

УДК 159.955.4

Т. І. Доцевич

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИШУ

У статті представлені результати дослідження педагогічної саморегуляції, рефлексивності у структурі метакогнітивної компетентності викладача. Розглянуто теоретичні підходи до понять «мотиваційна саморегуляція», «педагогічна саморегуляція викладача вищої школи», «внутрішня мотивація». Отримана факторна структура метакогнітивної компетентності представлена трьома компонентами: «педагогічна рефлексивність», «внутрішня мотивація як чинник розвитку метакогнітивної компетентності» та «соціально детермінована мотивація педагогічної діяльності». Отримані типи особистості викладачів за особливостями розвитку їх метакогнітивної компетентності: «рефлексивно-нормативний», «метакогнітивний компетентнісний тип», «нормативний тип» та «рефлексивний тип».

Ключові слова: педагогічна саморегуляція викладача, педагогічна рефлексивність, метакогнітивна компетентність, внутрішня мотивація.

В статье представлены результаты исследования педагогической саморегуляции, рефлексивности в структуре метакогнитивной компетентности преподавателя. Рассмотрены теоретические подходы к понятиям «мотивационная саморегуляция», «педагогическая саморегуляция преподавателя высшей школы», «внутренняя мотивация». Полученная факторная структура метакогнитивной компетентности представлена тремя компонентами: «педагогическая рефлексивность», «внутренняя мотивация как фактор развития метакогнитивной компетентности» и «социально детерминированная мотивация педагогической деятельности». Полученные типы личности преподавателей по особенностям развития их метакогнитивной компетентности: «рефлексивно-нормативный», «метакогнитивный компетентностный тип», «нормативный тип» и «рефлексивный тип».

Ключевые слова: педагогическая саморегуляция преподавателя, педагогическая рефлексивность, метакогнитивная компетентность, внутренняя мотивация.

The article presents the results of a study of self-teaching, reflexivity in the structure of metacognitive competence of the teacher. The paper presents the theoretical approaches to the concepts of «motivational self-regulation», «self-regulation pedagogical high school teacher», «intrinsic motivation». The factor structure of metacognitive competence is represented by three components, such as «teaching reflexivity», «intrinsic motivation as a factor in the development of metacognitive competence» and «socially determined motivation teaching activities». The personality types of teachers are defined on the basis of the peculiarities of their metacognitive competence, «reflective-normative», «metacognitive competence type», «normative type» and «reflexive type».

Keywords: pedagogical self-regulation, pedagogical reflexivity, metacognitive competence, intrinsic motivation.

Постановка проблеми дослідження. Поняття «саморегуляція» пов'язане, з одного боку, з основними функціями психічного – відбиттям і регуляцією, з іншого – з процесом усвідомлення власної поведінки особистості, самоконтролем та самоуправлінням діяльністю. Саморегуляція педагогічної діяльності викладача є недостатньою вивченою при своїй очевидній значущості як у загальній, так і в прикладних галузях педагогічної психології та психології вищої школи. У теоретико-методологічному аспекті психології існує проблема експериментальних розробок уявлень про системно-функціональні механізми саморегуляції особистості, не вивчені залежності між окремими складовими регуляторного процесу та регуляторними механізмами.

Актуальність дослідження зумовлена вимогами сучасної психолого-педагогічної науки та практики у визначенні мотиваційних особливостей функціонування метакогнітивної сфери особистості викладача вищої школи, яка в цілому зумовлює успішність його професійної діяльності.

Діяльність викладача зумовлена сукупністю провідних мотивів, що складають його мотиваційну сферу, однак проблема вивчення зовнішнього, інтроєктованого, ідентифікованого та внутрішнього регулювання у структурі мотиваційної сфери педагога залишається відкритою для сучасних дослідників у галузі психолого-педагогічної науки. Застосування рівневого підходу до мотиваційних детермінант навчальної діяльності педагога, що ґрунтується на теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Райана, на нашу думку, значно розширює можливості вивчення мотиваційних особливостей педагогічної саморегуляції викладачів.

Авторами теорії самодетермінації визначено чотири рівні мотивації:

- 1) екстринсивну, або зовнішню (поведінка та діяльність регулюються нагородами і покараннями);
- 2) інтроєктовану (поведінка регулюється частково засвоєними правилами та вимогами);

3) ідентифіковану (поведінка регулюється відчуттям власного вибору такої діяльності, раніше регульованою ззовні);

4) інтринсивну, або внутрішню (інтерес до діяльності). Згідно з цією концепцією, саме внутрішня (інтринсивна) мотивація, яка заснована на природжених потребах в компетентності (вибору оптимальної трудності завдань, наявність позитивного зворотній зв'язку) і самодетермінації (автономність, інтернальність особистості), зумовлює успішність у навчанні [6].

На основі теоретико-атрибутивного напрямку досліджень було встановлено, що первинна мотивація особистості полягає у відчутті власної ефективності, у переживанні себе джерелом навколишніх змін [5]. Це бажання самодетермінованості у концепції Р. де Чармса є не конкретним мотивом, а певним керівним принципом, який присутній в усіх мотивах. Відповідно до теорії самодетермінації всі зовнішні вимоги до поведінки знижують відчуття власної причинності результатів діяльності. Особистість намагається протистояти цим вимогам, коли це вдається, вона відчуває себе самостійною, самодетермінованою, отримує задоволення від діяльності, що сприяє формуванню внутрішньої мотивації провідної діяльності. Якщо людині не вдається проявити свою суб'єктність, якщо вона відчуває себе підкореною зовнішнім вимогам, її діяльність втрачає свою цінність, але продовжується – тоді ця діяльність стає мотивованою зовнішньо [6].

Теорія самодетермінації приходить до декілька важливих для осягнення природи мотивації професійної педагогічної діяльності висновків:

– винагорода за цікаву їй діяльність знижує внутрішню мотивацію до цієї діяльності зменшиться, а відповідно, і її ефективність та якість;

– мотивація є внутрішньою лише тоді, коли суб'єкт локалізує причину своїх дій у собі та вважає себе компетентним, а власну діяльність – контрольованою.

Аналіз останніх публікацій за проблемою дослідження представлена роботами, присвяченими проблематиці академічної саморегуляції та каузальних орієнтацій особистості у теоріях Е. Десі, Р. Райана та Дж. Коннелла. Саморегуляцію суб'єкта академічної діяльності дослідники вивчали переважно з позицій регулятивних вищих психічних процесів (В. І. Моросанова, В. П. Прядеїн, В. Я. Ляудіс, Є. В. Заїка). Мотиваційні детермінанти саморегуляції особистості подані у дослідженнях вітчизняних (Є. П. Ільїн, А. О. Ольшанніков, К. І. Фоменко) та зарубіжних (R. deCharms, R. Ryan, E. Deci, J. Connell) психологів.

Проблема метакогнітивної компетентності висвітлена у дослідженнях О. В. Карпова, М. М. Кашапова, М. О. Холодної, G. Schraw, R. S. Dennison, S. G. Paris, P. Winograd, A. Pintrich та ін.

Мета дослідження – визначити місце педагогічної саморегуляції у системі метакогнітивної компетентності викладача вишу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Експериментальну вибірку становили 153 викладачі ХНПУ імені Г. С. Сковороди, педагогічний стаж яких сягає $M=15,35\pm 7,25$ років.

Діагностичний комплекс склали:

1. Авторська методика «Педагогічна саморегуляція викладача вишу» [1]. Методика представлена 32 твердженнями, які дають уявлення про рівень розвитку мотиваційних компонентів педагогічної саморегуляції, а саме: внутрішньої, ідентифікованої, інтроєктованої та зовнішньої мотивації педагогічної діяльності у вищій школі.

2. Авторська методика діагностики педагогічної рефлексивності [2]. Опитувальник педагогічної рефлексивності включає шість чинників – творчий компонент (11 пунктів), фасилітативний компонент (9 пунктів), когнітивний (8 пунктів), ціннісно-смысловий (5 пунктів), афективний (4 пункти) та конативний (5 пунктів). Ця психодіагностична методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних опитувальників.

3. Методика діагностики метакогнітивної М. Кашапова та Ю. Скворцової [4].

4. Методика діагностики метакогнітивної усвідомленості О.В. Карпова [3].

5. Методика діагностики абнотивності М. Кашапова [4].

При виконанні процедур факторного аналізу було прийнято рішення зупинитися на двофакторному рішенні як такому, що найбільш змістовно інтерпретується. Для визначення оптимального числа чинників використовувалась діаграма «кам'янистого розсипу», яка підтверджує доцільність визначення саме такої кількості факторів. Виділені чинники мають власні значення більше одиниці та пояснюють понад 60% дисперсії. До кожного чинника ввійшли показники з різним факторним навантаженням і показниками кореляції не менш 0,5 і не більш -0,5.

Таблиця 1
Структура метакогнітивної компетентності особистості викладачів

Показники	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Метакогнітивна активність	0,152	0,785	0,153
Метакогнітивні знання	0,328	0,719	-0,033
Абнотивність	-0,313	0,588	0,189
Загальний показник педагогічної рефлексивності	0,959	0,224	0,068
Творчий компонент ПР	0,792	0,234	0,009
Фасилітативний компонент ПР	0,837	0,097	0,056
Когнітивний компонент ПР	0,779	0,215	0,058
Ціннісно-смысловий компонент ПР	0,715	0,184	0,111
Афективний компонент ПР	0,828	0,122	0,008
Конативний компонент ПР	0,848	0,141	0,046
Метакогнітивна усвідомленість	0,082	0,752	0,041
Внутрішня саморегуляція	0,227	0,831	-0,012
Інтроєкована саморегуляція	0,098	0,006	0,752
Ідентифікована саморегуляція	-0,055	-0,099	-0,741
Зовнішня саморегуляція	-0,037	-0,746	-0,186
Заг.дис.	5,079	3,537	1,239
Доля заг.	0,338	0,235	0,082

Перший чинник отримав назву «педагогічна рефлексивність» (33,8% сумарної дисперсії, факторна вага становить 5,08), до нього увійшли такі компоненти: загальний показник педагогічної рефлексивності (0,95), конативний компонент педагогічної рефлексивності (0,85), фасилітативний компонент педагогічної рефлексивності (0,84), афективний компонент педагогічної рефлексивності (0,83), когнітивний компонент педагогічної рефлексивності (0,78) та ціннісно-смысловий компонент педагогічної рефлексивності (0,71). Цей чинник розкриває психологічну природу особистості педагогічної рефлексивності у структурі метакогнітивної компетентності викладача: по-перше, педагогічна рефлексивність виступає ключовим компонентом метакогнітивного досвіду особистості педагога, по-друге, пусковим механізмом педагогічної рефлексивності є конативний компонент, який реалізується у здатності особистості до рефлексії власних професійних дій та педагогічного спілкування.

Другий чинник отримав назву «Внутрішня мотивація як чинник розвитку метакогнітивної компетентності» (23,5% сумарної дисперсії, факторна вага 3,54), до нього увійшли такі компоненти: внутрішня саморегуляція (0,85), метакогнітивна активність (0,78), метакогнітивна усвідомленість (0,75), метакогнітивні знання (0,72), абнотивність (0,59). Зміст цього чинника розкриває психологічну природу метакогнітивної компетентності особистості викладача: внутрішня мотивація як вираження інтересу до професійної діяльності зумовлює високу метакогнітивну активність та усвідомленість у педагогічній діяльності.

Третій чинник отримав назву «соціально детермінована мотивація педагогічної діяльності» (8,2% сумарної дисперсії, факторна вага – 1,24), до нього увійшли такі компоненти: зміст такого чинника визначає інтроєковане регулювання як прагнення до виконання діяльності відповідно до присвоєних норм та правил цієї діяльності як допоміжну мотиваційну тенденцію викладача у його професійній діяльності.

Після процедури визначення середніх значень метакогнітивної компетентності за отриманими чинниками було проведено процедуру кластерного аналізу методом К-середніх для визначення основних типів співвідношення її компонентів у викладачів (рис. 1).

У результаті кластеризації даних, отриманих у результаті визначення оцінок за чинниками утворилось три профілі:

Кластер 1 – характеризується високими показниками першого, середніми другого та високими третього з факторів, що описують структуру метакогнітивної компетентності викладача вишу, – «Рефлексивно-нормативний тип».

Кластер 2 – увійшли середні показники першого чинника, високі – другого та середні третього – «метакогнітивний компетентнісний тип»;

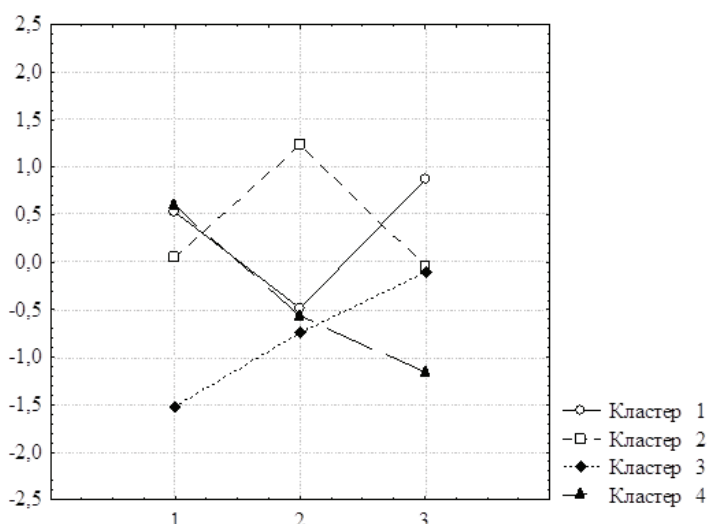


Рис. 1. Співвідношення середніх значень за факторними навантаженнями

Кластер 3 – характеризується низькими показниками за першим, середніми – за другим та високими за третім факторами – «нормативний тип».

Кластер 4 – характеризується високими показниками першого, середніми другого та низькими третього з факторів – «рефлексивний тип».

У таблиці 2 подані середні значення факторних навантажень за чотирма кластерами.

Таблиця 2
Середні значення факторних навантажень кластерів

	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3	Кластер 4
Фактор 1	0,526	0,044	-1,523	0,595
Фактор 2	-0,484	1,232	-0,731	-0,568
Фактор 3	0,871	-0,039	-0,107	-1,154

Викладачі, які характеризуються показниками за першим кластером, мають високі показники педагогічної рефлексивності та інтроєктованої саморегуляції педагогічної діяльності. Такі викладачі є чутливими до педагогічних ситуацій та власної ролі у їх виникненні, вони здатні до рефлексії власної професійної діяльності, вміють організувати супровід навчальної діяльності студентів, допомагають їм, чутливі до емоційних станів студентів на заняттях, креативні. Мотивація їх діяльності здебільшого регламентована засвоєними соціальними та професійними нормами. Саме тому таке співвідношення показників структури метакогнітивної компетентності було назване «рефлексивно-нормативним типом».

Викладачі, які відрізняються показниками другого кластеру, мають високі метакогнітивні компетентності. Такі викладачі є творчими, активними у застосуванні метакогнітивних стратегій науково-педагогічної діяльності. Мотивація їх діяльності здебільшого регламентована внутрішніми чинниками, тобто інтересом до самої діяльності. Саме тому таке співвідношення показників структури метакогнітивної компетентності було назване «метакогнітивний компетентнісний тип».

Педагоги, які характеризуються показниками за третім кластером, мають високі показники інтроєктованої саморегуляції педагогічної діяльності. Такі викладачі найчастіше формально ставляться до своїх обов'язків. Тому таке співвідношення показників структури метакогнітивної компетентності було назване «нормативним типом».

Четвертий кластер відрізняється високими показниками педагогічної рефлексивності, середніми показниками метакогнітивної компетентності та низькими показниками інтроєктованої саморегуляції педагогічної діяльності. Такі викладачі є надто чутливими до педагогічних ситуацій, тривожними, вони здатні до рефлексії власної професійної діяльності. Такі педагоги на достатньому рівні виявляють метакогнітивні здатності. Мотивація їх діяльності є здебільшого еталоном у педагогічній діяльності – авторитетом. Саме тому таке співвідношення показників структури метакогнітивної компетентності було назване «рефлексивно-нормативний тип».

Висновки. Педагогічна саморегуляція виступає таким психологічним явищем, що розкриває мотиваційну спрямованість педагога вищої школи на оптимальне здійснення власної професійної діяльності і реалізується через його ключові стимули (внутрішню мотивацію як інтерес до викладацької діяльності; зовнішню мотивацію як прагнення уникнути покарань від керівництва, осуд з боку студентів; ідентифіковане регулювання внаслідок порівняння викладачем себе із іншими колегами; інтроектоване регулювання як переконання в тому, що є певна сукупність речей, які мусить робити викладач).

У структурі метакогнітивної компетентності педагогічна саморегуляція розкривається через зв'язок внутрішньої мотивації з її основними компонентами – метакогнітивною усвідомленістю, активністю, знаннями, абнотивністю.

Структура метакогнітивної компетентності викладача представлена трьома компонентами: перший являє собою зв'язок параметрів педагогічної рефлексивності, другий описується зв'язком метакогнітивних параметрів з внутрішньою мотивацією, третій – перевагою інтроектованого саморегулювання у педагогічній діяльності. Співвідношення цих чинників в особистісних профілях викладачів дозволяє ділити їх на три основних типи – з перевагою педагогічної рефлексивності та інтроектованого регулювання, з перевагою метакогнітивних компонентів, з домінуванням інтроектованої мотивації та із домінуванням лише педагогічної рефлексивності.

Література:

1. Доцевич Т. І. Розробка та апробація опитувальника педагогічної саморегуляції / Т. І. Доцевич // Психологія і особистість – Полтава : ПНПУ імені В. Короленка, 2014. – Вип. 2 (6). – Ч. 3. – С. 163–175.
2. Доцевич Т. І. Розроблення й апробація опитувальника педагогічної рефлексивності викладача вищої школи / Т. І. Доцевич // Психологічні перспективи. Випуск 23. – Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2014. – С. 99–112.
3. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.
4. Кашапов М. М. Творческая деятельность профессионалов контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / под ред. М. М. Кашапова, Ю. В. Пошехоновой. – Ярославль, 2012. – 384 с.
5. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – С. 103–121.
6. Яцюк М. В. Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р. Райана і Дж. Konnella (шкала SQR II-A) / М. В. Яцюк // Практична психологія та соціальна робота. – № 4. – 2008. – С. 45–47.