

УДК 81'42:371.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-34>**Алла ВОРОБІЙОВА,**

orcid.org/0000-0003-3425-0174

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології та прикладної лінгвістики
Херсонського державного університету
(Херсон, Україна) shkrekster@gmail.com

РОЛЬ РИТОРИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В РОЗВИТКУ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

В умовах сучасної вищої освіти, що пропонує самостійність у виборі форм і методів отримання знань, особливо важливим є розвиток метакогнітивної компетентності, що забезпечує активізацію процесів пізнання, самопізнання, саморефлексії, системи регуляції поведінки, чим однозначно покращує показники академічного і професійного зростання студентів. Розвиток метакогнітивної компетентності включає етапи добору й обробки інформації, активної передачі змісту, критичного самоаналізу. Але дієві механізми ефективного формування вказаної компетентності досліджені мало. Вочевидь, процеси пізнання, самопізнання відіграють визначну роль у формуванні мисленнєво-мовленнєвої (риторичної) діяльності. Пряма залежність між становленням метакогнітивної компетентності й активізацією риторичної діяльності актуалізує введення відповідних педагогічних технологій в освітній процес. У статті подано результати дослідження, спрямованого на визначення ролі риторичної діяльності в розвитку метакогнітивної компетентності студентів. Розглянуто поняття метакогніції, метакогнітивної стратегії, метакогнітивної компетентності, подано перелік основних метакогнітивних умінь й навичок. Під час роботи визначено взаємозв'язок між розвитком процесів пізнання й активізацією риторичної діяльності. Розкрито роль риторичної діяльності у психологічному формуванні особистості, здатності людини якісно управляти психофізіологічними процесами. Запропоновано педагогічні технології розвитку метакогнітивної компетентності засобами риторичної діяльності. Серед таких технологій детально описано евристичну бесіду, риторичне есе, післяписьмовий і супутній нариси, пам'ятку викладачеві від студента, портфоліо. У процесі дослідження визначено специфіку, основні переваги та недоліки кожної технології, окреслено потенціал підвищення комунікативного рівня мислення студента. Результатом теоретичного пошуку стало проведення пілотажного дослідження. Підсумки експерименту засвідчили якісний вплив риторичної діяльності на розвиток метакогнітивної компетентності студентів.

Ключові слова: метакогніція, метакогнітивна компетентність, риторична діяльність, риторичне есе, портфоліо.

Alla VOROBIOVA,

orcid.org/0000-0003-3425-0174

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English Philology and Applied Linguistics
Kherson State University
(Kherson, Ukraine) shkrekster@gmail.com

THE ROLE OF RHETORICAL ACTIVITY IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' METACOGNITIVE COMPETENCE

Nowadays the higher education offers students the ability to make independent choices among different forms and methods of acquiring knowledge that's why the development of metacognitive competence becomes especially important. The mechanisms for such competence development have not been sufficiently studied. It is obvious that the processes of cognition, self-knowledge, self-awareness are closely related to "thought and speech" (rhetorical) activity. There is the direct interdependence between metacognitive growth and the rhetorical strategies employing. It raises the issues about introducing appropriate effective teaching strategies in the education process. The article addresses the results of the study aimed at determining the role of rhetorical activity in the development of metacognitive competence among students. The concepts of metacognition, metacognitive competence are considered, the main metacognitive skills and abilities are listed. In the process of working it was established and determined a link between the development of cognitive processes and rhetorical activity growing. It was also revealed the essential role of rhetorical activities in personality psychological development. We concisely characterized the effective teaching strategies that improve rhetorical abilities for metacognitive competence development. The teaching strategies that were considered involve a heuristic conversation, a rhetorical essay, a postwrite brief, postwrites, companion pieces, a student-teacher memo, and a portfolio. In the

course of the pilot experiment we used the portfolio strategy to engage the experimental group of 4th year students in rhetorical activities. From our analysis of the experiment we confirmed the qualitative influence of rhetorical activity on the development of students' metacognitive abilities.

Key words: *metacognition; metacognitive competence; rhetorical activity; rhetorical essay; portfolio.*

Постановка проблеми. У сучасних положеннях Європейської комісії щодо реорганізації освітнього процесу в закладах вищої освіти запропоновано суттєві зміни в підходах до навчання й викладання. Такі перетворення ґрунтуються на принципах студентоцентричності, що передбачають глибшу персоналізацію, використання здобувачами гнучких індивідуальних освітніх траєкторій, визнання компетенцій, що здобуті поза межами формальної освітньо-професійної програми тощо (Opening up Education, 2013).

Вибір індивідуальної стратегії навчання вимагає від студента більшої самостійності, гнучкості, вміння швидко адаптуватись. Отже, виникає потреба контролювати процес отримання знань, розумно вибирати засоби вирішення навчальних завдань. Попит студентів на таку «усвідомлену самостійність» зумовлює інтерес учених до винайдення тих механізмів, що активізують розвиток метакогнітивної компетентності для покращення процесів пізнання й самопізнання, рефлексії, системи регуляції поведінки.

Над дослідженням проблеми розвитку метакогнітивної компетентності нині активно працюють дослідники всього світу (Т. Доцевич, Т. Чернокова, Дж. Флавел, Д. Хакер, М. Кінер, Дж. Кирхер, С. Тобіас, Х. Еверсон, Дж. Вільямс, Дж. Аткинс, Дж. Данлоскі, А. Грейссер, А. Ратто Паркс та ін.). Одним із найбільш результативних способів учені вважають створення та продукування риторичного дискурсу.

Мета статті – визначити місце й значимість риторичної діяльності в розвитку метакогнітивної компетентності студентів, розглянути основні педагогічні технології, що сприятимуть ефективному самоусвідомленню та самовдосконаленню. Досягнення мети передбачає виконання таких завдань: визначити поняття метакогніції, метакогнітивної навички, метакогнітивної компетентності тощо; окреслити взаємозв'язок між ефективним розвитком процесів пізнання і веденням риторичної діяльності; виокремити роль риторичної діяльності у психологічному розвитку особистості; розглянути методику розвитку метакогнітивної компетентності засобами риторичної діяльності; описати педагогічні технології, що сприяють розвитку такої компетентності; провести експериментальне пілотажне дослідження.

Процедура теоретико-методологічного дослідження включає метод аналізу наукової літератури з психології, педагогіки, риторики, основ критичного мислення. Такий системний аналіз джерел дає змогу визначити необхідні для дослідження поняття, синтезувати рекомендовані дидактими педагогічні технології. Результати теоретичного дослідження стали підґрунтям для проведення пілотажного експерименту серед студентів IV курсу з метою підтвердження основної гіпотези. Результати експерименту засвідчили підвищення рівня усвідомленості та залученості студентів експериментальної групи до створення власного наукового продукту.

Виклад основного матеріалу.

Специфіка метакогнітивної компетентності

Поняття «метакогніція» або «метапізнання» (грец. *meta* – «між», «через», лат. *cognitio* – «пізнання», *cogitatio* – «мислення», «міркування») пов'язане з процесом усвідомлення процесів пізнання або роздумами про пізнання. Метакогнітивність відповідає за нескінченний процес розширення загального і професійного кругозору, за той сегмент мислення, що стимулює усвідомлення індивідом власної недосконалості, обмеженості знань та готовність переглядати усталені погляди.

У наукових працях більшості дослідників метакогніції (Доцевич, 2014; Dimmitt & McCormick, 2012; Tobias & Everson, 2009; Williams & Atkins, 2009; Hacker, Dunlosky, & Graesser, 2009; Ratto Parks, 2015; Yancey, 1998 та ін.) за основу взято роботу Дж. Флавелла (1976), який першим визначив поняття метапізнання як знання про власний пізнавальний процес та продукт, пов'язаний із ним. Вчений зазначав, що метапізнання включає активний моніторинг, регуляцію, упорядкування ходу мислення відповідно до когнітивних об'єктів або даних, на яких воно зосереджено з певною конкретною метою (Flavell, 1976: 232). Дж. Флавелл (1979) звертав особливу увагу на роль метакогніції в набутті знань про мисленнєві процеси та ефективно використання таких знань для самовдосконалення та самоосвіти.

Думку Дж. Флейвелла (1976) поділяли Дж. Вільямс і Дж. Аткинс (2009). Дослідники детально розглянули аспекти свідомості, зокрема рівень розуміння студентами власного залучення до процесів мислення. Вчені З. Тобіас і Г. Т. Еверсон (2009) виокремили найбільш ефективні метаког-

нітивні вміння, серед яких – здатність студентів контролювати, оцінювати та складати план власного навчання. Розвиток таких умінь, на думку Д. Хакер, Дж. Данлоскі й А. Грейссер (2009), реалізується через роботу в трьох напрямках: 1) розуміння процесів метапізнання, 2) можливість контролювати хід навчання, 3) базова здатність до моніторингу процесів передавання й засвоєння знань (Hacker, Dunlosky, & Graesser, 2009: 107).

Розвиток метапізнання передбачає формування метакогнітивних навичок: усвідомлювати вивчене, визначати якість отриманих знань, розуміти, чого треба навчитись або перевчитись. Тільки за таких умов, оцінюючи кожен з етапів вивчення як структурний компонент подальшої освіти й самоосвіти, студенти здатні використовувати більш прогресивні метакогнітивні стратегії. Такі стратегії являють собою упорядковані процеси, що застосовують для управління пізнавальною діяльністю з метою досягнення когнітивних цілей (Довгалюк, 2015).

Здатність використовувати метакогнітивні стратегії є результатом розвитку в студентів метакогнітивної компетентності, яку, на думку Т. Доцевич (2014), характеризують метакогнітивна обізнаність, активність й усвідомленість. Обізнаність утворює змістовний компонент метапізнання, виступаючи контентом для метакогнітивних знань. Активність своєю чергою стає процесуальною характеристикою обізнаності, розкриваючи мотиваційні та конативні особливості метакогнітивної сфери особистості. Усвідомленість наповнює значенням метапізнавальну активність. Схожу концепцію метакогнітивних здібностей запропонувала Т. Чернокова (2011). Вчена включила в структуру метапізнання компоненти цілепокладання, програмування дій та контролю дій.

Таким чином, студент із розвинутою метакогнітивною компетентністю здатен застосовувати відповідні навички для зміни стратегій під час виконання завдань, планування та моніторингу пізнавальної діяльності. Метакогнітивна компетентність передбачає етапи обізнаності, що вимагає добору та обробки інформації, активності для ефективної передачі змісту, критичного усвідомлення для здійснення рефлексії. Така послідовність від узагальнення матеріалу до творчої реалізації і самоаналізу забезпечує активізацію процесів пізнання, самопізнання, саморефлексії, що однозначно прискорює показники академічного й професійного зростання.

Протягом останніх десятиліть вчені-дидакти неодноразово підкреслювали прямий зв'язок між рівнем сформованості метакогнітивної компе-

тентності й результатами навчання. Вчені К. Діміт і К. Мак Кормік (2012) детально описали специфіку розвитку метакогнітивної компетентності на різних етапах здобуття освіти. У своїй роботі Д. Хакер, Дж. Данлоскі, А. Грейссер (2009) довели, що під час оцінки рівня метакогнітивних умінь легко виявити та оцінити показники здатності до навчання, а саме: рівень самоефективності, самоконтролю, внутрішньої мотивації, здатності до виконання завдань, показники Я-концепції та готовності до самостійного контролю процесу навчання. Для проведення такої оцінки вчені, зокрема, запропонували аналіз письмового висловлювання за допомогою схеми мисленневих процесів.

Більшість проведених досліджень демонструють, що «метакогнітивно обізнані студенти є стратегічно більш успішними» (Schraw & Dennison, 1994: 460) через вміння обґрунтувати думку на письмі й публічно її презентувати. Але, незважаючи на достатню кількість досліджень, у наукових студіях немає єдиного «рецепту» створення ефективного навчального середовища для успішного «метакогнітивного росту» (Tarricone, 2011). Жодна з університетських дисциплін не вчить розвитку метакогніції цілеспрямовано, незначною мірою представлені й наукові праці, що розглядають педагогічні технології розвитку метакогнітивної компетентності.

Труднощі виникають перш за все через те, що метапізнання є складною й багатомірною концепцією. Так, детально досліджуючи зазначену проблему, П. Тарріконе (2011) пропонує звернутись до вдосконалення основного аспекту метапізнання – рефлексії – досвіду власного пошукового самоаналізу. Слід формувати навички самоаналізу, розвивати рефлексивну культуру, а для усвідомлення студентом цінності таких вправ на цьому варто постійно зосереджувати увагу та вчити застосовувати (Tarricone, 2011: 43). Варто також пам'ятати, що рефлексія – це метакогнітивна звичка розуму (Tarricone, 2011; Yancey, 1998), а звички формуються лише через неодноразову, повторювану, рекурсивну діяльність.

Значущою умовою успішної рефлексії виступає її вербалізація особливо у складних дискурсах, що пропонують пошук ефективного рішення (Tarricone, 2011: 27). Процес створення риторичного дискурсу, що включає етапи обізнаності, активності й усвідомленості, однозначно володіє абсолютним потенціалом у становленні метакогнітивної компетентності. Аналіз методичної літератури також дає змогу констатувати: більшість західних дидактів (Tobias & Everson,

2009; Williams & Atkins, 2009; Ratto Parks, 2015; Reynolds & Rice, 2006; Tarricone, 2011; Yancey, 1998 etc.) схильні вважати риторичну діяльність найбільш результативним способом розвитку метакогніції.

Метакогнітивна компетентність у психологічному становленні особистості

Риторична діяльність є результатом мисленево-мовленнєвої роботи, яка безпосередньо впливає на психіку людини, адже «психіка не тільки проявляється, вона і формується в діяльності» (Крутецький, 1974: 60). Перманентність ведення риторичної діяльності якісно змінює взаємопов'язаність психічних процесів, роблячи їх прогнозованими, регульованими, розширюючи їх обсяг та рухливість (Воробьева, 2014: 17). У розвитку метакогнітивної компетентності особливо цінною вважають її рекурсивність (здатність до повторного використання) (Berthoff, 2011; Sommers, 2011), адже постійне відпрацювання риторичних тактик формує навички ефективних метакогнітивних реакцій.

Важливо також, що риторична діяльність охоплює не лише внутрішні, а й зовнішні аспекти психології розвитку особистості. Відомо, що на людину «впливають тільки ті аспекти зовнішніх умов, з якими вона вступає в активний зв'язок, в яких вона діє» (Савчин, 2009: 94). Під час підготовки й виголошення промови студент вивчає закономірності навколишнього світу, збагачується духовно, змінюючи та якісно перетворюючи як власну свідомість, так і реальність суспільства. Таким чином, риторична діяльність дає змогу якісно управляти психофізіологічними процесами, а саме: 1) стимулює психічні процеси; 2) підтримує прагнення особистості до самооцінки, самоствердження й самопізнання; 3) сприяє швидкому самовизначенню за допомогою ідентифікації та інтеріоризації; 4) вчить дисципліні й самовихованню.

Педагогічні технології розвитку метакогнітивної компетентності

Активізація риторичної діяльності сприяє формуванню риторичних умінь, які, вочевидь, являють собою метавміння – загальнонавчальні, міждисциплінарні, надпредметні, серед яких вміння аналізувати ситуацію спілкування, враховувати специфіку адресата комунікації, створювати ефективні висловлювання, впливати за допомогою невербальних засобів комунікації і т.і. Нині серед найбільш значимих метаумінь називають здатність ефективно вирішити навчальну або професійну проблему (problem-solving). Ще у 70-х роках Дж. Флавелл (1979) визначив механізми прийняття

правильного рішення: студентові необхідно усвідомити взаємозв'язок між власними знаннями, завданням, що стоїть перед ним, та стратегіями, релевантними завданню. Так, три складники процесу вирішення проблем – знання, завдання та стратегії – утворюють взаємозалежні стосунки, де зміна одного елемента вимагає коригування інших.

Пізніше, спираючись на ідею Дж. Флавелла, К. Репп (2010) та А. Рато Паркс (2015), розглянули трикутну структур риторичної ситуації: оратор – тема – аудиторія, де елементи аналогічно взаємозалежні. Промовець вибирає стратегії впливу на аудиторію, спираючись на власні знання та беручи до уваги специфіку риторичної ситуації. Так, діаграма мисленнєвих процесів під час розвитку метакогнітивної компетентності відповідає схемі риторичної діяльності (Ratto Parks, 2015: 12–18).

Методика розвитку метакогнітивної компетентності засобами риторичної діяльності проходить три етапи: усне обговорення (евристична бесіда), підготовка письмового тексту промови і публічне висловлювання, аналіз риторичної ситуації. Така педагогічна технологія є особливо ефективною через подвійну рефлексивність діяльності. По-перше, автор аналізує власні знання, мотив й настрій, по-друге, оцінює ставлення слухачів до себе, предмета обговорення та стратегій, що були застосовані (Ratto Parks, 2015). Вербалізація стає невід'ємною частиною такого усвідомлення. Саме «міркування через вербалізацію важливе для розробки метакогнітивних стратегій, моніторингу та регулювання таких стратегій, та є особливо важливим у складних ситуаціях вирішення проблем» (Tarricone, 2011: 27).

З метою швидкого й точного виявлення метакогнітивно активних студентів дослідники (Schraw & Dennison, 1994; Hacker, Dunlosky, & Graesser, 2009; Ratto Parks, 2015) намагаються визначити єдиний універсальний спосіб аналізу рівня сформованості метакогнітивної компетентності. Д. Хакер, Дж. Данлоскі, А. Грейссер (2009), П. Тарріконе (2011) наголошують, що експериментальних досліджень оцінки рівня метапізнання бракує. Загалом для визначення рівня сформованості метакогніції пропонують аналізувати вміння аргументувати під час виступів чи обговорень, оцінювати здатність приймати рішення у процесі співбесіди або проводити моніторинг документів самозвітності студентів (Hacker, Dunlosky & Graesser, 2009: 107). Але детальний аналіз, наприклад, аргументів під час обговорення ускладнено відсутністю фіксації мовного матеріалу.

Саме тому особливе місце серед інших технологій активізації риторичної діяльності займає

підготовка риторичного тексту. Дослідники Л. Флауер та Дж. Хейс (1981), вивчивши специфіку рекурсивності та рефлексивності знань під час створення промови, підтвердили необхідність вчити правильно формулювати мету діяльності та зробили низку висновків: 1) автор здатен вирішити лише ту проблему й досягнути тієї мети, яку свідомо для себе визначив і самостійно записав; 2) чим більш усвідомлений, когнітивно контрольований процес оформлення наукової роботи, тим кращими є її результати; 3) студент тільки тоді матиме стимул свідомо добирати матеріал, аналізувати, синтезувати, коли мета його діяльності буде актуальною для науки й суспільства; 4) студенти з високими показниками рефлексивності більш ефективно вирішують проблеми саме через те, що чітко усвідомлюють напрям можливих стратегій та масштаби очікуваних рішень.

Для визначення рівня сформованості метакогнітивної компетентності більшість учених (Дж. Флауел, С. Тобіас, Х. Еверсон, Дж. Вільямс, Дж. Аткинс, А. Ратто Паркс, П. Тарріконе, К. Янсі інші) пропонує аналіз оформленого студентами критичного тексту (риторичного есе). Так, вчені-дидакти П. Тарріконе (2011) і К. Янсі (1998) впевнені: якщо студенту регулярно пропонувати описати власні думки, а викладач коректно контролюватиме таку рефлексивну роботу, це забезпечить розвиток критичних звичок мислення, що призведе до покращення метакогнітивних процесів загалом.

Також для перевірки рівня розвитку метакогнітивної компетентності вчені (Hacker, Dunlosky, & Graesser, 2009; Ratto Parks, 2015; Tarricone, 2011) пропонують оформлення двох типів текстів: риторичне есе (rhetorical story) і портфоліо. Риторичне есе передбачає написання спеціального рефлексивного тексту перед оформленням наукової роботи (реферату, курсової, дипломної роботи тощо). Студентам пропонують поміркувати над характером ситуації оформлення академічного тексту, їх роллю у процесі створення наукового продукту та стратегіями, що вони скористаються під час написання.

Педагогічна технологія «риторичне есе» передбачає елементи навчання, моделювання, рефлексії та моніторингу процесів метапізнання (Hacker, Dunlosky, & Graesser, 2009). П. Тарріконе (2011) вважає цей прийом критично важливою рефлексивною реакцією, що контролюється структурованими завданнями та зворотним зв'язком із викладачем.

Іноді вчені пропонують створення риторичного тексту як додаткове, допоміжне завдання, що покращує розуміння студентом основної роботи.

Так, К. Ансон (1994) ефективним вважає вміння аргументовано довести успішність/провал наукової праці. К. Янсі зазначає: «Студенти можуть вчитись теоретизувати щодо власних здібностей на письмі таким потужним способом ... Така теоретизація просто не дається: як рефлексивний процес вона вимагає структурованості дій, відповідності ситуації, точності реакцій, повного залучення у процес» (Yancey, 1998: 19).

Одним із прикладів вторинного завдання є пам'ятка викладачеві від студента (student-teacher memo) (Sommers, 2006), що вимагає рецензії тьютора. Такий вид критичного нарису пропонує студентові ознайомити викладача з темою, метою, актуальністю наукової праці, описати власні досягнення й труднощі, що виникли під час роботи. Пам'ятка демонструє реальну задіяність студента, усвідомлення ним специфіки науководослідного процесу.

Риторичну діяльність представлено ще двома видами рефлексивних письмових завдань, визначених Н. Рейнольдсом і Р. Райсом (2006) як післяписьмовий нарис (postwrite brief), постматеріали (postwrites) та супутні нариси (companion pieces). Знані експерти з аналізу критичних портфоліо вважають такі завдання надзвичайно важливими в розвитку рефлексії та формуванні метавмінь. За словами дослідників, постматеріали «ставлять перед студентами як специфічні, так і прогресуючо ускладнені питання щодо процесів написання, прийняття рішення та подальших перспектив» (Reynolds & Rice, 2006: 33). За змістом вони схожі на риторичне есе, але на практиці різняться.

Постматеріали пропонують швидкі, короткі відповіді на запитання або набір питань щодо оформленої студентом академічної праці. Викладач проводить опитування безпосередньо в аудиторії перед тим, як зібрати наукові роботи. Супутній нарис студенти пишуть поступово у процесі підготовки, описуючи хід думок та вибрану когнітивну стратегію на кожному етапі виконання дослідницького завдання. Таким чином, якщо риторичне есе налаштовує, фокусує увагу студентів на певних аспектах самоаналізу перед або під час написання наукової роботи, постматеріали виступають підсумком, зрізом, що підтверджує розуміння й усвідомлення зробленого. Оформлення постматеріалів або супутніх творів є обов'язковими для студентів більшості американських та європейських коледжів, але, на жаль, в українських вишах такий вид роботи майже не практикують.

Інша описана Н. Рейнольдсом і Р. Райс (2006), А. Ратто Паркс (2015), педагогічна технологія –

«портфоліо» – ефективний механізм самооцінки, що пропонує студентам критично поглянути на власні когнітивні здібності, оцінити можливості розширення знань, переглянути сталі погляди. Портфоліо включає публічний виступ й обговорення. Такий критично-рефлексивний дискурс дає змогу викладачеві і, найголовніше, студентові поміркувати про можливості власного мислення, спробувати точно й ясно передати думку в письмовій та усній формах, окреслити подальші дослідницькі проекти. Для технології «портфоліо» А. Ратто Паркс (2015) пропонує такі питання: 1. Над чим під час роботи з науковим матеріалом я найчастіше замислююсь? 2. Чому у мене є/немає проблем із викладенням своїх думок на письмі? 3. Чи часто я переглядаю власні думки, змінюю погляд? 4. Наскільки мої власні роздуми задіяні в дослідницькому процесі?

Таки чином, серед педагогічних технологій розвитку метакогнітивної компетентності засобами риторичної діяльності слід виділити евристичну бесіду, риторичне есе, післяписьмовий і супутній нариси, пам'ятку викладачеві від студента, портфоліо. Маючи власну специфіку, кожна технологія сприяє формуванню навичок критичного мислення, активізує процеси пізнання, самопізнання й рефлексії, що розвиває метакогнітивну компетентність студента.

Для перевірки основної гіпотези щодо якісного впливу риторичної діяльності на розвиток метакогнітивної компетентності нами було проведено пілотажне дослідження. Експеримент здійснювався планомірно та полягав у цілеспрямованому введенні педагогічної технології «портфоліо» в роботу експериментальної групи. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі факультету іноземної філології Херсонського дер-

жавного університету й охоплювала 27 студентів 4 року навчання. Такий період був вибраний, оскільки це заключний етап навчання, що передбачає захист кваліфікаційної роботи. Студентам експериментальної групи було запропоновано оформити портфоліо та презентувати для публічного обговорення. Аналіз результатів захисту кваліфікаційних робіт здобувачів експериментальної та контрольної груп продемонстрував більш високий рівень усвідомлення та залученості студентів експериментальної групи до процесу створення наукового продукту. Це підтвердив і середній бал, отриманий студентами після захисту: 3,8 бала та 4,6 бала в контрольній та експериментальній групах відповідно.

Висновки. Отже, студентоцентричне навчання і викладання відіграють важливу роль у стимулюванні мотивації, саморефлексії та розвитку метакогнітивної компетентності студентів. Це вимагає змін підходів до структури і способу подачі навчального матеріалу, опробування нових педагогічних технологій, що підвищать комунікативний рівень мислення. Проведене теоретико-методологічне та емпіричне дослідження вказують на високий потенціал риторичної діяльності для розвитку метакогнітивної компетентності студентів. Якісний вплив риторичної діяльності на психологічний та метакогнітивний розвиток особистості дає змогу рекомендувати такий вид діяльності як основний, що дає змогу студентові зайняти усвідомлену позицію активного здобувача знань. Введення таких педагогічних технологій в освітній процес потребує додаткового опрацювання, створення загальної стратегії інтеграції прийомів розвитку метакогніції в навчання, що може стати напрямом для подальших наукових розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воробьёва А. В. Психолого-педагогические предпосылки формирования риторических умений учащихся основной школы. *Педагогичний альманах*. 2014. Вип. 22. С. 17–23.
2. Довгалюк Т. А., Волошина В. О. Поняття мислення як метакогнітивного процесу у психологічній науці. *Молодий вчений*. 2015. Вип. 10 (25). С. 184–187.
3. Доцевич Т. І. Метакогнітивна компетентність майбутніх викладачів вищої школи. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2014. Вип. 48. С. 78–94.
4. Психология : учеб. пособие /под ред. В. А. Крутецкого. Москва : «Просвещение». 1974. 304 с.
5. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав. 2009. 360 с.
6. Чернокова Т.Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования. *Педагогика*. 2011. Вип. 3. С. 155–158.
7. Anson C. Portfolios for teachers: Writing our way to reflective practice. *New Directions in Portfolio Assessment: Reflective Practice, Critical Theory, and Large-scale Scoring*. 1994. Portsmouth: Heinemann. P. 218–260.
8. Dimmitt C., McCormick C. B. Metacognition in Education. *Educational Psychology Handbook*. 2012. Vol. 1. P. 157–187. <https://doi.org/10.1037/13273-007>
9. Flavell J. H. Metacognitive aspects of problem solving. *The nature of intelligence*. 1976. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. P. 231–235.

10. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist*. 1979. 34(10), P. 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
11. Flower, L., Hayes, J. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*. 1981. #32(4), 365–387.
12. Hacker, D.J., Dunlosky, J., Graesser, A. C. Handbook of metacognition in education. 2009. New York : Taylor and Francis. 315 p.
13. Pintrich, P. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*. 2002. #41(4), P. 219–225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
14. Rapp, C. Aristotle's Rhetoric. The Stanford encyclopedia of 138 philosophy. 2010. URL: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2010/entries/aristotle-rhetoric/> (дата звернення: 01.03. 2021).
15. Ratto P., Amy E. The Power of Critical Reflection: Exploring the Impact of Rhetorical Stories on Metacognition in First-Year Composition Courses. 2015. URL: <https://scholarworks.umt.edu/etd/4596> (дата звернення: 01.03. 2021).
16. Reynolds N., Rice R. Portfolio teaching: A guide to instructors. 2006. Boston, MA: Bedford St. Martin's. 74 p.
17. Schraw G., Dennison, R.S. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*. 1994. # 19. 460 – 475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
18. Schraw G. Measuring metacognitive judgments. Handbook of metacognition in education. 2009. Routledge/Taylor & Francis Group. P. 415–429.
19. Sommers J. Enlisting the writer's participation in the evaluation process. *Journal of Teaching Writing*. 1989, P. 95–103.
20. Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources. Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM/2013/0654 final. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2013:0654:FIN> (дата звернення: 01.03. 2021).
21. Tarricone P. The taxonomy of metacognition. 2011. New York: Psychology Press. 288 p.
22. Tobias S., Everson, H. The importance of knowing what you know: A knowledge monitoring framework for studying metacognition in education. Handbook of metacognition in education. 2009. New York: Taylor and Francis. P. 107–127.
23. Williams J. P., Atkins J. G. The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students. Handbook of metacognition in education. 2009. New York: Taylor and Francis. P. 26–43.
24. Yancey K. B. Reflection in the writing classroom. 1998. Logan: Utah State University Press. 215 p.

REFERENCES

1. Vorob'jova A. V. Psihologo-pedagogicheskie predposylki formirovaniya ritoricheskikh umenij uchashchisja osnovnoj shkoly [Psychological and pedagogical prerequisites for the development of rhetorical skills in primary schoolchildren] *Pedagogichnij al'manah*, 2014. Pp. 17–23 [in Russian].
2. Dovghaljuk T. A., Voloshyna V. O. Ponjattja myslennja jak metakognityvnogho procesu u psykholohichnij nauci [The concept of thinking as a metacognitive process in psychological science]. *Molodyj vchenyj*, 2015. 10 (25), pp. 184–187 [in Ukrainian].
3. Docevyeh T. I. Metakognityvna kompetentnistj majbutnikh vykladachiv vyshhoji shkoly [Metacognitive competence of future high school teachers]. *Visnyk Kharkivskjogho nacionaljnogho pedagoghichnogho universytetu imeni Gh. S. Skovorody. Psykholohija*, 2014. Pp. 78–94 [in Ukrainian].
4. Kruteckij V. A. Psihologija [Psychology]: uchebnoe posobie. M. : «Prosveshhenie», 1974. 304 p. [in Russian].
5. Savchyn M. V., Vasylenko L. P. Vikova psykholohija [Age psychology]. K. : Akademvydav, 2009. 360 p. [in Ukrainian].
6. Chernokova T. E. Metakognitivnaja psihologija: problema predmeta issledovanija [Metacognitive psychology: the problem of the subject of research]. *Pedagogika*, 2011. Pp. 155–158 [in Russian].
7. Anson C. Portfolios for teachers: Writing our way to reflective practice. *New Directions in Portfolio Assessment: Reflective Practice, Critical Theory, and Large-scale Scoring*. Portsmouth: Heinemann, 1994. 218 p. [in English].
8. Dimmitt C., McCormick, C. B. Metacognition in Education. *Educational Psychology Handbook*, 2012. Vol. 1. Pp. 157–187. <https://doi.org/10.1037/13273-007> [in English].
9. Flavell J. H. Metacognitive aspects of problem solving. The nature of intelligence. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1976, pp. 231–235 [in English].
10. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist*, 1979. Pp. 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906> . [in English].
11. Flower L., Hayes, J. A. Cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 1981. pp. 365–387 [in English].
12. Hacker D. J., Dunlosky J., Graesser A.C. Handbook of metacognition in education. New York: Taylor and Francis, 2009. 315p. [in English].
13. Pintrich P. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 2002. Pp. 219–225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3 [in English].
14. Rapp C. . Aristotle's Rhetoric. The Stanford encyclopedia of 138 philosophy. URL:<http://plato.stanford.edu/archives/spr2010/entries/aristotle-rhetoric/>[in English].
15. Ratto Parks A. E. The Power of Critical Reflection: Exploring the Impact of Rhetorical Stories on Metacognition in First-Year Composition Courses. *Graduate Student Theses, Dissertations, & Professional Papers*. URL: <https://scholarworks.umt.edu/etd/4596> [in English].

16. Reynolds N., Rice R. Portfolio teaching: A guide to instructors. Boston, MA: Bedford St. Martin's, 2006. 74 p. [in English].
17. Schraw G., Dennison, R.S. Assessing metacognitive awareness. Contemporary Educational Psychology. 1994. Pp. 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033> [in English].
18. Schraw G. Measuring metacognitive judgments. The educational psychology series. Handbook of metacognition in education. Routledge/Taylor & Francis Group, 2009. Pp. 415–429 [in English].
19. Sommers, J. Enlisting the writer's participation in the evaluation process. Journal of Teaching Writing, 2006. Pp. 95–103. [in English].
20. Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources. Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM/2013/0654 final. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2013:0654:FIN> [in English].
21. Tarricone P. The taxonomy of metacognition. New York: Psychology Press, 2011. 288 p. [in English].
22. Tobias S., Everson H. The importance of knowing what you know: A knowledge monitoring framework for studying metacognition in education. Handbook of metacognition in education. New York: Taylor and Francis, 2009. Pp. 107–127 [in English].
23. Williams J. P., Atkins J. G. The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students. Handbook of metacognition in education. New York: Taylor and Francis, 2009. Pp. 26–43 [in English].
24. Yancey K. B. Reflection in the writing classroom. Logan: Utah State University Press, 1998. 215 p. [in English].