своїм тонусом, м'язами, диханням». Структуру учбово-пізнавальної діяльності визначити тільки після підказки, щодо її співпадіння зі структурою діяльності взагалі. Самостійність діяльності вбачають у своєчасному виконанні завдань викладача, не акцентуючи увагу на потребі додаткової пізнавальної ініціативи при виконанні заданого. У дистанційному форматі навчання визначали як позитивні аспекти (економія часу, керування власним розкладом, здатність до саморозвитку у інтернет-середовищі тощо), так і негативні (відсутність спілкування, технічні проблеми, незрозумілість запропонованого матеріалу тощо). Закінчення останнього речення

компілювали зі структурою діяльності: вміти ставити мету, самоконтроль, самокорекція, саморозвиток.

У основі саморегуляції - розвинені вольові процеси (зокрема, настирливості та самоконтролю), рівень розвитку яких було діагностовано за допомогою тесту-опитувальника А.Зверькова і Е.Ейдмана. Слід зазначити, що твердження мають уніфікований характер, відповіді на які можна трансформувати на учбову діяльність. Учбова діяльність має таку структуру: усвідомлення мети, наявність мотиву, учбових дій, самоконтроль за їх виконанням, самооцінку результатів. Діагностику рівня означених структурних елементів здійснено за допомогою питальника.

На рис 2.2.1. представлено отримані данні.



Примітки: ЗГ - загальний рівень вольової регуляції; СК - самоконтроль; Настирл. - настирливість. 1 ряд - високий рівень прояву; 2 ряд - середній рівень прояву; 3 ряд - низький.

Рис.2.2.1. Результати діагностики за тестом А.Зверькова і Е.Ейдмана (n=41)

Як свідчать данні у 11 досліджуваних (26,8%) загальний рівень вольової саморегуляції - високий; у 25 (60,9%) - середній; у 5 (12,1%) - низький. Вольова саморегуляція (як процес реалізації внутрішньої та зовнішньої активності суб'єктом учбової діяльності) характеризується в першу чергу здатністю управляти поведінкою та діяльністю, оволодівати внутрішнім станом у конкретному виді діяльності (учбової). Набрані низькі

бали свідчать, що зазвичай досліджувані демонструють бажання припинити справу, виконання завдань, якщо вони здаються їм важкими, незрозумілими, занадто об'ємними. Вони легко відволікаються від розпочатої роботи (майже у всіх випадках - на мобільний телефон), виконання справ (навчальних завдань) як правило відкладаються на останній момент, що впливає на їх якість.

На шкалі «настирливість» визначено: високий рівень у 9 досліджуваних (21,9%); середній - у 23 (56%); низький - у 9 (21,9%). Тільки 9 досліджуваних визначили, що можуть проявляти настирливість у діяльності: чітко слідувати запланованому, шукати потрібні матеріали, засоби для досягнення мети, продовжувати роботу після невдач, терпляче закінчувати почату справу. Настирливість у таких досліджуваних проявляється як особистісна риса, яка сприяє зусиллям, регуляції та досягненні результатів навчання. Навчальні успіхи та досягнення саме цих 9 досліджуваних підтвердили тезу, щодо результатів їх настирливості (6 з них отримують стипендію, приймають участь у наукових конференціях, житті університету, 2 студентки мають друковані статті з результатами практичних досліджень).

На думку цієї групи, важливо формулювати для себе завдання підвищеної складності, знаходити можливості долати перешкоди у їх виконанні.

Для 9 досліджуваних з низькими показниками шкали «настирливість» важко спланувати учбову діяльність, чітко сформулювати мету (вони не мають таких компетентностей, не володіють учбовими діями). Їм важко критично оцінити результати своєї учбової діяльності (зазвичай, така оцінка «головне, що зробив, не важливо як»). Також порушений у них процес самоконтролю: високий рівень самоконтролю у 7 (17%); середній у 24 (58,5%); низький у 10 (24%).

Самоконтроль проявляється не тільки у вольовій, інтелектуальній спрямованості учбової діяльності, а й у емоційній. Досліджуваним з низькими показниками по шкалі «самоконтроль» важко відволікатися від тривожних думок, що не дає можливості зосередитися на процесі діяльності, їх дратують такі дрібниці як закритий перед ними ліфт, стресові ситуації пригнічують, відволікають від справи. Розробники опитувальника вважають, що ті, хто отримав низький бал за цією шкалою - емоційно незрілі, невпевнені в собі, нерелексивні, непослідовні та хаотичні у своїй поведінці особи.

Узагальнені результати за даною методикою дали підстави (разом з А.Зобковим) [19] умовно поділити досліджуваних на такі групи (дивись таблицю 2.2.1.).

Таблиця 2.2.1.

Типи саморегуляції в учбовій діяльності

Тип саморегуляції	Сутність
<i>Ефективний тип</i> (високий рівень саморегуляції, настирливості, самоконтролю)	Самостійність учбової діяльності, ініціативність, наявність внутрішніх мотивів, здатність до планування, самоконтролю, самооцінки ходу виконання діяльності.
<i>Невпевнений тип</i> (низький рівень самоконтролю, настирливості, саморегуляції)	Відсутність навичок самостійної діяльності, підвищена тривожність, низька активність у плануванні, нездатність до критичної оцінки результатів своєї діяльності, перевага мотивів запобігання невдач.
<i>Самостверджуючий тип</i> (високий рівень настирливості, низький рівень самоконтролю)	Перевага зовнішніх мотивів, мотивів досягнення успіху, прагнення до лідерства у процесі діяльності, надмірна ініціативність, складність у само оцінюванні, самоконтролі.

О.Конопкін [21] розробив структуру саморегуляції, у якій виділив структурно-функціональний та змістовно-психологічний аспект. Якщо процес саморегуляції розвинений, то у ньому буде проявлятися здатність визначити мету діяльності, формування умов, етапів для її досягнення, пошук методів втілення задуманого, оцінка результатів.

У стандартизованому питальнику В.Моросанової передбачені 46 тверджень (розподілених по шкалам «планування», «моделювання», «програмування», «оцінка результату», «гнучкість», «самостійність»), які дають можливості діагностувати рівень загальної саморегуляції, побудувати індивідуальний профіль кожного досліджуваного. Деякі твердження можна віднести до різних шкал одночасно, визначаючи як характеристики, так і регуляторні процеси.

Дані методики представлені у таблиці 2.2.2.

Таблиця 2.2.2.

Результати діагностики саморегуляції (за методикою В.Моросанової).

Рівень саморегуляції	К-сть досліджуваних	%%%	К-сть балів
<i>Високий</i>	4	9,7	33
<i>Середній</i>	23	56	24-32
<i>Низький</i>	14	34,1	23 і менше

Як свідчать отримані дані - більшість досліджуваних (56%) має середній рівень загальної саморегуляції, хоча значний показник (34,1%) здобувачів освіти з низьким рівнем. 9,7% респондентів з високим рівнем саморегуляції, незважаючи на дистанційний формат, мають компетенції усвідомлено формулювати мету (за принципом SMART). Така мета дає

можливість планування конкретних дій для її досягнення. Вони вміють виділяти значущі умови для досягнення мети, гнучко адаптуються до умов, що змінюються (зі звичайного формату навчання на дистанційне). Відповідно змінюються і конкретні дії на шляху досягнення мети (за результатами по шкалі «моделювання»).

Шкала «програмування» свідчить про здатність студента самостійно, осмислено продумувати конкретні дії, програму досягнення мети. Наявні перешкоди (технічні проблеми дистанційного формату, відсутність безпосереднього спілкування, монотонність роботи, перевантаженість завданнями, незадовільний рівень сприймання інформації тощо) впливають на їх учбову діяльність у незначний спосіб. Результати своєї діяльності вони оцінюють адекватно, спокійно реагують на неспівпадання результатів з очікуваними. У респондентів з низькими показниками мета зазвичай висувається (придумується) ситуативно, їм важко адаптуватися до змінних умов, що позначається на якості діяльності. Програмування діяльності таких студентів відбувається «методом проб та помилок». Помилки вони сприймають без відповідного аналізу, що позначається на послідуєчій учбовій діяльності.

За результати діагностики отримано показники, які дозволяли створювати персональний профіль кожного учасника.

Зокрема, на рис. 2.2.2 представлено для порівняння індивідуальні профілі здобувачів освіти з високим рівнем загальної саморегуляції (О.Ш.) та низьким (М.П.).

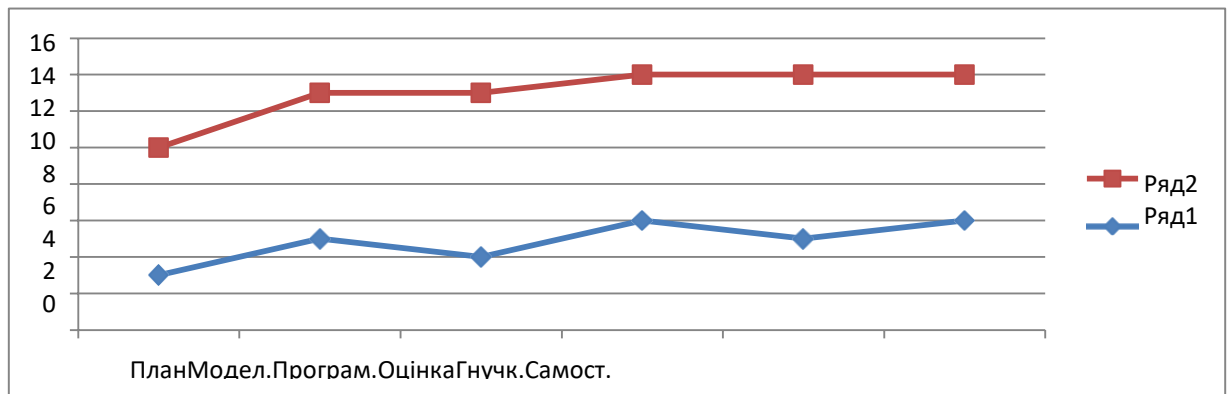


Рис.2.2.2. Індивідуальні профілі досліджуваних (за тестом В.Моросанової) з високим (2 ряд) та низьким (1 ряд) рівнем розвитку компонентів саморегуляції.

Досліджувана О.Ш. (має іменну стипендію, друковані наукові праці з психології) так пояснила високі результати, отримані у діагностиці: «Завдяки знайомству з курсом психології діяльності, зрозуміла важливість планування учбової діяльності (з врахуванням деталей та умов, які можуть мінятися). Перехід та тривале перебування у дистанційному форматі навчання мене не напружує, якщо спланована послідовність дій, розписані завдання (за критерієм їх важливості та дедлайнів виконання). Але бувають випадки «пожежного» виконання завдань, що я можу робити у будь-яких умовах (у мобільному форматі, у транспорті). Прислухаюсь до рекомендацій авторитетних для мене осіб, але не прагну самостійно випробувувати новий досвід. Не боюся помилок: негативний досвід - це також досвід».

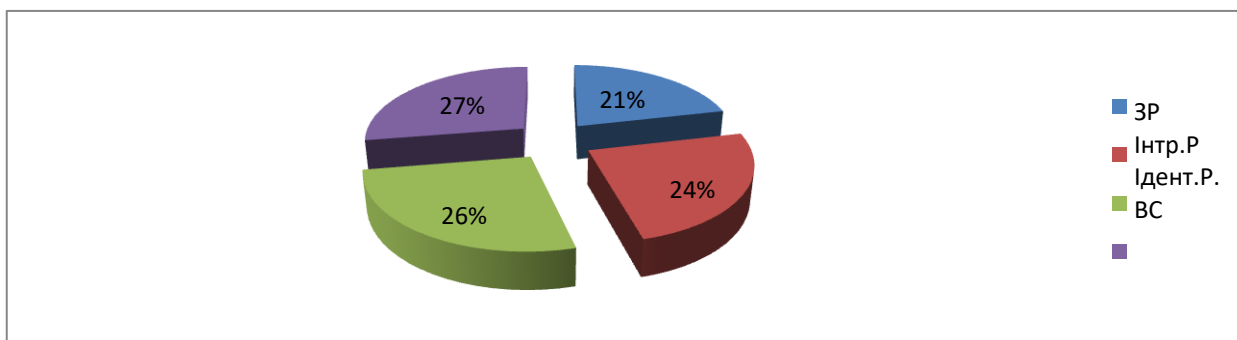
Щодо пояснень М.П. (з низьким рівнем саморегуляції), то вона відразу визначала, що працює, тому учбова діяльність у неї практично вся у «пожежному режимі». Дистанційний формат її не напружує, але якість подачі матеріалу викладачем, велика кількість сирен, необхідність виконувати не тільки самостійні роботи у MOODLE, але й практичні письмово забирає багато часу, а відсутність часу - впливає на якість («знаходжу матеріали у Інтернеті, не завжди оцінюю їх відповідність

завданню»). Уникає конфліктів з викладачами та батьками, але негативна оцінка якості підготовлених нею завдань засмучує.

Авторка тесту В.Моросанова зазначала, що побудова індивідуального профілю саморегуляції довільної активності людини не тільки наочно висвітлює рівень розвитку її компонентів (що можна врахувати у процесі саморозвитку). Від того, як розвивається та формується у конкретного здобувача освіти система саморегуляції, залежить її особистісне становлення, успішність учбової діяльності, професійне становлення.

Надзвичайно можливо, на наше переконання, для саморегуляції учбової діяльності - визначити спрямування мотивації студентів на навчання. Що переважає у спрямованості студентів: зовнішнє регулювання; інтродектоване регулювання; ідентифіковане регулювання; внутрішнє спонукання.

Для цього була використано тест-опитувальник «Академічна саморегуляція» Р.М. Райана, Д.Р. Коннелла в адаптації М.В. Яцюка. Дані - на рис.2.2.3.



Примітки: ЗР - зовнішнє регулювання; Інтр.Р - інтродектоване регулювання; Ідент.Р. - ідентифіковане регулювання; ВС - внутрішнє спонукання.

Рис. 2.2.3.Рівень академічної саморегуляція (за тестом Р.Райана, Д.Коннелла в адаптації М.Яцюка).

Представлені на діаграмі показники свідчать, що мотивує здобувачів освіти на саморегуляцію діяльності як зовнішні фактори (заохочення, покарання, прийняті правила та вимоги), так і внутрішні (зацікавленість, власний вибір виду діяльності). Показники розподілилися майже пропорційно.

Зовнішні умови не пов'язані з взаємовідношенням здобувача освіти безпосередньо з процесом учіння. Таким досліджуваним було важливо «не злетіти зі стипендії», не породжувати проблеми з батьками, викладачами, кураторами, адміністрацією, «не подовжувати сесію другою та третьою відомістю», бути затребуваним у діяльності з певним набором знань. Але зовнішні мотиви також відіграють важливу роль у учбовій діяльності. Зокрема, породжують пізнавальний інтерес, потребу досягти певних результатів у майбутньому. Вони взаємодіють з внутрішніми мотивами, стимулюють до навчання очікуванням високої оцінки.

Утім, зовнішні мотиви можуть негативно впливати на учбову діяльність з наступних причин:

- викладача цікавить не процес набуття знань, саморозвитку, само презентації досягнень, якості учбових дій здобувача освіти, а результат (відсутність боржників);
- недостатня привабливість змісту навчання (застарілість матеріалу лекцій, надмірна «наукова спрямованість» завдань, значна кількість теоретичних завдань, неможливість на практиці переконатися у ефективності отриманих знань);
- низький рівень розвитку учбових компетенцій (незнання мнемонічних прийомів запам'ятовування, недостатня розвиненість розумових операцій мислення, нездатність концентрації на великих обсягах матеріалу).

Внутрішніми спонуками до учбової діяльності можна назвати:

- стійкій пізнавальний інтерес;
- потреба у якісному володінні іноземною мовою (для нашої вибірки досліджуваних);
- потреба у саморозвитку;
- задоволення від процесу навчання та отриманих результатів;
- сформоване почуття компетентності.

Внутрішня мотивація - найбільш ефективна для будь-якої діяльності (у тому числі, учбової), важливо щоб вона не викривлялася під впливом несприятливих зовнішніх факторів (наприклад, привабливості змісту навчання). Викладач повинен постійно працювати над таким змістовним наповненням занять (інтерактивні форми, осучаснення матеріалів, їх практична спрямованість), щоб підтримувати внутрішню мотивацію. Утім, здобувачі освіти також повинні розвивати свої компетентності, співвідносити особистісні цілі та цінності з учбовими задачами, діями, прагнути до «навчання протягом життя» (саморозвитку). Крім того, важливим для формування стійкої внутрішньої мотивації є залученість у навчальний процес (вихід в аудиторії, участь у науково-практичних конференціях, адаптація отриманих знань на практиці).

У рамках емпіричного дослідження психологічних особливостей регуляції учбово-пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання було проведено кореляційний аналіз за методом Пірсона. Цей метод дозволяє визначити силу та напрямок лінійної залежності між двома кількісними змінними. Аналіз покликаний виявити взаємозв'язки між різними параметрами саморегуляції, що, в свою чергу, допомагає зрозуміти, як різні аспекти вольової та емоційної регуляції впливають на успішність навчального процесу. Загальні результати кореляційного аналізу підтвердили існування значущих зв'язків між вольовою саморегуляцією та ефективністю управління навчальними активностями, що вказує на необхідність подальшого вивчення цих аспектів у контексті дистанційної освіти.

У процесі аналізу емпіричних даних щодо психологічних особливостей регуляції учбово-пізнавальної діяльності студентів у умовах дистанційного навчання ми виявили важливі кореляції між різними аспектами саморегуляції. Низький рівень вольової саморегуляції (за методикою А. Зверькова і Е. Ейдмана) корелює з рядом низьких параметрів за шкалами всіх діагностичних методик: 1) Низький рівень самоконтролю ($r=0,764$); 2) Низький рівень саморегуляції за методикою В. Маросанової. ($r=0,652$); 3) Зовнішнє регулювання за методикою» Р. Райана, Д. Коннелла ($r=0,568$); Інтроєктоване регулювання ($r=0,644$) за методикою» Р. Райана, Д. Коннелла. Розширена таблиця кореляційних зв'язків представлена в таблиці 1.

Представлені вище дані вказують на те, що низький рівень вольової саморегуляції істотно пов'язаний з рядом негативних індикаторів саморегуляційної поведінки. Зокрема, низький рівень самоконтролю, який має кореляцію $= 0.764$, що демонструє тісний зв'язок між здатністю студентів контролювати власні імпульси та їхню ефективність у навчальній діяльності. Цей результат підкреслює значення самоконтролю як фундаментальної складової вольової саморегуляції. При цьому, високий коефіцієнт кореляції $r = 0.652$ встановлено з низьким рівнем саморегуляції за методикою В. Маросанової, що вказує на значну взаємозалежність між загальною здатністю студентів регулювати свою поведінку та їхніми вольовими якостями. Це підтверджує ідею, що саморегуляція є ключовим елементом успішної учбової діяльності.

Таблиця 2.2.3.

Змінні кореляційних коефіцієнтів Пірсона

	НРВР	НРСамок	НРсамор	Зов.рег	Інтроек.рег.	Вис.рів.вол.рег.	Вис.рів.саморег.
НРВР Кореляція Пірсона Знач.	1	,764** ,002	,652** ,002	,568** ,002	,644** ,002	,458 ,002	,448 ,002
НРСамок Кореляція Пірсона Знач.	,764** ,002	1	,380 ,069	-,337 ,415	-,202 ,001	-,316 ,002	-,204 ,511
НРсамор Кореляція Пірсона	,652**	,360	1	-,282	-,284	-,214	,226

	Знач.	,002	,069		,249	,069	,164	,113
Зов.рег	Кореляція	,568**	-,337	-,282	1	,862**	-,035	,030
	Пірсона Знач.	,002	,415	,249		,002	,662	,853
Інтроек.р рег.	Кореляція	,644**	-,202	-,284	,862**	1	,269	-,141
	Пірсона Знач.	,002	,001	,069	,002		,064	,372
Вис.рів.в. лі.рег.	Кореляція	,458	-,316	-,214	-,035	,269	1	,445**
	Пірсона Знач.	,002	,002	,164	,662	,064		,002
Вис.рів.са морег.	Кореляція	,448	-,204	,226	,030	-,141	,445**	1
	Пірсона Знач.	,002	,511	,113	,853	,372	,002	

Третій аспект включає зовнішнє регулювання (кореляція $r = 0.568$) та інтроектоване регулювання (кореляція $r = 0.644$) за методикою Р. Райана та Д. Коннелла. Ці дані можна інтерпретувати так, що зовнішнє регулювання описує ситуації, коли поведінка студента мотивована зовнішніми факторами, такими як вимоги викладача чи бажання отримати високий бал. Водночас, інтроектоване регулювання свідчить про внутрішньо мотивовані, але не повністю засвоєні мотиви, які все ж таки мають значний зовнішній вплив. Отже, можна зробити проміжний висновок, що ефективність навчання в дистанційному форматі значною мірою залежить від здатності студентів до внутрішньої мотивації та саморегуляції.

При цьому, високий рівень вольової регуляції (за методикою А. Зверькова і Е. Ейдмана) корелює з двома шкалами позитивного спрямування «високий рівень самоконтролю» ($r=0,458$), «високий рівень саомрегуляції» за методикою В. Маросанової ($r=0,448$) за методикою Р. Райана, Д. Коннелла.

Аналізуючи взаємозв'язок високого рівня вольової регуляції та позитивних аспектів саморегуляції студентів в умовах дистанційного навчання, можна виділити значущість високого рівня вольової саморегуляції як фактора, що сприяє підвищенню якості навчального процесу.

Зокрема, виявлено, що високий рівень вольової регуляції, за методикою А. Зверькова та Е. Ейдмана, позитивно корелює з високим рівнем

самоконтролю, що має коефіцієнт кореляції $r=0.458$. Цей показник свідчить про те, що студенти з здатністю високого рівня самоконтролю мають кращі передумови для управління своїми емоціями та поведінкою, що в свою чергу сприяє більш ефективному засвоєнню матеріалу. Поглиблений аналіз даних також показує, що високий рівень вольової регуляції також корелює з високим рівнем саморегуляції за методикою В. Маросанової, де коефіцієнт кореляції становить $r=0.448$. Така кореляція підкреслює значення вольової складової у здатності студентів самостійно організовувати та регулювати свою навчальну діяльність, що особливо важливо в умовах дистанційного навчання.

Ці результати підтверджують, що вольова регуляція є критичною змінною, яка може значно покращити саморегуляційні навички студентів, зокрема їхній самоконтроль та здатність до саморегуляції. Відповідно, для підвищення якості дистанційної освіти, заклади вищої освіти могли б зосередитися на розвитку та підтримці цих аспектів вольової регуляції серед своїх студентів.

Висновки до розділу 2

Дослідження проводилось на базі факультету іноземних мов протягом грудня 2023- вересня 2024. Вибіркова сукупність (респонденти) - 41 студент (37 дівчат, 4 хлопця) III курсу факультету іноземних мов Криворізького державного педагогічного університету. Форма навчання - денна.

Етапи: науково-літературний, організаційно-підготовчий, мотивуючий, емпірико-діагностичний, інтерпретаційний

Метод незакінчених речень дав можливість зібрати додаткову інформацію щодо поняття «саморегуляція», знання структури учбово-пізнавальної

діяльності, відношення до дистанційного навчання, оцінювання можливостей саморегуляції.

За тестом опитувальником А.Зверькова і Е.Ейдмана «Вольова регуляція»:

у 11 досліджуваних (26,8%) загальний рівень вольової саморегуляції - високий; у 25 (60,9%) - середній; у 5 (12,1%) - низький. Набрані низькі бали свідчать, що зазвичай досліджувані демонструють бажання припинити справу, виконання завдань, якщо вони здаються їм важкими, незрозумілими, занадто об'ємними. Вони легко відволікаються від розпочатої роботи (майже у всіх випадках - на мобільний телефон), виконання справ (навчальних завдань) як правило відкладаються на останній момент, що впливає на їх якість.

Методика «Стиль саморегуляції поведінки(ССП)» В. Маросанової продемонструвала: більшість досліджуваних (56%) має середній рівень загальної саморегуляції, хоча значний показник (34,1%) здобувачів освіти з низьким рівнем. 9,7% респондентів з високим рівнем саморегуляції, незважаючи на дистанційний формат, мають компетенції усвідомлено формулювати мету (за принципом SMART). У респондентів з низькими показниками мета зазвичай висувається (придумується) ситуативно, їм важко адаптуватися до змінних умов, що позначається на якості діяльності. Програмування діяльності таких студентів відбувається «методом проб та помилок». Помилки вони сприймають без відповідного аналізу, що позначається на послідуєчій у чбовій діяльності.

За результати діагностики отримано показники, які дозволяли створювати персональний профіль кожного учасника.

Дані тесту-опитувальника «Академічна саморегуляція» Р.Райана, Д.Коннелла в адаптації М.Яцюка свідчать, що мотивує здобувачів освіти на саморегуляцію діяльності як зовнішні фактори (заохочення, покарання,

прийняті правила та вимоги), так і внутрішні (зацікавленість, власний вибір виду діяльності). Показники розподілилися майже пропорційно.

Результати кореляційного аналізу підтверджують, що вольова регуляція є критичною змінною, яка може значно покращити саморегуляційні навички студентів, зокрема їхній самоконтроль та здатність до саморегуляції. Відповідно, для підвищення якості дистанційної освіти, заклади вищої освіти могли б зосередитися на розвитку та підтримці цих аспектів вольової регуляції серед своїх студентів.

РОЗДІЛ 3.

ПРОСВІТНИЦЬКА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ПРОЦЕСІ УЧБОВО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Теоретико-методологічні засади просвітницької програми розвитку саморегуляції у юнацькому віці

Зважаючи на те, що саморегуляція є основною складовою реалізації регулятивної функції в структурі учбово-пізнавальної діяльності здобувача освіти, основна увага викладачів повинна бути спрямована на розвиток саморегуляції здобувачів освіти для більш ефективної учбово-пізнавальної діяльності в умовах дистанційного навчання.

У юнацькому віці видозмінюється мотиваційна складова навчання, учіння. З ускладненням учбово-пізнавальної діяльності, розширенням соціальної сфери життя формуються мотиви цілепокладання, досягнення, потреби у колективній роботі, де у кожного є своя зона відповідальності. Тому виникає нагальна потреба створювати умови для безпосередньої колективної діяльності, що в умовах дистанційного навчання складно.

На думку психологів-науковців (Н.Токаревої, І.Кона, І.Дубровіної, Д.Фельдштейна) у юнацькому віці (на який припадає період студентства) саморегуляція учбово-пізнавальної діяльності стає провідним новоутворенням, вона може активно змінюватися (формуватися, покращуватися) у процесі навчання. Стандарти професійного навчання, які складаються у цей період, покликані формувати специфічні когнітивні дії, активізувати мотиваційно-організаційні, інтелектуально-вольові фактори, саме вони у подальшому будуть сприяти розвитку самостійності та

відповідальності (необхідної для ефективності діяльності у форматі дистанційного навчання) [56].

Розвиток особистості на цьому етапі має свою специфіку, у контексті якої слід звернути за витрати особистісного ресурсу у процесі адаптації до нових (дистанційних) умов навчання, а саме:

- зміну внутрішньої позиції, спрямованості на майбутнє;
- набуття нової ідентичності;
- переорієнтацію на незвичайні умови навчання, вимоги;
- потребу у підсиленні вольової регуляції, самовладання, самокерування.

Все це розвивається під впливом системи саморегуляції, завдяки якій здобувач освіти-студент може усвідомлено ставити перед собою не тільки учбові цілі, а визначати можливості їх подальшого удосконалення.

Відповідно, учбова діяльність, процеси пізнання повинні набувати самостійного характеру, удосконалювати елементи саморегуляції цим процесом, що пов'язано з актуалізацією особистісного змісту навчання та ускладненням мотиваційної сфери особистості. Але формат тривалого дистанційного навчання, у якому здобувачі освіти перебувають декілька років, демонструє низький рівень саморегуляції та відсутність мотивації до її формування.

Крім того, наразі є здобувачі освіти, які хоч і мають необхідні когнітивні та мотиваційні передумови для успішного навчання, витрачають досить багато часу на підготовку до занять, але мають невисокий рівень успішності. Саме це може свідчити про відсутність комплексу загальнодіяльнісних якостей, навичок, вмінь, які проявляються у здатності так організувати свою учбово-пізнавальну діяльність, проконтролювати, оцінити її, щоб значно підвищити свій майбутній професійний рівень.

Формування у здобувачів освіти прийомів саморегуляції учбово-пізнавальної діяльності є однією з найбільш складних завдань в умовах вищого освітнього закладу. Особливо гострою стає проблема налагодження процесу саморегуляції в умовах тривалого дистанційного навчання.

У контексті нашого дослідження саморегуляція - це специфічна діяльність, яку виконує здобувач освіти. В першу чергу її призначення у тому, щоб збалансувати його можливості з вимогами учбового процесу (тобто, усвідомити свої задачі у якості суб'єкта учбово-пізнавальної діяльності). як основна складова реалізації регулятивної функції в структурі учбово-пізнавальної діяльності здобувача освіти

Саморегуляцію як основну складову реалізації регулятивної функції у учбово-пізнавальній діяльності (до речі, як і будь-яку іншу) можна представити у такому вигляді (дивись рис.3.1.1.)



Рис.3.1.1.Структура саморегуляції учбово-пізнавальної діяльності.

Тобто, для усвідомленої саморегуляції потрібно володіти такими навичками:

- сформулювати мету (цілепокладання);
- спланувати свою діяльність (планування);
- проконтролювати свої дії на всіх етапах діяльності (самоконтроль);

- співвіднести отримані результати з запланованими цілями (самооцінка).

Здатність до цілепокладання формується навчанням правильно визначати цілі та задачі своєї учбово-пізнавальної діяльності на всіх етапах (те, як здобувач освіти володіє прийомами самостійного формулювання мети визначає динаміку пізнавального процесу, спрямованість пізнавальних дій).

Для ефективної роботи на даному етапі потрібно врахувати як зовнішні (умови освітнього закладу, вимоги до рівня освіти, форми, методи, засоби навчання), так і внутрішні (мотивація здобувачів освіти, рівень його домагань, наявність практичного досвіду). Тому у ході упровадження програми плануємо приділяти значну увагу (та час) для виділення конкретних цілей у учбово-пізнавальній діяльності, підкреслюючи важливість такого вміння для успішної діяльності.

Сутність планування у тому, щоб у відповідності з заявленими цілями продумати засоби їх реалізації. Зокрема, послідовність дій, їх кількість, конкретність, часові обмеження, пошук раціональних стратегій, які б відповідали індивідуальним особливостям, зовнішнім та внутрішнім умовам. Важливо також скорегувати план у залежності від умов, які можуть змінюватися.

Особливе місце у процесі саморегуляції грає самоконтроль та самооцінка. Саме аналіз результатів діяльності дозволяє визначити «слабкі» місця у плануванні для подальшої корекції.

Налагоджений самоконтроль впливає на самооцінку як своєрідного джерела додаткових знань про себе. Адекватна самооцінка дозволить підсилити критичність, вимогливість, здатність будувати відношення з оточенням. Крім того, це своєрідний внутрішній орієнтир у розумінні матеріалу, власного інтелектуального рівня. Адекватна самооцінка дозволить співставити реальні результати учбово-пізнавальної діяльності з тими, що

планувалися, визначити різницю між ними. Також адекватна самооцінка дозволить правильно співвіднести свої задачі з завданнями різного рівня складності, з вимогами зовнішніх чинників, власними можливостями. Завищена самооцінка може призвести до «зони постійних невдач», що фруструє здобувача освіти, а занижена сформувати страх відповідальності, пасивність.

Самооцінка в першу чергу складається з оцінок оточення. У процесі тривалого дистанційного навчання змінилися форми контролю та оцінки результатів учбово-пізнавальної діяльності з боку викладачів вищого освітнього закладу. У онлайн форматі складно дати об'єктивну оцінку здобувачу освіти з постійно виключеною камерою, якого можна навіть не бачити на заняттях. А контроль за завданнями, викладеними на освітніх платформах, зазвичай перетворюється на перевірку матеріалів (іноді сумнівної якості) нашвидкуруч скопійованих з Інтернет-джерел.

Означені проблеми породжують ще деякі, наприклад незрозумілість для здобувача освіти оцінки викладача. Або нездатності до саморегуляції самого викладача (його настрою, впевненості у своїх знаннях, здатності створити відповідну зацікавленість у здобувачів освіти, атмосферу занять). Тому викладачу потрібно спрямовувати здобувача освіти на вміння оцінювати результати своєї діяльності, що може стати основною базою для самооцінки в цілому.

Невміння оцінювати результативність власної діяльності орієнтує здобувача освіти спиратися на оцінки викладача, які у результаті дистанційного спілкування можуть бути дуже суб'єктивними.

Самоконтроль - це свідомо регуляція власних дій на базі співставлення з існуючими нормами та уявленнями. Це потребує логічності мислення, здатності визначити, запобігти помилок у процесі учбово-пізнавальної діяльності. Надважливу роль тут грає ступінь підготовки здобувача освіти до

самостійної діяльності (необхідність самостійно мислити, знаходити проблему та шляхи її рішення, працювати з джерелами інформації). Шляхи формування самооцінки та саморегуляції представлено у таблиці 3.1.1.

Таблиця 3.1.1.

Шляхи формування компонентів саморегуляції учбово-пізнавальної діяльності.

Складові процесу формування саморегуляції	Прийоми та методи	
	Самооцінка	Самоконтроль
Мотиваційна	Формування адекватної самооцінки	Формування потреби до постійного запровадження контрольних дій
Змістовна	Самостійна оцінка діяльності по критеріям, заданим викладачем. Створення власних критеріїв для оцінки виконаних завдань	Задачі з помилками, які потрібно знайти, перевірити різноманітними способами, визначити різноманітні засоби вирішення задач.
Методична	Формулювати оціночні дії	Знайомство з методами контролю

Утім, прийоми саморегуляції (самооцінювання, самоконтролю) формуються стихійно (а у дистанційному форматі - фрагментарно), тому потрібно прийоми ціле покладання, планування, самооцінки, самоконтролю відпрацьовувати одночасно з формуванням предметних знань, вмінь, а також у спеціально створених умовах.

Власний досвід, спостереження та бесіди з досліджуваними свідчать: навички та вміння щодо опрацювання цих компонентів розроблені дуже слабо або взагалі відсутні. Особливо це проявилось у період дистанційного навчання, яке хоч і містило певні позитивні моменти для здобувачів освіти (саморегуляція часу, можливість відволікатися на пошук потрібної

інформації, відсутність безпосереднього контролю з боку викладача, робота на освітніх платформах з використанням різноманітних «підказок»), але не давало ефективного результату діяльності (якості отриманих теоретичних та практичних знань). Тому нами була розроблена просвітницька програма, яка передбачала в першу чергу формування цих вмінь та навичок (дивись таблиця 3.1.2.).

Таблиця 3.1.2.

Орієнтовний план просвітницької програми розвитку саморегуляції у вищому освітньому закладі

Етап, к-сть годин	Мета	Очікувані результати
<i>Організаційний</i> (1 заняття, 45 хв).	Підвищення рівня мотивації шляхом знайомства з важливістю саморегуляції у діяльності	Формування зацікавленості, інтересу, потреби у розвитку саморегуляції учбово-пізнавальної діяльності.
<i>Ознайомчо-когнітивний.</i> (2 заняття, 90 хвилин).	Актуалізація теоретичних знань щодо феномену саморегуляції, знайомство з формами та методами саморегуляції. Формування уявлення про сутність та методи саморегуляції.	1. Знайомство з науково-теоретичними матеріалами щодо вольової сфери, саморегуляції, самоконтролю. 2. Підготовка матеріалів для наповнення практичних занять. 3. Спілкування з практичними психологами для поповнення досвіду саморегуляції
<i>Діяльнісно-вольовий</i> (5 занять по 45 хвилин)	Формування вмінь та навичок саморегуляції	1. Розвиток психологічної стійкості та формування навичок саморегуляції. 2. Здатність упроваджувати отримані знання у практику роботи.
<i>Рефлексивний</i>	Діагностика та усвідомлення	Здатність аналізувати когнітивну, поведінкову складову

(1 заняття, 45 хв.)	студентом стану своїх регулятивних процесів та властивостей. Аналіз та корекція отриманих результатів	саморегуляції, визначати помилки, шляхи їх корекції.
---------------------	---	--

При упровадженні програми у практику роботи в першу чергу потрібно врахувати такі фактори освітнього середовища як:

- підтримуюча та змагальна атмосфера;
- наявність підтримки мотивованого викладача;
- зрозуміла система оцінки результатів учбово-пізнавальної діяльності;
- формування уявлення про свою успішність, що у подальшому вплине на адекватність самооцінки;
- почуття контролю та компетентності, що повинно сформуватися у процесі упровадження програми.

Сам процес навчання можна представити у вигляді такого алгоритму: актуалізація проблеми, формування мотивації на навчання методам саморегуляції, прийом та пошук інформації, можливість застосування інформації, створення відповідних установок та прогнозування кінцевого результату, перспектив послідуочого розвитку з врахуванням набутих знань, вмінь, навичок.

У ході упровадження просвітницької програми здобувачам освіти планується запропонувати такі завдання:

1. Побудувати схему вивчення теми «Особистість». Спочатку формуються критерії виконання цього завдання (наприклад, схематичне зображення відмінностей між поняттями «індивід-особистість-індивідуальність»). Отримані завдання активізують фонові знання студентів з цієї теми,

підвищують інтерес. Надалі здобувачі освіти інтерпретують отримані завдання кожен у свій спосіб, а спосіб інтерпретації залежить від мотивації, витраченого часу, рівня креативності, методів виконання, фонових знань. Для якісного виконання потрібно зібрати додаткові матеріали (поповнити фонові знання), зрозуміти яких знань недостатньо. Відповідно потім сформулювати мету, конкретизувати її завданнями, знайти недостатню інформацію. Потім при публічній презентації оцінити свою роботу, роботу членів групи.

2. Підготуватися та провести дискусію на тему «Чи можна вважати культурно-історичну концепцію Л.Виготського методологічною основою пояснення процесу саморегуляції». Відомо, що науковець вважав саморегуляцію не продуктом роботи людського організму як матеріально фізіологічної істоти, а підкреслював соціальну природу саморегуляції.

3. Написати есе на тему «Саморегуляція - альфа і омега буття людини, всіх його вчинків та справ».

4. Вставити пропущені слова з запропонованих у дужках варіантів:

Саморегуляція як складний та багатоплановий процес повинна починатися з та закінчуватися У випадку відхилень від запланованого -

Найвищі форми регуляції - це.....,

Центральна ланка саморегуляції -

(самоствердження, самодіагностика, самокорекція, самооцінка)

5. Надавати завдання, при яких потрібно:

1. скласти план учбово-пізнавальної діяльності (з дедлайном та відміткою про виконання);

2. виконати конкретні дії згідно плану;

3. порівняти різноманітні варіанти рішення однієї і тієї задачі, вибрати найбільш ефективний;

4. побудувати різноманітні алгоритми вирішення подібних задач.

У ході упровадження програми планується використовувати такі традиційні методи саморегуляції: аутотренінг, прийоми культури мислення, засновані на власній мислительній діяльності, аналіз (самоаналіз) результатів діяльності, формування самоустановки, інтерактивні вправи, різні методики терапевтичного впливу.

Зрозуміло, що недостатній досвід практичної діяльності може викликати потребу корегувати форми та методи проведених занять, але запланована ретельна підготовка, консультації з супервайзерами, практичними психологами дозволять удосконалити її для подальшого результативного використання.

3.2. Психолого-педагогічні рекомендації щодо регуляції учбово-пізнавальної діяльності в умовах дистанційного навчання

На організаційному етапі:

- Виокремити процес розвитку регуляції учбово-професійної діяльності в умовах вищого освітнього закладу як предиктору формування усвідомленої мотивації до подальшого фахового зростання у професії.
- Приділяти особливу увагу підвищенню мотивації до учбово-пізнавальної діяльності. Мотивація пов'язана з учбовими досягненнями та залежить від цілей, цінностей, емоцій, самоефективності як впевненості здобувача освіти виконувати будь-яке завдання.
- Орієнтувати освітні заклади на розвиток механізмів регуляції, саморегуляції учбово-пізнавальної діяльності на суб'єктному рівні з початкової школи.

- Орієнтуватися на усвідомленість саморегуляції (предметність, змістовність, ціннісність), які дозволяють аналізувати помилки минулих подій, будувати цільові орієнтири, рефлексувати поточні події, проектувати майбутнє. Підвищення рівня усвідомленої саморегуляції сприяє якісній побудові особистісних та професійних планів майбутньої діяльності.
- Враховувати у організації дистанційного навчання наповненість курсу відповідними матеріалами, інтерактивні зв'язки між здобувачами освіти, викладачем, один з одним, можливості платформи для навчання.
- У процесі розвитку механізмів саморегуляції приділяти увагу наступним компонентам:
 - інтелектуально-вольовому (пізнавальна активність, оригінальність мислення, самостійність, пам'ять, поведінкова гнучкість, впевненість у собі, ініціативність, обережність, швидкість мислення);
 - комунікативному (психологічна сумісність, групова конформність, працелюбність, товарицькість);
 - моральному (відповідальність, толерантність, дисциплінованість, організованість);
 - емоційно-вольовому (уважність, енергійність, витримка, самовладання, стриманість, цілеспрямованість).

На ознайомчо-когнітивному етапі:

- У процесі знайомства з новими учбовими завданнями систематично активізувати фонові знання предмету (знання у даній предметній галузі), знання про стратегії виконання завдань: декларативні (знання безпосередньо стратегії); процедурні (знання як застосувати стратегію); умовні (знання де і як використовувати стратегію).
- Розвивати когнітивні стратегії - стратегії та методи, які дозволяють здобувачам освіти засвоювати нові знання, вміння, навички.

Наприклад, (за Д.Данлоскі) існують такі стратегії засвоєння текстів, у тому числі науково-психологічних: резюмування, переказ, інфорграфіка, узагальнення у таблиці,

- Надавати здобувачам освіти та педагогічним працівникам інформацію про рівень підготовки та розвитку механізмів саморегуляції.
- Активно ознайомлюватися з результатами теоретичних та експериментальних досліджень, викладених у класичній психологічній літературі, які можуть надавати новий поштовх у дослідженням з опорою на наукові традиції.

На діяльнісно-вольовому етапі:

- У процесі регуляції учбово-пізнавальної діяльності планувати заходи, які будуть спрямовані на розвиток особистісних компонентів механізму саморегуляції:
 - заходи, спрямовані на розвиток самоаналізу, самооцінки для визначення потенціальних можливостей розвитку саморегуляції;
 - заходи, які здатні підвищити мотивацію, зацікавленість у розвитку саморегуляції;
 - заходи, які сприяють розвитку таких механізмів саморегуляції як ціле покладання, планування, самоконтроль;
 - заходи, які безпосередньо формують механізми саморегуляції.
- Упроваджувати особистісно-орієнтовний підхід у роботі з різнорівневими групами здобувачів освіти, який передбачає індивідуальність підходу до кожного учасника.
- Упроваджувати у процес навчання активні форми роботи, які будуть сприяти розвитку самостійності у діяльності.
- Орієнтування здобувача освіти на формування вмінь раціонально використовувати свій час, що дозволить концентруватися на одній задачі, запобігати багатозадачності, аналізувати велику кількість інформації, конкретизувати отримані знання.

- Сприяти розвитку пізнавальної самостійності, як особливо важливою у ході дистанційного навчання, яка активізує самостійність мислення, прагнення здобувати та розуміти знання, що засвоюються.

На рефлексивному етапі:

- Приділяти увагу розвитку рефлексії як спрямованості мислення на себе, на власні процеси, продукти діяльності. Упроваджувати у практику навчальних занять методики рефлексивного навчання та створення рефлексивного середовища.
- Приділяти увагу розвитку змістовної рефлексії як основного джерела та умови процесу аналізу та моделювання умов, планування діяльності.
- Приділяти увагу розвитку рефлексивного контролю, завдяки якому здобувач освіти буде спроможним самостійно встановити дії, необхідні для виконання учбово-пізнавальної діяльності. У рефлексії існує два типи процесів: самооцінка або оцінка здобувачами своєї роботи та встановлення причинно-наслідкових зв'язків результатів оцінювання, зміна відношення до себе або афективні реакції здобувача освіти на результат своєї діяльності. Високий рівень саморегуляції учбово-пізнавальної діяльності дозволяє визначити незадоволений рівень власних зусиль, що у майбутньому може привести до підвищення академічних результатів. Низький рівень саморегуляції (як правило) у осіб з зовнішнім локусом контролю, які не прикладають зусиль для покращення своєї учбової діяльності.
- Приділяти увагу оцінюванню та зворотному зв'язку. Для того, щоб зворотній зв'язок був конструктивним, він повинен бути конкретним, своєчасним.
- Систематично проводити психологічний моніторинг, створювати умови для розвитку особистісних компонентів механізму саморегуляції здобувачів освіти. В залежності від отриманих результатів створювати

групи з різним рівнем розвитку механізмів саморегуляції (низьким, високим, середнім), для кожної групи підбирати свої методи впливу.

Висновки до розділу 3.

У контексті нашого дослідження саморегуляція - це специфічна діяльність, яку виконує здобувач освіти у процесі набуття знань. Призначення саморегуляції у тому, щоб збалансувати його можливості з вимогами учбового процесу (тобто, дати можливість усвідомити свої задачі у якості суб'єкта учбово-пізнавальної діяльності).

На думку психологів-науковців (який припадає період студентства) саморегуляція учбово-пізнавальної діяльності стає провідним новоутворенням, вона може активно змінюватися (формуватися, покращуватися) у процесі навчання

Все це розвивається під впливом системи саморегуляції, завдяки якій здобувач освіти-студент може усвідомлено ставити перед собою не тільки учбові цілі, а визначати можливості їх подальшого удосконалення.

Відповідно, учбова діяльність, процеси пізнання повинні набувати самостійного характеру, удосконалювати елементи саморегуляції цим процесом, що пов'язано з актуалізацією особистісного змісту навчання та ускладненням мотиваційної сфери особистості.

Для усвідомленої саморегуляції потрібно володіти навичками: сформулювати мету (цілепокладання); спланувати свою діяльність (планування); проконтролювати свої дії на всіх етапах діяльності (самоконтроль); співвіднести отримані результати з запланованими цілями (самооцінка).

Для розвитку саморегуляції у процесі учбово-пізнавальної діяльності була розроблена просвітницька програма, яка включала: організаційний, ознайомчо-когнітивний, діяльнісно-вольовий, рефлексивний етапи.

На основі проведеного дослідження було розроблено психолого-педагогічні рекомендації щодо розвитку саморегуляції у процесі дистанційного навчання.

ВИСНОВКИ

1. Здійснено аналіз основних теоретичних положень учбово-пізнавальної діяльності та її регуляторних механізмів, представлених в психологічній науці. Обґрунтовано та визначено психологічні особливості регуляції учбово-пізнавальної діяльності студентів в контексті онлайн освіти.

Психологічні основи учбово-пізнавальної діяльності привертала увагу науковців і висвітлювались в працях Г.Балла, О. Скрипченко, С. Максименка, Ю.Мащбиця, Н.Токаревої, О.Власової та інших. Психологічна специфіка навчання і системного пізнавального розвитку особистості студента у закладах вищої освіти представлена в дослідженнях О. Венгера, О. Олексюк, Н. Давидюк, І. Мартинюк, І. Сіняговської, Т.Тернавської та ін.. Особливості організації та управління навчальною діяльністю в освітньому середовищі вивчались І. Бургун, І. Булах, М. Дубінкою, О. Євдокімовою, І. Засядько, В.Козаковим, М. Артюшиною та ін., в контексті дистанційного навчання – І.Аршавою, Т. Собченко, М. Смульсон Н. Тверезовською, Н. Мирончук, О. Гуменюк та ін..

Узагальнення результатів теоретичного та експериментального дослідження проблеми дозволило з'ясувати, що учбово-пізнавальна діяльність здобувачів вищої освіти – це особлива, цілеспрямовано організована діяльність, що орієнтована на здобуття спеціальної, фахової компетентності у вигляді ЗУН, формування професійно обумовлених якостей та саморозвиток майбутнього спеціаліста. Вона характеризується вибірковим, вмотивованим, відповідальним, тобто загалом усвідомленим характером, збільшенням самостійності у способах її самоорганізації і контролю. Учбово-пізнавальна діяльність студентів вирізняється більш складним науково обґрунтованим змістом, інтелектуально опосередкованими діями виконання і різноманітними способами регуляції. В структурі учбово-пізнавальної діяльності студентів регуляція виступає важливим структурним

компонентом; відбувається із використанням різних методів впливу та корекції; виявляється у формі контролю (самоконтролю) та оцінки (самооцінки). Регуляції учбово-пізнавальної діяльності студента властиві усвідомленість, рефлексивність, довільність, залежність від індивідуальних властивостей (мотивів, самооцінки, локусу контролю) та форм організації освітнього процесу. В умовах дистанційного навчання регуляція інтегрована в навчально-виховну діяльність, відображає її управлінські функції та сприяє високому рівню учбових досягнень та прогресу у знаннях.

2. Проведено експериментальне дослідження на виявлення особливостей та рівня сформованості механізмів регуляції учбово-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання. Здійснено якісний та кількісний аналіз результатів експериментального дослідження.

Дослідження проводилось на базі факультету іноземних мов протягом грудня 2023- вересня 2024. Вибіркова сукупність (респонденти) - 41 студент (37 дівчат, 4 хлопця) III курсу факультету іноземних мов Криворізького державного педагогічного університету. Форма навчання - денна.

Дослідження проводилося на таких етапах: науково-літературний, організаційно-підготовчий, мотивуючий, емпірико-діагностичний, інтерпретаційний

Було використано наступні методи:

- метод незакінчених речень, який дав можливість зібрати додаткову інформацію щодо поняття «саморегуляція», знання структури учбово-пізнавальної діяльності, відношення до дистанційного навчання, оцінювання можливостей саморегуляції.
- тест опитувальник А.Зверькова і Е.Ейдмана «Вольова регуляція». Він показав: у 11 досліджуваних (26,8%) загальний рівень вольової саморегуляції - високий; у 25 (60,9%) - середній; у 5 (12,1%) - низький. Набрані низькі бали свідчать, що зазвичай досліджувані

демонструють бажання припинити справу, виконання завдань, якщо вони здаються їм важкими, незрозумілими, занадто об'ємними. Вони легко відволікаються від розпочатої роботи (майже у всіх випадках - на мобільний телефон), виконання справ (навчальних завдань) як правило відкладаються на останній момент, що впливає на їх якість.

- методика «Стиль саморегуляції поведінки(ССП)» В. Маросанової продемонструвала: більшість досліджуваних (56%) має середній рівень загальної саморегуляції, хоча значний показник (34,1%) здобувачів освіти з низьким рівнем. 9,7% респондентів з високим рівнем саморегуляції, незважаючи на дистанційний формат, мають компетенції усвідомлено формулювати мету (за принципом SMART). У респондентів з низькими показниками мета зазвичай висувається (придумується) ситуативно, їм важко адаптуватися до змінних умов, що позначається на якості діяльності. Програмування діяльності таких студентів відбувається «методом проб та помилок». Помилки вони сприймають без відповідного аналізу, що позначається на послідуочій учбовій діяльності. За результати діагностики отримано показники, які дозволяли створювати персональний профіль кожного учасника.
- тест-опитувальник «Академічна саморегуляція» Р.Райана, Д.Коннелла в адаптації М.Яцюка свідчать, що мотивує здобувачів освіти на саморегуляцію діяльності як зовнішні фактори (заохочення, покарання, прийняті правила та вимоги), так і внутрішні (зацікавленість, власний вибір виду діяльності). Показники розподілилися майже пропорційно.

Результати кореляційного аналізу підтверджують, що вольова регуляція є критичною змінною, яка може значно покращити саморегуляційні навички студентів, зокрема їхній самоконтроль та здатність до саморегуляції. Відповідно, для підвищення якості дистанційної освіти, заклади вищої освіти могли б зосередитися на розвитку та підтримці цих аспектів вольової регуляції серед своїх студентів.

3. Розроблено (для подальшої апробації) просвітницьку програму підвищення рівня регуляції учбово-пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання та психолого-педагогічні рекомендації. Просвітницька програма: організаційний, ознайомчо-когнітивний, діяльнісно-вольовий, рефлексивний етапи.

Просвітницька програма спрямована на формування усвідомленої саморегуляції. Для чого потрібно володіти навичками: сформулювати мету (цілепокладання); спланувати свою діяльність (планування); проконтролювати свої дії на всіх етапах діяльності (самоконтроль); співвіднести отримані результати з запланованими цілями (самооцінка).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аршава І. Ф. Гуманізуючий потенціал новітніх інформаційних технологій в освіті : монографія. Дніпропетровськ : Акцент ПП, 2013. 172 с
2. Булах І. С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: навчально-методичний посібник. Київ: НПУ, 2002. 114 с.
3. Бургун І. В. Навчально – пізнавальна компетенція як ключова компетенція освіти [URL:file:///C:/Users/User/Downloads/867-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/867-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%.pdf) (дата звернення 3. 05. 24).
4. Васюк О., Скумін Т. Теоретико-методичні аспекти організації дистанційної освіти. *Вісник Книжкової палати*. 2011. № 2. URL:///AppData/Local/Temp/vkr_2011_2_11.pdf (дата звернення 12.04. 24).
5. Венгер О. П. Психолого- педагогічні особливості розвитку пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу : дис.. канд. псих. наук. Острог. 2014. 225с.
6. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 112 с.
7. Вікова та педагогічна психологія / Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. Київ .: Каравела, 2019. 400 с.
8. Власова О.І. Педагогічна психологія: навч. посібник. Київ : Либідь, 2005. 400 с.
9. Генкал С. Е. Взаємозв'язок складових самостійної пізнавальної діяльності як умова ефективності навчання // *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Київ-Вінниця : Вінниця, 2006. Вип. 9. С. 123–126
10. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.

11. Гуменюк О. Є. Психологія інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2007. 387 с.
12. Давидюк Н. М. Формування навчально-пізнавальної активності студентів при вивченні психолого-психологічних дисциплін. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Психологія : зб. наук. Праць. 2002. Вип. 13. С. 385–391.
13. Дробот О. В. Мотивація студентів до дистанційного навчання в умовах пандемії. *Психологія та соціальна робота*. 2020. Вип. 1 (51). С. 69 – 85.
14. Дубінка М. Особливості організації освітньо – пізнавальної діяльності студентів у педагогічному ВНЗ. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/83099952.pdf> (дата звернення 10.03. 24).
15. Євдокімова О. О. Програма формування психологічної культури студентів. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. Херсон, 2009. С. 236–241.
16. Євтух М. Б. Педагогічна психологія: підручник. Київ : Кондор, 2015. 420 с.
17. Єфремов С. В. Розвиток пізнавальної діяльності студентів у навчальному процесі. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск 33. Харків 2013. С. 94 – 101.
18. Засядько І. І. Активізація пізнавальної діяльності студентів засобами комп'ютерної техніки. *Наукові записки*. Серія: педагогічні науки. Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2003. Вип. 51. С. 152–156.
19. Зобков А. В. Типологічні характеристики саморегуляції учбової діяльності школярів. Національна бібліотека В. Вернадського, 2013. URL: www.nbuv.gov.ua (дата звернення 10.03. 24).
20. Казміренко В. Соціально-психологічна регуляція діяльності організацій. *Психологія і суспільство*. 2004, № 2. С. 5 – 29.
21. Конопкін О. А. Структурно-функціональний та змістовно психологічний аспекти усвідомленої саморегуляції. *Психологія*. Журнал Вищої школи економіки. 2005. Т. 2. № 1. С. 27–42

- 22.Карпенко Є. Вікова та педагогічна психологія. Актуальні студії сучасних українських учених : навч. посібник. Дрогобич : Посвіт, 2014. 152 с.
- 23.Липецький О. Особливості формування пізнавальної самостійності підлітків у процесі дослідницької діяльності. *Теоретико- методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2010. Вип. 14. С. 416 – 425.
- 24.Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості : монографія. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
- 25.Максименко С. Д. Генетична психологія особистості: психічний розвиток і навчання. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 31. С. 7-19.
- 26.Мартинюк І. А. Самоосвітня діяльність студентської молоді в епоху глобалізації. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2017. V (56). С. 128–131.
- 27.Матвієнко Ю. Модель формування умінь самоконтролю студентів економічних спеціальностей в процесі психолого-педагогічної підготовки. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015 №1 (26). С. 110 – 118.
- 28.Машбиць Ю. І. Критерії ефективності і контроль у дистанційному навчанні. <https://core.ac.uk/download/pdf/19596212.pdf> (дата звернення 20.12.23).
- 29.Машбиць Ю. І. Навчальна технологія (психологічний аналіз). *Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. Т.8, вип. 6. С. 166–177.
- 30.Машбиць Ю. І. Психологічний аналіз навчання та управління учбовою діяльністю. Київ : Міленіум, 2006. 194 с.
- 31.Мирончук Н. М. Особливості адаптації студентів вищих навчальних закладів до змінених умов життєдіяльності. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб. Ін-т інновац. технол. і змісту освіти МОН України*. Київ, 2013. Вип. 79. С. 82–85

32. Набока Б. Пізнавальна діяльність як основа формування особистості. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. 2010. Вип. 93. С. 111- 115
33. Надвигина Т. Теоретико – методологічне обґрунтування задачного підходу в психології. *Психологія і суспільство*. 2008. № I. С. 63 – 87.
34. Назар М. М. Особливості психологічного впливу навчання через мережу Інтернет. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2008. Т. 10, вип. 5. С. 409-418.
35. Носенко Е. Л. Соціально-психологічні фактори зміни освітньої парадигми в новому тисячолітті. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ., 2002. Т. IV, ч. 4. С. 194-200
36. Олексюк О. Є. Пізнавальна активність студентів як вид активності особистості в діяльності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. 2005. Том 1. Вип. 10. С. 89–93.
37. Павелків Р. В. Вікова психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Кондор, 2011. 468 с.
38. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: навчальний посібник для магістрів і аспірантів. Київ: ТОВ «Філ-студія», 2006. 320с.
39. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія : навчальний посібник [4-те вид., стер]. Суми : Університетська книга, 2019. 352 с
40. Психологічні особливості студентського віку [На допомогу кураторам] / [укл. Л. М. Яворовська, Р. Ф. Камишнікова [та ін.]. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. 88 с.
41. Психологія вищої школи : підручник / О. І. Власова, В. А. Семиченко, С. Ю. Пащенко, Я. Г. Невідома / за ред. О. І. Власової. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2015. 405 с.
42. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навч.- метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / В. А. Козаков, М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін.. Київ: КНЕУ, 2003. 829 с.

43. Радчук Г. К. Мотивація учбово-професійної діяльності студентів як чинник становлення майбутнього фахівця: зб. наук. праць ДДПУ ім. І. Франка. Дрогобич, 2014. С. 11–21.
44. Ребенок В.М. Особливості формування пізнавальної активності студентів у навчальному процесі. URL: <http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/2170/1/%D0%9E%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D1%84%D0%BE%D1%80> (дата звернення 5.11.23)
45. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.
46. Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
47. Сіняговська І. Ю. Пізнавальна діяльність як основа формування пізнавальної самостійності майбутнього вчителя. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання* : зб. наук. праць / за заг. ред. Євтуха М. Б. Київ. : Вид. центр КНЛУ, 2007. Вип. 33. С. 115–118
48. Смутьсон М. Л. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. 240 с.
49. Смутьсон М. Л. Інтелектуальний саморозвиток у віртуальному освітньому середовищі: зміна парадигми. *Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. Т.8, вип. 6. С. 250–259.
50. Смутьсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту: монографія. Київ : Нора-Друк, 2003. 298 с.
51. Собченко Т. М. Змішане навчання: поняття та завдання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75, Т. 3. С. 73 – 76.
52. Солдатенко М.М. Теоретичні аспекти навчально – пізнавальної діяльності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Психологія, педагогіка, соціальна робота». 2011. Вип. 20. С. 136 – 138.

53. Тверезовська Н. Т. Інформаційні технології навчання у системі вищої освіти. *Педагогіка і психологія*: зб. наук. пр. Харків, 2001. Вип. 19, ч. 3. С. 64–68.
54. Терлецька Л. Формування навчально-пізнавальної активності учнів у контексті реалізації мети і завдань української освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2014. Вип. 9. С. 129 – 134.
55. Тернавська Т. А. Педагогічні умови активізації пізнавальної діяльності студентів ВНЗ у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. *Психолого-педагогічні проблеми школи* : зб. наук. праць. Умань : Софія, 2008. С. 96–102
56. Токарева Н. М. Основи педагогічної психології: навчально-методичний посібник. Кривий Ріг, 2013 223 с.
57. Токарева Н. М. Шамне А. В. Вікова і педагогічна психологія : підручник [для студентів вищих навчальних закладів]. Київ, 2017. 480 с.
58. Усік О.Ю. Соціокультурні основи регуляції навчально - пізнавальної діяльності. *Соціальна філософія, психологія*. Харків : ХВУ, 2004. Вип.1 (19). С. 7 – 12.
59. Чугай О. Ю. Змішане або гібридне навчання як трансформація традиційної освітньої моделі. Новітні освітні технології в контексті євроінтеграції : тези доп. міжнар. наук.-метод. конф., НТУУ КПІ, 14 січ. 2015 р. Київ, 2015. С. 154–158.
60. Яковлева В. А. Пізнавальна самостійність учнів як науково теоретична проблема. *Вісник Національної академії оборони України* : зб. наук. праць. Київ, 2009. № 4 (12). С. 81–86.
61. Ярослав Н. С. Пізнавальні психічні процеси та пізнавальна діяльність особистості : навч.-метод. посіб. Ніжин : НДПУ, 2004. 110 с.
62. A Social Psychology of the Internet / ed. by Martin Lea, Kipling D. Williams, Russell Spears. London : Sage Publications Ltd., 2007. 224 p
63. Baeten M. Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: *Factors encouraging or discouraging their*

- effectiveness*. Educational Research Review : journal Editor-in-Chief: D. Gijbels. 2010. № 5(3). P. 243–260.
64. Gruber O., Goshke T. Executive control emerging from dynamic interactions between brain systems mediating language, working memory and attentional processes // Acta psychological. 2014. № 115. P. 105-121.
65. Kakhors S. Use of alternative energy sources at the natural sciences lessons. *The Way of Science*. 36:2 (2017). P. 148-150.
66. Kuhl J. Motivational and functional helplessness. The moderating effect of state versus action orientation // J. Pers and Soc. Psychol. 1991. V. 40. P. 155-170.
67. Online learning: Personal reflections on the transformation of education. Ed. by G. Kiersley. New-Jersey, 2005. 34p.
68. Robert J. Sternberg Cognitive Psychology. N.Y. : Wadsworth Publishing Company, 2005. 688 p
69. Rogers D. The concept of locus of control in the works of J. Rotter. Psychol. Monogr. 2006. vol. 80. № 1. P. 1–28.
70. Sadler T. D. The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: applying genetic knowledge to genetic engineering issues. *Science & Education*. 2014. № 36. P. 683–706