

psychological theories, like Great Man theory, behavioral theories, contingency theories and others. Recent studies of classical leadership theories (Great Man theory or trait theory) are examined in the article. It is pointed out in the article that key aspects of leadership theories were changed through time: from studying the outstanding personality of a leader and his characters to the followers of a leader and their behavior. Humanistic aspect of leadership appeared in late twentieth century and studied the influence leader and his behavior makes on the followers. It was mentioned that everybody should benefit from being in the team and the main responsibility of a leader is to help all others in the group to develop personal skills and traits. Transformational and motivational theories, which take into account this prospective of leadership, describe the processes happens in team between the leader and followers and underline the importance of the relationships between them. Apart from traditional leadership theories current research on leadership is also analyzed. Main idea of leadership studies nowadays is to study this phenomenon on different levels and to combine all previous theories.

The article is devoted to examine not only foreign leadership research, but also to those made in Ukraine and former Soviet Union. The distinguished feature of native studies is action nature of leadership and differentiation between management and leadership, when the first one has more formal aspect, while the second one is based on informal relationship between people.

The conclusion of the article states that it is important to have complex study of leadership researching all aspects of this phenomenon.

**Key words:** leader, leadership, trait theory, Great Man theory, behavioral theories etc.

Отримано: 16.11.2015 р.

УДК 15.21.41.13:159.953

*В.О. Волошина, Т.А. Довгалюк*

## **ОПТИМІЗАЦІЯ МЕТАПАМ'ЯТІ СТУДЕНТІВ ЯК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

*В.О. Волошина, Т.А. Довгалюк. Оптимізація метапам'яті студентів як проблема психолого-педагогічної взаємодії. У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми організації психолого-педагогічної взаємодії викладача та студента з позиції як підвищення ефективності процесів метапам'яті студента, так і корекції діяльності викладача для покращення ефективності навчального процесу. Авторами запропоновано класифікацію системи психолого-педагогічних принципів оптимізації метапам'яті в засвоєнні знань студентами. Визначено, що в навчальному процесі інструктування викладачем студентів щодо вибору ефективних способів та технік розв'язання завдань, правильного цілепокладання, тестування з наданням зворотного зв'язку є одними з чинників оптимізації метапам'яті.*

**Ключові слова:** метапам'ять, психолого-педагогічна взаємодія, оптимізація.

*В.А. Волошина, Т.А. Довгалюк. Оптимизация метапамяти студентов как проблема психолого-педагогического взаимодействия. В статье осуществлен теоретический анализ проблемы организации психолого-пе-*

*дагогического взаимодействия преподавателя и студента с позиции как повышения эффективности процессов метапамяти студента, так и коррекции деятельности преподавателя для повышения эффективности учебного процесса. Авторами предложена классификация системы психолого-педагогических принципов оптимизации метапамяти в усвоении знаний студентами. Определено, что в учебном процессе инструктирование преподавателем студентов относительно выбора эффективных способов и техник решения задач, правильного целеполагания, тестирование с предоставлением обратной связи являются одними из факторов оптимизации метапамяти.*

**Ключевые слова:** *метапамять, психолого-педагогическое взаимодействие, оптимизация.*

**Постановка проблеми.** Психологи та педагоги вважають, що найефективніший спосіб запам'ятовування навчальної інформації – самостійне формування студентом ставлення до предмета вивчення [5; 11]. Ефективне засвоєння нової інформації студентами можливе за умови проходження через метапізнавальну усвідомленість дидактичного завдання. Принципи організації взаємодії викладача та студентів є відбиттям об'єктивних закономірностей, що спрямовані на досягнення певної мети – набуття знань, засвоєння професійно-кваліфікаційних навичок відповідного рівня, в цілому формування самостійного, активного, творчого мислення. Актуальність розвитку позиції студентів у навчальному процесі, їхньої співпраці у взаємодії з викладачами зумовлена не тільки закономірними особливостями пізнавальної діяльності особистості, а й роллю суб'єкта в навчальному процесі, його можливостями та здібностями адекватно оцінювати ресурси й контролювати процес засвоєння знань. Вирішальна роль викладача полягає в тому, як він визначає, орієнтує та координує пізнавальну діяльність студентів. А навчальна діяльність студентів потребує формування відповідних навичок до осмислення проблем, що розглядаються в рамках курсу, якості запам'ятовування, контролю процесу вивчення теми.

Двосторонній взаємозв'язок "педагог-студент" та "студент-педагог" є основою забезпечення оптимізації процесу моніторингу та розвитку метапізнавальних здібностей студентів. З цієї позиції ефективний супровід студента в навчальному процесі передбачає здійснення якісного моніторингу актуального стану засвоєння навчальної інформації студентами та допомогу з вибором оптимальних стратегій запам'ятовування й розуміння проблем, що розглядаються на заняттях.

Цією тематикою та окремими її аспектами займався ряд науковців, таких як Ю.М. Кулюткін, який розробляв модель організації самостійної роботи студента. М.Ф. Бориско, М.Ф. Коряковцева, Н.Д. Гальськова, Н.І. Гез, Н.В. Чичеріна вивчали використання різних навчальних стратегій, які повинні бути включені в освітній процес. Г. Родігер та Дж. Карпіке [9] зробили внесок у дослідження ролі самотестування та тестування для підви-

шення ефективності метапам'яті й пам'яті. Дж. Меткалф [8] та К. Таннер [11] досліджували вплив часових обмежень на прийняття рішень та аналіз проблемних аспектів завдання. Р. Бйорк, Е. Бйорк [3] та Г. Шроу [10] вивчали роль зворотного зв'язку в корекції моніторингу пам'яті та помилок, пов'язаних із неточним відтворенням. К.Д. Таннер [11] зробила внесок у розуміння принципу диконсорції для підвищення ефективності навчання. Дж. Флейвел [4] та Ф. Джонсон [6] вивчали роль суб'єктності в оцінці та управлінні власною пам'яттю. Тому ця тематика є актуальною й на основі наявних теоретичних надбань потребує подальших розробок та узагальнень.

**Метою цієї статті** є теоретичне обґрунтування та класифікація системи психолого-педагогічних принципів оптимізації метапам'яті в процесі засвоєння знань студентами.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття довільної саморегуляції активності людини розглянуто найбільше в рамках структурно-функціонального підходу (школа О.А. Конопкіна) і визначається як системно-організований психічний процес ініціації, побудови, підтримки та регуляції всіх видів і форм зовнішньої та внутрішньої активності. Представники цього підходу виділяють низку компонентів, що забезпечують саморегуляцію діяльності й загалом розподіляються на чотири основні "ланки":

- цілепокладання (встановлення цілей, планування цілей (В.І. Моросанова), прийняття цілей (Н.О. Сипачев), прийняття рішення, конкретизація і фіксація мети (Н.Ф. Круглова));

- моделювання значущих умов;

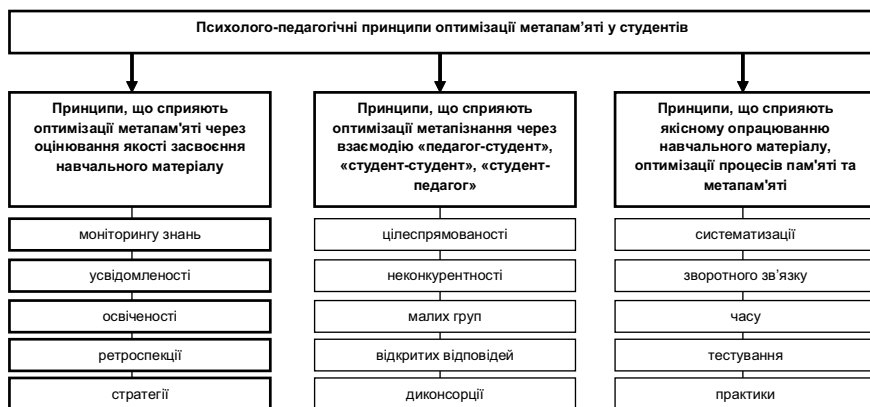
- програмування дій (формування способів роботи й планування (Н.Ф. Круглова));

- контроль результатів (оцінювання (В.І. Моросанова, Н.О. Сипачев) і корекція діяльності (В.І. Моросанова, Н.Ф. Круглова, Н.О. Сипачев)).

Процеси цілепокладання, моделювання умов, програмування й контролю в пізнавальній діяльності, на нашу думку, стосуються не об'єкта пізнання, а суб'єкта. Тому в контексті регуляції пізнавальної діяльності ми віднесли ці процеси до метакогнітивних. Підставою для цього є розподіл понять "когнітивні процеси", що забезпечують пізнання навколишнього світу, та "метакогнітивні процеси", що стосуються пізнання самого процесу пізнання і управління ним ("meta" – "над"). В.Я. Ляудіс зазначає, що метапам'ять як форма метапізнання характеризується "наддовільністю", тобто більш високою самоорганізацією, є суб'єктом власних мнемічних та репродуктивних дій. У її структурі наявні блоки рефлексивних операцій: випереджальні операції, пов'язані зі створенням мотиваційно-афективного настрою особистості на роботу в певних умовах, що відповідають цілям майбутнього, та рефлексивні операції пошуку за допомогою використання матричних способів організації актуального плану вивчення об'єкта [2].

У результаті суб'єкт може, з одного боку, повністю втілити функціональні зв'язки в системі операцій, з іншого – здійснити їх поза розгорнутим контролем, несвідомо, автоматизовано. Зокрема, Дж. Флейвел у розширеній моделі метакогнітивного знання розглядав особистісні змінні: розуміння суб'єктом власних інтересів, установок, здібностей, цінностей і т.д. Особистісні змінні визначають соціальний аспект метапам'яті, формують самоствавлення через порівняння себе з іншими людьми [4].

На основі теоретичного аналізу літератури нами обґрунтовано систему психолого-педагогічних принципів оптимізації метапам'яті в процесі засвоєння знань студентами, яка представлена на Рис. 1.



*Рис. 1. Класифікація системи психолого-педагогічних принципів оптимізації метапам'яті у засвоєнні знань студентами*

Класифікація цієї системи принципів розділена на три блоки, мета яких розвивати та сприяти розвитку процесів метапізнання, метапам'яті й пам'яті. Розглянемо ці підсистеми окремо, охарактеризувавши кожен із принципів більш детально.

*1. Принципи, що сприяють оптимізації метапам'яті через оцінювання якості засвоєння навчального матеріалу*

*Принцип моніторингу знань* спрямований на перевірку ефективності засвоєння та опрацювання навчальної інформації студентами і завдяки постійному моніторингу опосередковано спрямований на підвищення прогностичної валідності метапам'яттєвого моніторингу. Принцип передбачає поступовий перехід зовнішнього контролю у внутрішній самоконтроль, що дозволяє сформувати головні аспекти самоорганізації навчального процесу в студентів, сприяти осмисленню навчальної інформації та

розвитку метапам'яттєвих здібностей. Також принцип моніторингу є важливим не тільки для студента, а й для педагога, оскільки він дає можливість діагностувати й перевіряти актуальний стан засвоєння знань студентами та за необхідності скоректувати методику викладання [3].

*Принцип усвідомленості* спрямований на глибоке розуміння тими, хто навчається, близьких, середніх та віддалених цілей навчальної діяльності [5, с. 55-60]. Реалізація принципу усвідомленості в процесі навчання передбачає такі складові: ознайомлення студентів на початку вивчення кожної дисципліни з освітньо-кваліфікаційними вимогами до знань та вмінь; тест-контроль вхідного рівня знань; ознайомлення студентів із навчально-виховними цілями дисциплін, які студент повинен зрозуміти й усвідомити як особисто значущий та очікуваний результат; ознайомлення студентів з організацією навчання (структурою, змістом та формами навчання), з системою досягнення результатів та оцінювання власних знань самим студентом (вихідний контроль здійснюється як за кожним модулем, так і з дисципліни в цілому).

*Принцип освіченості* передбачає створення умов для формування в студентів наукового світосприйняття й картини світу, активної життєвої позиції, а також розвиток метапізнання через формування ставлення та думок навколо предмета вивчення. Цей принцип також передбачає відповідність засобів навчання до сучасного рівня розвитку науки, оволодіння достовірною та доведеною інформацією, способами навчально-пізнавальної діяльності. Окрім того, цей принцип передбачає активне цілеспрямоване формування знання про те, як побудована дисципліна, її мета та завдання.

*Принцип ретроспекції* (принцип зворотного аналізу) забезпечує процес осмислення питання, його краще засвоєння та збереження в пам'яті студентів і формування навичок проблемного мислення. Суть цього принципу в тому, що до минулого стану проблеми потрібно підходити зі "знаннями, які вже відбулися", що змінює стан та ставлення суб'єктів навчання в ретроспективі. Принцип полягає в тому, що проблемне питання, яке педагог пропонує групі студентів, вирішується ще до того, як він розкриє суть самої проблеми. А згодом, після викладу навчального матеріалу, педагог знову ставить це питання. Він має простежити, наскільки змінилася відповідь студентів і наскільки їхні погляди будуть дотичними порівняно з попередніми відповідями.

*Принцип стратегії.* У процесі навчання педагоги можуть безпосередньо використовувати різноманітні стратегії групової роботи, демонструвати стратегії систематизації інформації тощо. Внесення активних стратегій у роботу студентів збагачує багаж знань про їхнє існування, а також дає можливість відпрацювати та оцінити їхню ефективність, а отже, збагатити знання про функцію контролю. Крім того, це розширить знання студентів про стратегії організації навчальної діяльності, що згодом дозво-

лить їм самостійно визначити ту, яка є найбільш ефективною та зручною для засвоєння інформації.

Різноманітні стратегії активного навчання також можуть бути ключем для окремих студентів, щоб побачити концепцію, навчальну інформацію з різних кутів зору, провести кілька асоціацій, а це своєю чергою сприятиме розвитку мислення та дозволить попрактикуватися в різних підходах до вивчення цього матеріалу.

*II. Принципи, що сприяють оптимізації метапізнання через взаємодію "педагог-студент", "студент-студент", "студент-педагог"*

*Принцип цілеспрямованості.* Навчити студентів самостійно доопрацьовувати навчальний матеріал є одним із важливих аспектів для виконання цього принципу [11, с. 114-115]. Дослідження останнього десятиліття показують, що проблема педагога типу "Я намагаюся надати якомога більше інформації на занятті" призводить до того, що швидкий темп огляду різнопланової інформації спричиняє формування "розмитого уявлення про те, що було цілком дисципліни в цілому" [11, с. 116]. Також існує проблема інформаційного перевантаження, де кількість інформації значно перевищує ту норму, яку студенти реально можуть опрацювати та засвоїти. Саме тому ми пропонуємо обмежитися цільовими аспектами, стратегією конкретизування та цілеспрямованого викладення вузького ряду інформації, що є пріоритетним для опанування навчальною інформацією. Наприклад, у процесі цілеспрямованого втручання роль педагога має визначатися кількома положеннями: по-перше, протягом заняття педагог має надавати мінімум інформації, висвітлюючи лише 3-5 головні проблеми; по-друге, надана інформація має бути основною та допоміжною для систематизування інформації поза заняттями, в години самостійної підготовки; по-третє, педагогу слід виносити пропорційну кількість з урахуванням 1:1 розглянутих на занятті проблем (аспектів розглянутої теми) до тих, що виносяться на самостійне опрацювання як домашнє завдання, результати якого будуть перевірятися або щонайменше входить до модульного контролю перевірки знань.

*Принцип неконкурентності.* Здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня передбачає, як правило, оцінювання, підсумковий рейтинг тощо. У такому разі участь у дискусіях, обговореннях несе конкурентний тип взаємодії в академічній групі [5]. Нейтральність у реагуванні на висловлювання є одним із головних чинників для створення комфортних умов висвітлення широкого спектра думок у групі. Наприклад, формування питання "Я хотів би почути від вас низку думок про це, і тоді ми зможемо розібратися, в чому ми впевнені, а в чому – ні" готує ґрунт, що всі думки можуть бути неправильними. Навіть найпростіше "Дякую за вашу думку" після відповіді студента може створити сприятливі умови для обміну думками, який матиме потенціал збільшити кількість учасників дискусії.

*Принцип малих груп.* Кількість студентів в одній академічній групі складає, як правило, 25 осіб. Однак часто на практиці зустрічаємо академічні групи, де кількість студентів перевищує 30 осіб. У такому разі процес навчання стає якісно одностороннім, оскільки унеможливується взаємодія та налагодження зворотного зв'язку між студентами та педагогом. Тому ми рекомендуємо використовувати принцип, що передбачає поділ великих та середніх за чисельністю академічних груп на малі підгрупи.

*Принцип диконсорції.* Роль цього принципу в процесах розуміння та розвитку метапізнання визначено К.Д. Таннер [11]. Суть цього принципу полягає в тому, що студентам дається завдання обміркувати певний науковий принцип, практичне питання тощо. Найчастіше на це дається хвилина (залежно від проблемності поставленого завдання), протягом якої кожен індивідуально занотовує свої думки "за" та "проти". Далі педагог пропонує обговорити виокремлені студентом аспекти зі своїм найближчим колегою, поділитися думками та знайти точки дотику або, навпаки, розбіжності в думках одне одного (до 5 хв.). Після завершення дискусії в парах педагог мотивує кількох студентів (зазвичай тих, у кого погляди або розбіглися, або навпаки) оприлюднити результати цих обговорень усій групі. Цей вид роботи має низку переваг: по-перше, студент учиться формулювати свою думку, аналізувати та систематизувати свої знання; по-друге, порівнюючи дві ідеї, студенти можуть ознайомитися з особливостями та позицією іншого індивіда, що дає змогу зрозуміти, що існують інші проблеми, способи мислення, характерні особливості, і це безпосередньо сприяє формуванню усвідомленості про відмінні, більш оптимальні або, навпаки, примітивні стратегії структурування навчальної інформації чи альтернативного бачення певної проблеми з дисципліни; по-третє, цей принцип організації заняття забезпечує активність усієї групи, а не лише окремих представників, що дозволяє залучити максимальну кількість студентів та дає можливість висловитися кожному; по-четверте, під час цих попарних дискусій студенти можуть відкривати нові проблеми або точки розбіжностей щодо понять, які надалі можуть їх зорієнтувати на процес вивчення дисципліни, формулювати уточнюючі питання, які варто поставити педагогу.

*III. Принципи, що сприяють якісному опрацюванню навчального матеріалу, оптимізації процесів пам'яті та метапам'яті*

*Принцип систематизації* полягає в формуванні в свідомості студента змістово-логічних зв'язків між окремими компонентами знань з окремої дисципліни для закріплення структурних зв'язків (зв'язків будови певної концепції). Реалізація цього принципу здійснюється за допомогою системи методів та завдань (індивідуальних та групових), що спрямовані на самостійну роботу студента зі змістом окремої теоретичної чи практичної концепції. Його завданням у такому разі є систематизація теоретичних

чи практичних зв'язків усередині концепції або розкриття міждисциплінарних зв'язків.

*Принцип зворотного зв'язку.* Зворотний зв'язок – це та умова, що дозволяє підвищити рівень та якість навчальної діяльності, побачити помилки й виправити їх у подальшій роботі на методичному ґрунті. Саме використання в навчальному процесі зворотного зв'язку, відсутність формального ставлення до нього, врахування результатів конкретних заходів у подальшій навчальній взаємодії можуть позитивно вплинути на якість цієї роботи. Суб'єкти мають досить точну пам'ять про те, що вони вже відтворювали, однак за відсутності зворотного зв'язку, коли суб'єкти не можуть проаналізувати якість їхнього відтворення, кількість помилок і повторень уже відтворених об'єктів зростає [6]. Дж. Меткалф встановила, що зворотний зв'язок може корегувати моніторинг метапам'яті та підвищувати прогностичну валідність метапам'яттєвих суджень уже на наступних етапах оцінювання [8]. Основна функція зворотного зв'язку, що відбувається між студентом і викладачем або між двома чи більше студентами, – це розкриття процесу реалізації навчальної діяльності для проектування і подальшої розробки детальної системи навчальних дій, які забезпечують ефективне досягнення навчальних цілей. Інформація, що йде через канал зворотного зв'язку від студента до викладача, містить відомості про хід пізнавальної діяльності студента й допомагає побудувати повну картину процесу розв'язання проблеми, обмінюватися думками щодо її вдосконалення тощо. Можна визначити наступні функції зворотного зв'язку: 1) інформування студента про допущену помилку; 2) надання допомоги для її виправлення; 3) підвищення мотивації за допомогою аналізу ходу діяльності студента та обговорення результатів; 4) вирівнювання навчальної траєкторії задля оптимізації процесу навчання. Реалізація цього принципу може забезпечуватися як усно, так і письмово.

*Принцип часу.* Цей принцип передбачає збільшення тривалості часу, який дається для обмірковування проблемних завдань, питань, що передбачають усну відповідь студента. Подовження "часу очікування" після постановки питання для аудиторії також зумовлює залучення більшої кількості студентів, що беруть участь в усній формі обговорення проблеми. Доказом дієвості такого методу є низка робіт Р. Холінгворта [5] та К. Таннер [11]. Зокрема, Г. Шроу [10] експериментально встановила, що навіть при незначному збільшенні "часу очікування" (3-5 с.) значно більше студентів бажає добровільно взяти участь в обговоренні порівняно з тими, яким давалося на обмірковування 1,5 с. До того ж відповіді студентів є набагато складнішими, довшими та ґрунтовнішими при використанні більш тривалого часу на обдумування. Значної помилки припускаються педагоги, які бажають якомога швидше отримати відповідь від студента. Основ-



на причина – нерівнозначні показники швидкості прийняття рішень та аналізу проблемних аспектів у рамках окремої теми.

*Принцип тестування.* А. Гейтц – один із перших дослідників, хто відкрив "ефект тестування" як феномен пам'яті. Подальшим науковим вивченням цього феномену зайнялися сучасні дослідники в сфері когнітивної психології – американські психологи Г. Родігер та Дж. Карпіке [9]. Проходження тесту після запам'ятовування матеріалу може мати більший позитивний вплив на майбутнє збереження цього матеріалу, ніж витрачання еквівалентної кількості часу на повторне запам'ятовування (restudying) матеріалу, навіть коли продуктивність відтворення під час тесту невисока й немає зворотного зв'язку. Проте цей ефект не є широковідомим і оціненим у сфері освіти, хоча водночас "testing effect" є потужним засобом для підвищення ефективності навчання [9]. Тому ми пропонуємо використовувати цей принцип для кращого засвоєння навчальної інформації. Реалізація цього принципу здійснюється за допомогою частого тестування знань, що може проходити як тести, відкриті питання або бліц-опитування.

*Принцип практики.* Основа пізнання – це практика. Тому студент повинен зрозуміти, що він отримує теоретичні знання не заради самої науки, а задля поліпшення практичної діяльності. Отже, всі теоретичні знання обов'язково перевіряються на практиці. Головна особливість цього принципу полягає в тому, щоб студенти розуміли значення теорії в своєму житті, в своїй практичній діяльності. І, по-друге, теоретичні знання треба вміти застосовувати на практиці, отримувати користь із своїх знань. Тому потрібно приділяти більше уваги проведенню різноманітних лабораторних і практичних робіт, організації різних спостережень за конкретними явищами. Обмірковування практичного застосування окремих теоретичних концепцій розвиває мислення та формує бачення проблем на вищому рівні осмисленого запам'ятовування, а не заучування, що гарантує якісне засвоєння інформації в довготривалій пам'яті студента.

**Висновки.** Аналіз наукової літератури показав, що питання ефективної організації навчання та самостійної роботи студентів полягає в тому, щоб не лише сформувати предметні знання в процесі навчання, а й навчити вмінню вчитися (С.Г. Воровщиков, Н.Д. Гальськова, Н.І. Гез, В.В. Красвський). Тобто усвідомлення тими, хто навчається, власних цілей, постановка конкретних завдань, вибір адекватних засобів, шляхів і способів вирішення поставлених завдань та досягнення цілей, використання різноманітних прийомів оволодіння знаннями й навичками, вміння адаптувати їх до себе й обрати найефективніші, здійснення самоконтролю та регулювання процесів власної навчальної діяльності й самостійної роботи є важливими для ефективної організації навчання. Отже, розвиток метапам'яті передбачає оволодіння різними когнітивними стратегіями, що дозволяють

актуалізувати метакогнітивні процеси й керувати пізнавальною діяльністю, а також формування метапам'яттєвих здібностей, тобто когнітивних процесів, пов'язаних із можливістю адекватно оцінювати ресурси власної пам'яті. Результатом навчання є метакогнітивна навченість, що є здатністю усвідомлювати власну когнітивну активність і за необхідності довільно використовувати когнітивні й метакогнітивні стратегії.

### Список використаних джерел

1. Карпов А.В. Психология метакогнитивных процессов личности / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М. : Изд-во "Институт психологии РАН", 2005. – 352 с.
2. Ляудис В.Я. Память в процессе развития / В.Я. Ляудис. – М. : Изд-во МГУ, 1976. – 255 с.
3. Bjork, E.L. Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning / E.L. Bjork, R.A. Bjork // *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society*. – 2011. – P. 56-64.
4. Flavell, J.H. Metacognition and cognition monitoring: A new area of psychology inquiry / J.H. Flavell // *Core Readings*. – 1979. – P. 906-911.
5. Hollingworth, R.W. Developing Science Students' Metacognitive Problem Solving Skills Online / R.W. Hollingworth, C. McLoughlin // *Australian Journal of Educational Technology*. – 2001. – Vol. 17. – № 1. – P. 50-63.
6. Jonsson, F.U. The testing effect as a function of explicit testing instructions and judgments of learning / F.U. Jonsson, M. Hedner, M.J. Olsson // *Exp Psychol*. – 2012. – Vol. 59 (5). – P. 251-257.
7. Maki, R.H. Metacomprehension of text material / R.H. Maki, S.L. Berry // *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*. – 1984. – Vol. 10. – P. 663-679.
8. Metcalfe, J. Is study time allocated selectively to a region of proximal learning? / J. Metcalfe // *Journal of Experimental Psychology: General*. – 2002. – Vol. 131. – № 3. – P. 349.
9. Roediger, H. L. The power of testing memory: Basic research and implications for educational practice / H.L. Roediger, J.D. Karpicke // *Perspectives on Psychological Science*, 1, 2006. – P. 181-210.
10. Schraw G., Crippen K. J., Hartley K. Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning / G. Schraw, K. J. Crippen, K. Hartley // *Research in Science Education*. – 2006. – Т. 36. – № 1-2. – С. 111-139.
11. Tanner, K.D. Promoting student metacognition / K.D. Tanner // *CBE-Life Sciences Education*. – 2012. – Vol. 11. – P. 113-120.

## Spisok vikoristanih dzherel

1. Karpov A.V. Psihologija metakognitivnyh processov lichnosti / A.V. Karpov, I.M. Skitjaeva. – M. : Izd-vo "Institut psihologii RAN", 2005. – 352 s.
2. Ljaudis V.Ja. Pamjat' v processe razvitija / V.Ja. Ljaudis. – M. : Izd-vo MGU, 1976. – 255 s.
3. Bjork, E.L. Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning / E.L. Bjork, R.A. Bjork // Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society. – 2011. – P. 56-64.
4. Flavell, J.H. Metacognition and cognition monitoring: A new area of psychology inquiry / J.H. Flavell // Core Readings. – 1979. – P. 906-911.
5. Hollingworth, R.W. Developing Science Students' Metacognitive Problem Solving Skills Online / R.W. Hollingworth, C. McLoughlin // Australian Journal of Educational Technology. – 2001. – Vol. 17. – № 1. – P. 50-63.
6. Jonsson, F.U. The testing effect as a function of explicit testing instructions and judgments of learning / F.U. Jonsson, M. Hedner, M.J. Olsson // Exp Psychol. – 2012. – Vol. 59 (5). – P. 251-257.
7. Maki, R.H. Metacomprehension of text material / R.H. Maki, S.L. Berry // Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory. – 1984. – Vol. 10. – P. 663-679.
8. Metcalfe, J. Is study time allocated selectively to a region of proximal learning? / J. Metcalfe // Journal of Experimental Psychology: General. – 2002. – Vol. 131. – № 3. – P. 349.
9. Roediger, H. L. The power of testing memory: Basic research and implications for educational practice / H.L. Roediger, J.D. Karpicke // Perspectives on Psychological Science, 1, 2006. – P. 181-210.
10. Schraw G., Crippen K. J., Hartley K. Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning / G. Schraw, K. J. Crippen, K. Hartley // Research in Science Education. – 2006. – T. 36. – № 1-2. – C. 111-139.
11. Tanner, K.D. Promoting student metacognition / K.D. Tanner // CBE-Life Sciences Education. – 2012. – Vol. 11. – P. 113-120.

*V.A. Voloshin, T.A. Dovgalyuk. The optimization of students metamemory as a problem of psychological and pedagogical cooperation. The article discusses how psychological and educational interaction of the teacher and student positions can promote metacognitive efficiency of the student as well as adjusting teacher's activity in order to enhance efficiency of the learning process. Authors propose the classification system of psychological and pedagogical principles of metamemory optimization during the learning process. Particularly, they outlined principles that contribute to optimizing metamemory by assessing the quality of learning; principles that contribute to metamemory optimization*

through three forms of interaction as follows: "teacher-student", "student-student", "student-teacher"; principles that promote the quality of material processing, memory and metamemory during learning. Educational agenda of the teacher should consist of instructions on proper goals setting, deciding on the means of problem solving, and employing testing practice with feedback. In addition, authors emphasized that the intentional application of memory and metamemory strategies with ability to adequate assessment of memory resources and processes are of great value to improve metamemory awareness and, consequently, to enhance the efficiency of the learning process. On the basis of the generalized results of theoretical exploration it was proposed methodological guidelines of optimization by focusing on pedagogical support of students in their education process.

**Key words:** *metapam'yat, psychological and pedagogical interaction optimization.*

Отримано: 2.12.2015 р.

УДК 159.955

*А.Ю. Гільман*

## ДО ПРОБЛЕМИ ОВОЛОДІННЯ САНОГЕННИМ МИСЛЕННЯМ В ПРОЦЕСІ ВИРІШЕННЯ ЖИТТЄВИХ ЗАВДАНЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

*А.Ю. Гільман. До проблеми оволодіння саногенним мисленням в процесі вирішення життєвих завдань студентської молоді. У статті розглянуто саногенне мислення як методика, що дозволяє успішно рухатися у професійному становленні, зберігати здоров'я та вирішувати труднощі, пов'язані із постановкою цілей та життєвих завдань студентської молоді. Життєві завдання представлено як спосіб, завдяки якому молода особа моделює власне майбутнє. Охарактеризовано патогенний характер емоцій, що може виникати у студентській молоді в процесі подолання труднощів у навчанні та вирішенні життєвих завдань. Обґрунтовано, що постановка життєвих завдань вимагає від молодої особи Я-зусиль, і вибудовуючи певну перспективу, студентство стикається з труднощами, пов'язаними зі станом напруги та стресу. Показано, що саногенне мислення сприяє більш благополучному вирішенню життєвих завдань, що можуть ставати чинником самореалізації в сімейній, професійній та інших сферах життя у студентській молоді.*

**Ключові слова:** *саногенне мислення, патогенне мислення, життєві завдання, саморозвиток, психологічне благополуччя, студентська молодь.*

*А.Ю. Гільман. К проблеме овладения саногенным мышлением в процессе решения жизненных задач студенческой молодежи. В статье рассмотрено саногенное мышление как методика, позволяющая успешно двигаться в профессиональном становлении, сохранять здоровье и решать проблемы, связанные с постановкой целей и жизненных задач студенческой молодежи. Жизненные задачи представлены как способ, благодаря которому молодая особа моделирует собственное будущее. Охарактеризованный патогенный характер эмоций, который может возникать у студен-*