
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Демидович Оксана Миколаївна¹

¹ Кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови
Національного університету «Києво-Могилянська академія», м. Київ (Україна)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7274-1455>

UDC: [37.016:81'243]:37.091.212

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто питання формування метакогнітивної компетентності у студентів немовних спеціальностей, які вивчають іноземну мову у закладах вищої освіти. В межах компетентнісного особистісно-орієнтованого підходу до навчання, визначено сутність розуміння метакогнітивної компетентності. На підставі проведеного аналізу літературних джерел показано, що поняття метакогнітивної компетентності вивчається від середини минулого століття іноземними науковцями, а в Україні – лише останні роки, що вказує на недостатнє висвітлення проблеми. Відзначається, що у формулюванні поняття «метакогнітивна компетентність» відсутня однаковість авторів, поняття визначається як «знання, уміння та навички ефективного навчання», «високий рівень мотивації до навчання», «уміння та навички ефективної взаємодії при навчанні» та «уміння та навички постійного самомоніторингу та самокорекції». Результати дослідження виводять визначення метакогнітивної компетентності як сукупність знань, вмінь та навичок навчання та взаємодії у процесі навчання, обумовлених певними особистісними характеристиками. Виокремлено наступні компоненти метакогнітивної компетентності студентів: мотиваційний (представлений мотивацією до навчальної діяльності), когнітивний (представлений знаннями та уявленнями про способи навчання), організаційно-функціональний (представлений навичками практичної реалізації оптимальних способів навчання) та комунікативним (представленим уміннями та навичками взаємодії).

У 2017–2018 і 2018–2019 н. рр. мало місце дослідження ефективності проведення занять з

Address for correspondence, e-mail : editpsychas@gmail.com
Copyright: © Oksana Demydovych

This is an Open Access journal, all articles are distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited and states its license.

англійської мови з елементами воркшопів, спрямованих на формування метакогнітивної компетентності серед 100 студентів першого курсу Національного університету «Києво-Могилянська академія», які вивчали дисципліну «Загальна англійська мова» із початковим рівнем – B1 (Intermediate). У статті показано ефективність занять англійської мови, спрямованих на розвиток метакогнітивної компетентності у студентів, зазначено підвищення рівня самостійності та відповідальності за результат навчання, підвищення усвідомлення важливості вивчення англійської мови для подальшої праці, вищий когнітивний компонент метакогнітивної компетентності студентів, а також покращення умінь роботи в команді.

Вважається доцільним проведення подальшого дослідження особливостей формування метакогнітивної компетентності серед студентів різних спеціальностей у контексті вивчення англійської мови у закладах вищої освіти України.

Ключові слова: метакогніція, метакогнітивна компетентність, пізнання, особистісно-орієнтоване навчання, воркшоп, студенти немовних спеціальностей, англійська мова.

Проблематику дослідження зумовлено компетентнісним підходом до навчання студентів в останні роки та зміни пріоритетів у напрямку особистісно-орієнтованого навчання. У переліку обов'язкових умінь та навичок, які повинна опанувати особа впродовж навчання у вищій школі, поняття метакогнітивної компетентності і її значущість недостатньо розкрито. Реформування вітчизняної вищої освіти спрямоване на підвищення конкурентоспроможності українських фахівців на світовому ринку праці, що є неможливим без знання іноземної мови на рівні не нижче за B2 (вище середнього / Upper-Intermediate), особливо фахівцями немовних спеціальностей. Набуває важливого значення питання пошуку способів оптимізації, психологічних механізмів підвищення мотивації студентів до навчання та формування у них компетентності пізнання нової інформації, тобто метакогнітивної компетентності. Представники новітньої

вищої школи враховують не тільки класичну методику викладання, але і психологічні особливості навчання, формування компетентностей та індивідуальний підхід до кожного студента.

Аналіз досліджень і публікацій. Питанням компетентності приділено багато уваги у дослідженнях вітчизняної та зарубіжної педагогічної і психологічної науки. Так, R.White ще у 1958 р. вперше використав термін «компетентність» та наголосив на її значенні для ефективної реалізації особи у професії (1959). У своїх дослідженнях David McClelland вже у 1998 р. знову підкреслив важливість компетентності у професійному становленні фахівця (1998). Обидва учені компетентність визначають як наявність в особі певної акумуляції знань, умінь та навичок, які забезпечують здатність успішно виконувати певні професійні функції.

Питання метакогнітивної компетентно-

сті тісно пов'язане з поняттями метакогнітивного пізнання або метакогніції. Розуміння метакогнітивної компетентності вивчається упродовж десятиліть багатьма зарубіжними науковцями, проте так і не досягнуто однаковості у розумінні поняття та його дефініції. Так, Flavell J. H. (1979) та Garner R. (1987) визначають метакогніцію як знання та уявлення особи про її власні когнітивні процеси, що обумовлює ефективність останніх. Livingston J. A. (2003) зазначає, що метакогнітивність об'єднує суттєво різні поняття, як знання про способи навчання та моніторинг процесу навчання або пізнання. Спільним є те, що дане поняття об'єднує знання, уявлення та сприйняття процесів пізнання або навчання. Тобто, метакогніція – це знання та уявлення про способи навчання: як найефективніше опанувати матеріал, які чинники призводять до високого рівня засвоєння, яка мотивація сприяє успішному навчанню, яким чином можливо структурувати вивчення нового матеріалу.

Інші науковці визначають метакогніцію як особистісну характеристику самоконтролю та самокорекції у пізнанні. Borkowski J. G. (1987) визначає метакогніцію як одну з характеристик самоконтролю, здатності особи контролювати власне пізнання. Sternberg R. J. (1984) асоціює метакогніцію з високими розумовими здібностями особи, оскільки корекція процесів навчання вимагає аналізу, синтезу та бажання навчатися новому. Nelson E.S. (1996) досліджує метакогніцію відносно свідомості

особи та механізми її розвитку. Hacker D. J. (1998), досліджуючи тривалий розвиток даного поняття від «думки про думання» до «знання про способи пізнання», також зауважує на відсутності чіткого формулювання даного поняття та його варіативності.

Mara D. (2010) зазначає необхідність розвитку метакогнітивної компетентності у студентів як запоруки успішного навчання та визначає наступні її складові: знання психолого-педагогічних особливостей навчання, методики навчання, вікових та індивідуальних особливостей навчання, планування та структурування навчального процесу, клас-менеджмент, постановка мети та проведення кінцевого оцінювання, 100% залучення до навчального процесу усіх та підвищення мотивації до навчання. За Schoenfeld A.H. (1992) метакогнітивна компетентність опирається на заохочення студентів, довіру до викладача та інтуїтивне навчання, а також особистісне сприйняття навчального матеріалу та саморефлексію процесів пізнання. Gilbert J. K. (2005) зазначає, що візуалізація є найкращою стратегією метакогнітивного пізнання, яка формує метакогнітивну компетентність особи. Byars-Winston A. M., Fouad N. A. (2006) розглядають метакогнітивну компетентність в розрізі полікультурного навчання та обміну досвідом.

Українські науковці також досліджували питання метакогнітивної компетентності. Зокрема, Савченко О.В. (2016) підіймає питання мети когнітивної компетентності особи

як її психологічної характеристики. Доцевич Т.І. (2013) вважає першочерговим завданням сформувавши високу мету когнітивної компетентності у викладачів, а тільки після цього – у студентів. Задорожна І.П. (2013) вважає необхідним розвивати метакогнітивну компетентність викладача англійської мови, що обумовить високу ефективність навчання ним слухачів.

Таким чином, метакогнітивна компетентність широко досліджується іноземними та вітчизняними вченими, але різні вчені під терміном «метакогніція», «метакогнітивні здібності» та «метакогнітивна компетентність» позначають відмінні категорії: починаючи від знання про те, як можна вчитись, уявлень про оптимальні способи навчання до мотиваційного аспекту пізнавальних процесів та індивідуальних особливостей того, хто навчається. Складові понять теж варіюються. В Україні кількість наукових праць є обмеженою, тему недостатньо описано, особливо щодо значення метакогнітивної компетентності при вивченні іноземних мов, зокрема, студентами, а також способів її вдосконалення і впровадження. Ці аспекти представляють **невирішену частину проблеми**.

Мета статті – на підставі проведеного аналізу літературних джерел, дати визначення поняттю «метакогнітивна компетентність», описати основні фактори її формування та структуру, а на підставі експериментів – показати сформованість її у студентів немовних

спеціальностей на початку вивчення курсу «Загальна англійська мова» та по завершенню, проаналізувати ефективність воркшопів (навчальних заходів) з розвитку метакогнітивної компетентності на заняттях з англійської мови.

Методологія та опис дослідження з його результатами. Життя в епоху швидких змін диктує нові вимоги до професійної підготовки фахівців, які зможуть легко адаптуватися у глобалізованому світі. Разом з цим зростає значення метакогнітивної компетентності, необхідність її формування у студентів закладів вищої освіти. Посилаючись на аналіз наукової літератури, можна узагальнити і сформулювати наступне визначення терміну: метакогнітивна компетентність – це набір знань про оптимальні способи пізнання, умінь та навичок найефективнішого вивчення у поєднанні з особистісними характеристиками особи (темперамент, тип мислення, можливості до запам'ятовування, здатність до взаємодії) та мотивацією до пізнання, що дозволяє краще опановувати навчальний матеріал, полегшує вибір методів вирішення поставлених завдань, сприяє підвищенню мотивації до навчання та виконання завдань. Borkowski J. G (1987) пов'язує метакогнітивну компетентність з рівнем знань особи, а також її інтелектуальним розвитком. Основними компонентами метакогнітивної компетентності є: знання особи про способи навчання чи пізнання, планування вивчення чи пізнання відповідно до цих знань,

оцінювання та моніторинг успішності пізнання чи вивчення, а також подальша їх корекція.

Формування метакогнітивної компетентності особливо важливо для студентів закладів вищої освіти, зокрема першокурсників, у яких вона є недостатньою: низький рівень пізнавальної активності, невміння організувати власний час, відсутність мотивації до навчання або висока мотивація у поєднанні із лінню та прокрастинацією, невміння самостійно працювати та самовдосконалюватися, небажання використовувати різні мнемонічні техніки та прийоми тощо. Окрім цього студенти-першокурсники часто перебувають на завершальному етапі підліткового періоду, який характеризується підвищеною конфліктністю та відсутністю будь-яких вимог до себе, а відтак – небажанням навчатися систематично. Вивчення іноземної мови інколи становить проблему для студентів немовних спеціальностей, особливо, якщо шкільний рівень знань мови не засвоєний на достатньому рівні. Невміння студентів організувати власну пізнавальну діяльність, низька мотивація до навчання, нерозуміння структури навчального процесу (що і навіщо вивчається, у якій послідовності) може призводити до погіршення успішності.

Відповідно до організації пізнання Kuhn D., & Dean Jr. D. (2004) класифікують тих, хто навчається, на 4 групи:

- реалісти (знання отримуються або «копіюються» із зовнішніх джерел; нічого не

заперечується; учень повністю покладається на викладача в організації процесу; мотивація до навчання зовнішня);

- абсолютисти (знання відображають факти, отримуються із зовнішніх джерел; слухачі застосовують критичне мислення лише, щоб відрізнити припущення від фактів);

- мультиплісти (знання іде від певної особи та відображає її погляди; критичне мислення не задіяне);

- евалютивісти (критичне мислення заохочується; знання продукуються згідно власних суджень учня).

Якщо застосувати цю класифікацію у вивченні англійської мови, оптимальними моделями будуть евалютивісти (досконале розуміння, як функціонує мова, структура правил, тощо) та абсолютисти (сприйняття інформації від викладача чи будь-якого зовнішнього джерела як факт).

Керуючись узагальненнями літературних джерел та власним досвідом викладання, визначено наступні компоненти мети когнітивної готовності особи:

- когнітивний (знання про способи пізнання);

- мотиваційний (мотивація до навчання);

- організаційно-функціональний (уміння організувати час та розподіляти завдання);

- комунікативний (уміння та навички взаємодії у процесі навчання);

- індивідуальний (індивідуальні особливості пізнавальних процесів, тип темпераменту, інтро- чи екстравертованість).

З метою дослідження ролі мети когнітивної компетентності при навчанні студентів немовних спеціальностей англійської мови упродовж 2017-2018 та 2018-2019 н. рр. авторкою проведено дослідження серед студентів першого року навчання бакалаврату Національного університету «Києво-Могилянська академія» при вивченні дисципліни «Загальна англійська мова»; початковий рівень знань – B1 (Intermediate). У дослідженні було охоплено 100 студентів спеціальностей «Право», «Прикладна математика», «Інженерія програмного забезпечення», «Комп'ютерні науки», «Соціологія» та «Соціальна робота». Участь у дослідженні була добровільною і студенти надали згоду на участь в експерименті, обробку даних та презентацію результатів.

На першому занятті студентам було запропоновано заповнити авторську анкету, в якій оцінювались наступні параметри:

1) необхідність вивчення англійської мови (варіанти вибору – висока, середня, низька);

2) порівняння часу, необхідного для вивчення англійської мови у школі та у ВНЗ (збільшення кількості годин, така сама кількість, зменшення кількості);

3) задоволеність студентів кількістю аудиторних занять на вивчення англійської мови, тобто 2 академічними годинами двічі на

тиждень (задоволений, відсутність ставлення, незадоволений);

4) ранжування студентами значення різних способів пізнання (самостійне вивчення зі словником, спілкування з іноземцями, перебування в іноземному середовищі, використання мнемонічних технік, структурування матеріалу, планування власного навчання, власний варіант);

5) визначення ролі викладача при вивченні іноземної мови (інформатор, інструктор, контролер, радник, друг, наставник, власний варіант);

6) питання на готовність вивчати англійську мову самостійно і приділений для цього час (2, 4, 6 чи 10 годин на тиждень);

7) питання щодо визнання відповідальності за результати навчання за студентом (визнаю відповідальність; скоріше визнаю, ніж не визнаю; не визначився; скоріше не визнаю, ніж визнаю; не визнаю; відповідальність 100% на викладачеві).

Завершальним було питання (8) щодо готовності студентів до командної роботи (готовий; скоріше не готовий, ніж готовий; не визначився; скоріше готовий, ніж не готовий; не готовий).

Названі складові (мотивація до навчання, готовність навчатися самостійно за стінами аудиторії, готовність опанувати нові техніки навчання, готовність до взаємодії в освітньому середовищі з викладачем та іншими студентами, спроможність адекватно оцінюва-

ти результати) представляють метакогнітивну компетентність учня чи студента.

Анкета дала можливість студенту визначити мету вивчення англійської мови, відповідальність за результати навчання, особливості організації часу, виділеного на вивчення англійської мови, власну готовність до колективної роботи та вибір оптимальних технік і методик. Відповідно, за результатами проведеного аналізу, отримали можливість зробити висновки про особливості мотивації студентів до навчання, їх навички та уміння вчитись, організаційні навички, спроможність до колективної роботи, відповідно до сформованості їх відповідальності за результати навчання.

Виходячи із цього, стало можливим групувати студентів у невеликі команди у межах академічної групи, диференціювати завдання (творчі або із догматичним заучуванням інформації), формулювати завдання, спрямовані на підвищення мотивації до навчання, та організувати взаємодію студентів згідно правил колективної роботи, коригуючи наявні негативні тенденції. Так, за умови абсолютної неготовності більшості у групі до командної роботи, перехід від індивідуальних завдань до роботи у малих групах має бути поступовим. За умови низької відповідальності студента за результати навчання необхідний чіткий контроль з боку викладача успішності пізнавальної діяльності.

Відповідно до результатів було структуровано матеріал, визначені сильні та слабкі

характеристики метакогнітивної компетентності, після чого вони адаптувались до матеріалів курсу «Загальна англійська мова» та розроблялися у межах цих занять 15-хвилинні воркшопи, присвячені розвитку метакогнітивної компетентності англійською мовою. Первинне опитування показало низький рівень розвитку метакогнітивної компетентності, неготовність до самостійного навчання, низьку мотивацію, неготовність студентів навчатися додатково після аудиторних занять та низький рівень сформованості пізнавальних навичок. Вважається, що отримані результати пов'язані з якістю навчального процесу у школі, де учні не здобули метакогнітивні знання та уміння. Відповідно до отриманих результатів, було внесено зміни у програму та переформатовано завдання.

Упродовж навчального року на заняттях з англійської мови проводилися міні-воркшопи зі студентами на наступні теми: «Організація навчання», «Керування часом (тайм-менеджмент)», «Прокрастинація та навчання», «Мотивація до вивчення англійської мови», «Індивідуальна та командна робота при навчанні», «Стратегія вивчення нового матеріалу», «Упорядкування власного робочого простору». На кожному занятті студентам, які мали найкращі досягнення з теми пропонувалося «поділитись» з групою своїми напрацюваннями, методами, які вони застосовували. Також, упродовж першого семестру в кінці кожного заняття зосереджувалась увагу

студентів на алгоритмі підготовки до наступного заняття, послідовності виконання завдань, техніці удосконалення вивчення теми. У другому семестрі проводилися бліц-опитування зі студентами та зазначалися оптимальні підходи до засвоєння інформації, які пропонували самі студенти щодо кожної теми.

Аналогічне опитування було проведено в кінці 2 семестру по завершенню вивчення дисципліни студентами. Окрім вищенаведених запитань, студентам додали питання чи згадували вони упродовж року анкету, яку заповнювали на початку навчання, чи допомагало це краще організувати свій навчальний час і самомотивувати себе до роботи. Отримані дані було оброблено з використанням програмного забезпечення SPSS Statistica 13.0.

Результати показали, що 68% опитаних студентів запам'ятали питання анкетування на першому занятті і згадували її окремі аспекти в процесі навчання: «анкета дала поштовх до мислення», «здумався, як краще вчитись», «анкета містила питання, над якими раніше ніколи не задумувалась», «завдяки анкеті зрозумів, що мало приділяю часу навчанню», «почав думати, про переваги, які дає володіння іноземною мовою», «змінити ставлення до ролі викладача». Якщо на початку дослідження 64% зазначали високу необхідність вивчення англійської мови, 24% – середню та 12% – низьку, то за рік навчання з індивідуальним підходом викладача до викладання дані показники суттєво змінилися: так, 72% відмітили

високу необхідність, 25.4% – середню та тільки 2,6% – низьку ($P < 0.05$). Мотивація до вивчення англійської мови суттєво зросла.

На початку дослідження студенти зазначали, що у школі вони вивчали англійську мову в аудиторії більше, ніж в університеті (66% проти 18%, які вважали, що в університеті англійської мови стало «більше»).

Щодо задоволеності виділеним у вищій школі аудиторним часом на вивчення, то на початку найбільшу групу становили студенти, які не визначились, із байдужим ставленням до питання (48%), відповідно з 12.3% задоволених та 5,1% незадоволених. Наприкінці навчання показники змінилися. Так, група тих, хто «не визначився» зменшилася до 29%, коли групи «задоволених» та «скоріше задоволених, ніж не задоволених» зросли до 41% та 23% відповідно. Група незадоволених» обсягом аудиторних годин зменшилась до 1.2%.

Ранжування студентами-початківцями способів пізнання проявляє вузький діапазон методів пізнання, опанованих ними. Так, «самостійне вивчення зі словником та зубріння» виявились головним методом вивчення у початківців (54,5% опитаних студентів поставили даний спосіб на перше місце), з наступним «зануренням в іноземне середовище» (10,3% вважають ефективним методом) та спілкування з іноземцями (7,34%). Через рік, зважаючи на проведену роботу по організації навчання студентів, показники змінилися, так, провідного значення у пізнанні надавалось

структуруванню матеріалу (51%) та планування самостійної роботи (32%), коли самостійне вивчення зі словником у ранжуванні студенти здебільшого ставили на останнє місце.

Також змінилося ставлення студентів до викладача, що вказує на більш високий рівень їх академічної відповідальності. Так, 69% першокурсників вважали, що викладач – це носій знань, інформатор, коли лише 6,7% вважали викладача другом. Наприкінці вивчення дисципліни 42% опитаних зазначили, що викладач є інструктором, 24 % – другом, 32% – носієм знань. Спостерігається перехід від реалістично-мультипістичної моделі пізнання до евалютивістичного.

Варто відзначити, що готовність до самостійного опанування предмету також зростала. Коли серед першокурсників 83% були готові вивчати англійську мову позааудиторно упродовж 2 годин на тиждень, то наприкінці вивчення дисципліни 67% виявили готовність вивчати англійську 10 годин на тиждень самостійно. Тобто, спостерігається зростання відповідальності студентів за результат навчання, що було також прямо підтверджене питаннями анкети. Так, на початку дослідження 32% повністю визнали відповідальність за результат навчання, 16.5% обрали відповідь «скоріше визнаю», 35.1% не визначились із відповіддю та сумарно 16.4% висловили негативне відношення стосовно власної відповідальності за результат навчання, покладаючи усю відповідальність на викладача. Наприкін-

ці дослідження загальна кількість позитивних відповідей щодо відповідальності за результат становила 72.1 %, кількість тих, хто не визнав, становила 21.5 %, а кількість тих, хто «скоріше не визнав, ніж визнав» та «не визнав» відповідальність студента за навчання становила 6.5%, при цьому отримані дані є статистично значущими ($P < 0.05$).

Дослідження також показало високі показники щодо готовності до колективної роботи в кінці дослідження. Якщо на початковому опитуванні тільки 43% студентів заявили про повну чи часткову готовність до роботи у команді, і 34% не могли визначитись, то наприкінці дослідження відповідно 66% виявили готовність до роботи у команді, а частка тих, хто виявив неготовність – склала 17%. Таким чином, спостерігаємо суттєві зміни в метакогнітивній компетентності студентів, які вивчали іноземну мову, які відбулись внаслідок цілеспрямованої роботи над формування вміння мислити про те, як мислити.

Висновки та перспективи дослідження. Поняття метакогнітивної компетентності є відносно новим у світовій психологічній науці, в Україні у тому числі. Сукупність знань, умінь та навичок високоєфективного засвоєння інформації, які вона систематично застосовує в процесі навчання чи пізнання доповнили список вимог до фахівців глобалізованого світу. Учені наполягають на необхідності розвивати компоненти метакогнітивної компетентності у тих, хто навчається, та тих, хто

навчаче. Дослідження показало, що усі компоненти метакогнітивної готовності (мотиваційний, організаційно-діяльнісний, комунікативний та індивідуальний) є однаково важливими.

Зважаючи на значущість вивчення англійської мови студентами в умовах міжнародної інтеграції України, вважається вкрай необхідним розвивати метакогнітивну компетентність при вивченні іноземної (зокрема, англійської) мови студентами.

Результати дослідження особливостей формування метакогнітивної компетентності при навчанні студентів немовних спеціальностей англійської мови поміж 100 студентів 1 курсу Національного університету «Києво-Могилянська академія», які вивчали дисципліну «Загальна англійська мова» із початковим рівнем знань – B1 (Intermediate) демонструють суттєві зміни в кожному з компонентів: підвищення мотивації до навчання (з 64% високої та 12% низької на початку до 72% високої та 2.6% низької в кінці), організаційної готовності навчатися у позааудиторний час (83% були готові вивчати англійську мову самостійно упродовж 2 годин на тиждень на початку, коли наприкінці вивчення дисципліни 67% – 10 годин на тиждень), відповідальності за результати навчання (початково 32% повністю визнали відповідальність за результат навчання та 16.4% не визнали відповідальність, коли наприкінці відсоток зріс до 72.1%) та підвищення показників готовності до командної

роботи (з 43% готових на початку до 66% в кінці).

Отже, проведення колекційної роботи призвело до покращення рівня розвитку мотиваційного, організаційно-діялісного та когнітивного компонентів метакогнітивної компетентності опитаних студентів.

Вважається перспективним подальше дослідження особливостей формування метакогнітивної компетентності на заняттях з іноземної мови у студентів немовних спеціальностей та розробку методичних вказівок для проведення воркшопів з розвитку компонентів метакогнітивної компетентності при викладанні іноземної мови та інших дисциплін.

References:

- Borkowski, J. G., Carr, M., & Pressley, M. (1987). "Spontaneous" strategy use: Perspectives from metacognitive theory. *Intelligence*, 11 (1), 61-75.
- Byars-Winston, A. M., & Fouad, N. A. (2006). Metacognition and multicultural competence: Expanding the culturally appropriate career counseling model. *The Career Development Quarterly*, 54 (3), 187-201.
- Dotsevich, T. I. (2013). Shlyahi ta zasobi diagnostiki metakognitivnoyi kompetentnosti vikladachiv [Ways and methods of diagnosing metacognitive competence of teachers]. *Visnik Harkivskogo natsionalnogo pedagogichnogo universitetu imeni GS Skovorodi. Psihologiya* [Bulletin of Kharkiv National pedagogical university after G.S. Skovoroda, Psychology], (46 (2), 62-74. – In Ukrainian.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitor-

- ing: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34 (10), 906.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Ablex Publishing.
- Gilbert, J. K. (2005). Visualization: A metacognitive skill in science and science education. In *Visualization in science education* (pp. 9-27). Springer, Dordrecht.
- Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.). (1998). *Metacognition in educational theory and practice*. Routledge.
- Kuhn, D., & Dean, Jr, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into practice*, 43 (4), 268-273.
- Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An Overview.
- Mara, D. (2010). The Development of Students' Metacognitive Competences. A Case Study. *International Journal of Computers Communications & Control*, 5 (5), 792-798.
- McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological science*, 9 (5), 331-339.
- Nelson, E. S. (1996). A Cognitive map experiment: Mental representations and the encoding process. *Cartography and Geographic Information Systems*, 23 (4), 229-247.
- Savchenko, O.V. (2016). Refleksivna kompetentnist–vazhliivy faktor organizatsiyi sistemi refleksivnogo dosvidu na metakognitivnomu rivni [Reflexion competence – an important factor of reflexion experience at metacognition level]. *Tehnologiyi rozvitku Intelektu [Intellect Development technologies]*, (2, №1). – In Ukrainian.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, 334370.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1984). *Mechanisms of cognitive development*. Freeman.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, 66 (5), 297.
- Zadorozhna, I. P. (2013). Vimogi do rivnya volodinnya maybutnimi vchitelyami inozemnih mov navchalno-strategichnoyu kompetentnistyu [Requirements for mastering by future teachers of foreign languages educational-strategic competence]. – In Ukrainian.

Oksana M. Demydovych

PhD in Pedagogy, Assistant Professor of the Department of English Language at National University of “Kyiv-Mohyla Academy”, Kyiv (Ukraine)

**PECULIARITIES OF METACOGNITIVE
COMPETENCE DEVELOPED
BY STUDENTS OF NON-LINGUISTIC
SPECIALTIES AT ENGLISH LANGUAGE
CLASSES**

ABSTRACT

The article deals with the issue of metacognitive competence formation at students of non-linguistic specialties who study foreign languages at universities. The author defines the notion of metacognitive competence within the competence-based and person-centered approach to learning process. According to the literature review, it is stated that the term of metacognitive competence has been used for about 30 years by foreign scientists, and only some last years by the Ukrainian ones. That fact confirms insufficient awareness of the issue in Ukraine. The article reveals absence of common understanding of the concept “metacognitive competence” by the researchers, as they define it as “knowledge, abili-

ties, and skills of effective learning”, “high motivation for learning”, “abilities and skills of effective interaction in learning,” and “abilities and skills of ongoing self-monitoring and self-regulation”. The author defines metacognitive competence as a set of knowledge, abilities, and skills of learning and interaction in the learning process due to certain personal characteristics. The main components of metacognitive competence of university students are mentioned in the text – motivation represented with educational motives, cognition represented with knowledge about ways of learning, management represented with the skills of practical fulfillment of the optimum training strategies, and the communication represented with abilities and skills needed for teamwork.

During 2017–2018 and 2018–2019 academic years the author researched the English classes effectiveness that included workshop elements, aimed at developing metacognitive competence. One hundred first-year students of National University of “Kyiv-Mohyla Academy” that studied the subject “General English” were surveyed. Their initial knowledge level was B1 (Intermediate). The study has shown high effectiveness of English classes with psychotraining elements, aimed at developing metacognitive competence in students. The following results were reached: increased responsibility and educational independence levels, increased realization of the necessity to study English for personal and professional needs, increase in the cognition com-

ponent of metacognitive competence as well as improved teamwork skills.

Further studies of metacognitive competence developed by the students of various specialties within the context of their English language studies at Ukrainian institutions of higher education were suggested.

Keywords: metacognition, metacognitive competence, cognition, students of non-philological specialties, person-centered learning, English language.

Демидович Оксана Николаевна

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры английского языка Национального университета «Киево-Могилянская академия», г. Киев (Украина)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАКОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

АННОТАЦИЯ

Использованных литературных источников - 17.

В статье рассмотрен вопрос формирования метакогнитивной компетентности у студентов неязыковых специальностей, которые изучают иностранные языки в заведениях высшего образования. В пределах компетентностного и личностно-ориентированного подхода к обучению определена сущность понятия метакогнитивной компетентности. На основании проведенного анализа литературных

источников показано, что понятие метакогнитивной компетентности изучается с середины прошлого столетия иностранными учеными, а в Украине – последние несколько лет, что свидетельствует о недостаточной изученности темы. Установлено, что относительно определения формулировки понятия отсутствует единая точка зрения ученых, которые определяют метакогнитивную компетентность как «знания, умения и навыки эффективного обучения», «высокий уровень мотивации к обучению», «умения и навыки эффективного взаимодействия при обучении» и «умения и навыки постоянного самомониторинга и самокоррекции при обучении». Автором определяется понятие метакогнитивной компетентности как совокупность знаний, умений и навыков обучения и взаимодействия в процессе обучения, обусловленных определенными личностными характеристиками. Определены следующие компоненты метакогнитивной компетентности студентов: мотивационный (представленный мотивацией к учебной деятельности), когнитивный (представленный знаниями и представлениями про способы обучения), организационно-функциональный (представленный навыками практической реализации оптимальных способов обучения) и коммуникативный (представленным умениями и навыками взаимодействия).

В 2017–2018 и 2018–2019 уч. гг. имело место исследование эффективности проведения занятий английского языка с элементами

воркшопов, направленных на формирование метакогнитивной компетентности среди 100 студентов первого курса Национального университета «Киево- Могиланская Академия», которые изучали дисциплину «Общий английский язык» с начальным уровнем – B1 (Intermediate). Доказана эффективность занятий английского языка, направленных на развитие метакогнитивной компетентности у студентов: повышение уровня самостоятельности и ответственности за результат обучения, повышение осознания значения изучения английского языка для последующей работы, более высокий когнитивный компонент метакогнитивной компетентности студентов, а также улучшения умений командной работы.

Считается целесообразным проведение последующего исследования особенностей формирования метакогнитивной компетентности среди студентов разных специальностей в контексте изучения английского языка в заведениях высшего образования Украины.

Ключевые слова: метакогнитивная компетентность, познание, студенты неязыковых специальностей, личностно-ориентированное обучение, английский язык.

Дата отримання статті: 02.08.2019

Дата рекомендації до друку: 26.08.2019

Дата оприлюднення: 31.08.2019