

19. Erikson, E. (1996). Identichnost: yunost i krizis / E. Erikson. – M. : Progress (rus).

Tatiana Yablonska

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF RESEARCH
IDENTITY OF CHILD RELATIONSHIPS IN THE FAMILY**

The article describes the theoretical and methodological bases of research of the identity of the child in the system of family relationships. The main methodological principle study of the child's identity in the system of family relations made the principle of systems that provides personal development review process in its entirety, in unity and relationship of the various components. Also reasonable provision for the person as an active subject of life and self-creation, the principles of determination and subjective activity; provisions experimental genetic method and synergetic approach. According to the principles of reasonable individual identity should be seen as a multilevel, hierarchically organized system of interrelated elements, due to a complex determination of personal development; and the formation and development of the child's identity in the system of family relationships - as a multidimensional, multilevel and multidimensional, dynamic process is determined on the one hand, family influences, on the other hand - thanks self-determinate identity, subjectivity child that expands and takes on leading role with its age. The development of "identity", "the child's personality," "family relationship", which are the complex systems, self-organizing, there by increasing complexity and order.

Keywords: identity, identity development, personality, family relationships, systematic approach.

УДК 159.9:37

doi: 10.15330/ps.6.1.260-269

Марія Августюк

Національний університет "Острозька академія"
maria.avgustiuk@mail.ru

**ІЛЮЗІЯ ЗНАННЯ ЯК ПРОБЛЕМА
В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

У статті здійснено аналіз ілюзії знання як проблеми у навчальній діяльності студентів. Наведена характеристика основних чинників ілюзії знання. Виявлено, що надмірна впевненість у розумінні інформації та виконанні завдань, в основі якої лежать некомпетентність суб'єктів, когнітивний оптимізм та вплив соціального оточення, є однією з основних причин негативного впливу ілюзії знання на навчальну діяльність. Іншими можливими варіантами пояснення ілюзії знання також можуть бути швидкість винесення передбачень, знайомість інформації за підказками, доступність інформації, легкість виконання тощо. Також проаналізовано ефект недостатньої впевненості та ефект складності-легкості, що залежать як від ступеня складності завдання, так і від відведеного на виконання часу. Окреслено роль ілюзії знання у контексті основних теорій метапізнання (зокрема, звернено увагу на Брунсвікську теорію впевненості та подано опис моделей виникнення надмірної впевненості). Крім того, описано наявні у науковій літературі з цієї проблеми можливі шляхи нівелювання негативного впливу ілюзії знання на ефективність навчальної діяльності, серед яких відзначено сприятливий вплив здатності студентів абстрагуватися від уже знаного навчального матеріалу, повторного

опрацювання матеріалу, зворотного зв'язку, відкладених суджень після виконання завдання, оцінювання інформації перед формулюванням суджень про вивчене, самооцінювання щодо істинності власного знання тощо.

Ключові слова: ілюзія знання, метакогнітивний моніторинг, навчальна діяльність, надмірна впевненість, судження.

Постановка наукової проблеми та її значення. Проблема переоцінки власних знань є досить поширеною в сучасній системі освіти, адже багато студентів навіть не усвідомлюють, що неправильно витлумачують знання, яке педагоги намагаються їм донести. Як наслідок, багато хто отримує незадовільну оцінку за предмет, який, на їхнє переконання, вони знали і знали добре. Судження метакогнітивного моніторингу як навички відслідковування процесу і результату виконання пізнавальної задачі є важливим джерелом того, як той, хто навчається, регулює власне пізнання в навчанні. Надмірно завищена, або, навпаки, занижена самооцінка має вагомий вплив на об'єктивність метакогнітивного моніторингу і, як правило, призводить до виникнення відповідних вражень після отримання оцінок ефективності виконаної роботи. Насамперед тут простежується зв'язок із усвідомленням студентами рівня фактичного розуміння навчального матеріалу. Помилкова впевненість, що інформація є зрозумілою, коли це не так, створює ілюзію знання, тобто надмірно суб'єктивне, помилкове відчуття впевненості у знанні.

Необхідність зосереджувати увагу на такому метакогнітивному явищі, як ілюзія знання зумовлена сучасною системою освіти, яка потребує врахування не лише результативних характеристик діяльності того, хто навчається (наприклад, академічна успішність), але й різноманітних параметрів, здатних характеризувати уявлення суб'єкта про сам процес навчання і його результати. Саме ці суб'єктивні уявлення і знаходять вираження у можливостях індивіда засвоювати окремі навчальні дисципліни та отримувати освіту загалом. І оскільки ілюзія знання є проблемою об'єктивності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності, то варто окреслити особливості її впливу на суб'єкта навчання та здійснити пошук можливих шляхів її нівелювання у навчальній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні положення ілюзії знання як метакогнітивного явища викладені в працях А. Гленберга, А. Вілкінсона, В. Епстайна, Д. Еакін, Л. Майерса тощо. Питання функціонування ілюзії знання у метакогнітивному моніторингу та вплив цього явища на ефективність навчальної діяльності розглядають Д. Еакін, А. Коріат, А. Гленберг, А. Ч. Вілкінсон, В. Епстайн, Дж. Меткалф, М. Серра, Т. Нелсон, Л. Наренс, Л. Редер, Ф. Рітгер, Т. І. Доцевич, А. В. Карпов, Є. Ю. Савін, А. Є. Фомін та ін. Так, ілюзію знання вчені трактують як відчуття знання (А. Коріат, 2000), описують через моніторинг розуміння (Л. Майерс, 1989), розглядають у контексті проактивної інтерференції (Д. Еакін, 2005), ототожнюють з явищем когнітивного оптимізму (Дж. Меткалф, 1998). Крім того, цей феномен відносять до компонентної моделі метапізнання, окреслюючи техніки дослідження відчуття знання (Т. Нелсон та Л. Наренс,

1990) і наголошуючи на важливості точності моніторингу знань (С. Тобіас і Г. Еверсон, 2002), а також досліджують у контексті суб'єктивної впевненості під час навчальної діяльності (Є. Ю. Савін і А. Є. Фомін, 2013) тощо. Праці цих та інших науковців і становлять теоретичну джерельну базу дослідження особливостей впливу ілюзії знання на навчальну діяльність. Однак аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблема ілюзії знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів є недостатньо дослідженою і потребує нових підходів до її розв'язання, систематизації та теоретичного узагальнення.

Метою статті є здійснити теоретичний аналіз ілюзії знання як проблеми у навчальній діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів. Ілюзією знання є надмірна суб'єктивна впевненість у правильності розуміння інформації, яка, будучи збереженою в пам'яті, не є правильно сприйнятою, а, навпаки, об'єктивно викривленою, і ускладнює таким чином оцінку метакогнітивних суджень. Феномен може мати місце під час опрацювання текстового матеріалу, коли суб'єкти висловлюють надмірно необґрунтовану впевненість у тому, що інформація зрозуміла, тоді як насправді це не так [4]; може виступати переконанням у правильності розуміння під час винесення суджень впевненості, коли потрібно відповідати на запитання щодо розуміння [2]; або ж під час вивчення слів у парних асоціаціях, оскільки суб'єкти часто схильні переоцінювати ймовірність того, що зможуть їх згодом пригадати на тесті. Як правило, негативний вплив відводиться судженням, здійсненим відразу після опрацювання необхідного матеріалу, адже засвоєна інформація все ще перебуває у робочій пам'яті [8].

Найчастіше ілюзія знання має місце під час роботи з текстовим матеріалом, коли отримані результати не співпадають із винесеними передбаченнями щодо точності розуміння. Причинами виникнення ілюзії є наявність у суб'єктів помилкового відчуття знайомості інформації, плавності сприймання, а також заміна загального знання, наявного у тексті, зі знанням суб'єктивним, отриманим із тексту. Можливими варіантами пояснення ілюзії знання також можуть бути швидкість здійснення передбачень, знайомість за підказками, доступність інформації, загальна або спеціальна (по темі) знайомість, легкість виконання. У рамках безпосередньої навчальної діяльності це може бути результатом звикання до стилю викладача або того, хто подає інформацію, а також фактичне розуміння субстантивних аспектів лекції, а не легке для сприймання мовлення лектора та структури речень. Впливати на формування ілюзії розуміння також можуть неспроможність визначати суперечності та переоцінка рівня розуміння, хоча жодним із цих аспектів не пояснюються причини помилкової суб'єктивної впевненості у правильності розуміння інформації. Успішне визначення суперечностей не є запорукою того, що ілюзія знання не виникне, оскільки нерідко в індивіда може виникнути задоволення щодо досягнутого рівня розуміння.

Причинами неадекватних оцінок студентами власних пізнавальних можливостей під час навчання також можуть бути некомпетентність (ефект Даннінга-Крюгера) та вплив соціального оточення (соціальне порівняння виступає вагомим предиктором надмірної впевненості). Крім того, на неадекватну впевненість у знанні впливають попередні успіхи, які провокують ілюзію знання та компетентності на фоні відсутності цього знання, а також обсяг інформації, знайомість інформації, мотивація та самооцінка, індивідуальні відмінності, настрої, налаштованість на ефективність виконання, статеві відмінності.

Дж. Меткалф вважає, що в основі ілюзії знання, тобто так званого "когнітивного оптимізму", нерідко лежить самообман, що може, утім, оптимізувати процес діяльності. Знаючи, що їхні відповіді є неправильними, суб'єкти схильні переконувати себе у протилежному, оскільки їм притаманна лівова частка бажаного мислення про високий рівень власної когнітивної здатності до відтворення інформації [5].

Це все є свідченням того, що вагомий вплив на ілюзію знання має впевненість у правильності виконання завдань та формулювання суджень. Помилки суб'єкта можуть тлумачитися по-різному, зважаючи на його ступінь впевненості. Так, якщо людина вибирає неправильну відповідь, це пояснюється її неінформованістю, тобто незнанням відповіді. Якщо ж суб'єкт є надмірно впевненим у правильності вибору неправильної відповіді, говорять, що він є неправильно поінформованим. У рамках навчальної діяльності необхідним є виявлення таких помилок з метою підвищення точності метакогнітивного моніторингу.

Оскільки судження впевненості здебільшого не є точними, у науковій літературі є три ефекти, які впливають на виникнення ілюзії знання і які визначають помилки на рівні метапізнання. Це ефект надмірної впевненості, ефект недостатньої впевненості та ефект складності-легкості.

Ефект надмірної впевненості має місце, коли показники суджень впевненості є вищими за отриманий рівень фактичного виконання. Мова йде про помилки у калібруванні, спричинені надмірною самовпевненістю індивідів у тому, що вони знають більше, ніж це насправді так.

Як правило, надмірна впевненість є поширеною серед суб'єктів, які показують низькі рівні успішності [6], оскільки вони частіше за інших переконані в тому, що отримають кращі результати, що часто не підтверджується. Також спостерігається залежність надмірної впевненості від мнемічних підказок або евристик, що не завжди є надійним джерелом правильності рішень.

Щодо функціональної природи надмірної впевненості, то численні дослідження доводять лише неефективність у винесенні суджень, а не наявність систематичних помилок. Це означає, що надмірна впевненість, будучи досить поширеним явищем, не є явищем універсальним (Д. Канеман і А. Тверські, 1996). Вона не зменшується через випадковий вибір завдань, не зникає під час винесення оцінок, і не є цілковито негативним, регресивним явищем. Також доведено, що більший рівень контролю над виконанням

завдань не завжди є причиною надмірної впевненості (Д. Мур і Д. Кейн, 2007).

Моделями виникнення надмірної впевненості є:

- 1) Надмірна впевненість в оцінці власних здібностей (*overestimation*). Наприклад, якщо студент переконаний, що відповідь правильно на п'ять запитань із десяти, а фактично отримує лише три правильні відповіді, йдеться про те, що він / вона переоцінює свій результат [7; 1].
- 2) Надмірна впевненість у відносних судженнях (порівняння власних суджень із судженнями інших) (*overplacement*). Отримано дані, що для індивіда характерно переоцінювати себе порівняно з іншими в знайомих сферах та недооцінювати у незнайомих або складних ситуаціях [7; 1].
- 3) Надмірна впевненість у судженнях відносно інтервалів точності передбачень (*overprecision*), які є надто незначними, коли індивіди надмірно впевнені у тому, що знають правильну відповідь [2; 7; 6].

Продовженням однієї з найдавніших традицій вивчення впевненості як залежної змінної від кількості наявних варіантів відповіді є розроблена Г. Гігерензером з колегами теорія ймовірнісних ментальних моделей (інша її назва – Брунsvікська теорія впевненості), основою яких є використання інформації з пам'яті або застосування елементарних логічних операцій [3]. Модель включає розгляд оцінок впевненості в контексті невизначеності або ймовірності ситуації. Надмірна впевненість тут виступає різницею (у відсотковому відношенні) між ступенем передбачення (суб'єктивна ймовірність) та відносною частотністю (отримані результати).

Оскільки ілюзія знання є демонстрацією впливу на процеси контролю суб'єкта за власною пізнавальною діяльністю, вона може мати місце незалежно від вибору суб'єкта вивчати щось ґрунтовно, чи ні. Коли студенти переконані, що вивчили матеріал (незалежно від того, чи це справді так), вони вирішують не продовжувати вчити. Якщо ж вони вважають, що не до кінця засвоїли необхідний матеріал, вони будуть продовжувати опрацьовувати його.

Наслідками помилкової надмірної впевненості є неефективне виконання завдань, причиною чого, крім недостатнього рівня навчальних досягнень та неможливості встановити різницю між знаною давно або завжди та недавно вивченою інформацією, також є неефективний розподіл часу та уваги. Так, студент, який надто оптимістично оцінює свої можливості, може приділити недостатньо часу та зусиль на підготовку до іспиту, і, як наслідок, вивчення матеріалу буде поверховим, що не зможе позначитися на результаті. Отримані згодом низькі оцінки можуть спровокувати щире здивування. Г. Шро та Т. ДеБейкер Родель встановили, що певний відсоток надмірної впевненості у правильності виконання завдання залежить від наявних у суб'єкта очікувань щодо виконання [9]. Іншим проявом ілюзії знання є вибір неправильної відповіді навіть за умови,

що індивіди можуть "знати" правильну відповідь, або не знати того, що знають, або ж не докладати достатньо зусиль для її пошуків.

Ілюзія знання як помилка моніторингу розуміння може бути вагомою перешкодою ефективності навчальної діяльності, адже незнання того, коли була пропущена важлива інформація, нерідко здатне сповільнювати процес вивчення. Крім того, ілюзія знання здатна оптимізувати навчальний процес загалом, що також сприяє виникненню численних помилок метакогнітивного моніторингу і нерідко призводить до неефективності навчальної діяльності.

В основі оптимізації лежить надмірна впевненість, що розуміння досягнуто, коли насправді цього не сталося (А. Гленберг, А. Вілкінсон, В. Епстайн, 1982; 1985). Це може бути впевненість у правильності виконання післятекстових завдань (Дж. Данлоскі, К. Ровсон, Е. Мідлтон, 2005) або пригадування відповіді (Т. Нелсон, Л. Наренс, 1980; П. Колеус, С. Палеф, 1976), у легкості пригадування інформації (К. Келлі, Д. Ліндсай, 1993), у здатності запам'ятати інформацію, яку згодом не можна пригадати (Д. Еакін, 2005) тощо, що здебільшого притаманна здійсненим відразу після вивчення судженням про вивчене. Часто надмірна впевненість є причиною ускладнень під час оцінювання рівня правильності метакогнітивних суджень (В. Епстайн, А. Гленберг, М. Бредлі, 1984).

Негативно позначається на ефективності моніторингу розуміння та засвоєння матеріалу недостатня впевненість. Невпевненість в успішному виконанні нескладних завдань нерідко призводить до того, що суб'єкт може приділяти необґрунтовано більше часу на опрацювання вже засвоєного матеріалу і набагато менше часу та зусиль відводить на вивчення питань, що дійсно вимагають більшої уваги (має місце так звана "ілюзія незнання"). Однією з умов виникнення недостатньої впевненості може бути використання неточних методів оцінки майбутніх результатів, або надмірно велика кількість важливої інформації, яку суб'єкт плутає з менш важливою, тим самим зменшуючи продуктивність своєї діяльності та впевненість у собі.

Залежить недостатня впевненість, як і надмірна, від ступеня складності завдання (що легшим є завдання, то частіше спостерігається недостатня впевненість) та від часової імплікативності (що ближчим є час виконання, то більшою є ймовірність виникнення недостатньої впевненості). Однак часто ефект недостатньої впевненості не є потенційною загрозою при вивченні матеріалу, а, навпаки, провокує суб'єкта на дію контролю та повторення вивченого.

Ще одним чинником ілюзії знання є ефект складності-легкості, який стосується характеристик навчального матеріалу. Так, найбільший вплив на надмірну впевненість, і, як наслідок, на появу ілюзії знання, мають складність завдання та його структура. Суть ефекту складності-легкості полягає в тому, що суб'єкти парадоксальним чином недостатньо впевнені у правильності виконання легких завдань і надмірно впевнені у правильності виконання складних завдань. При збільшенні ступеня складності завдання

кількість правильних відповідей зменшується, однак впевненість людей у їхній правильності зростає. Відповідно, при зменшенні складності завдання кількість правильних відповідей збільшується, але ступінь впевненості суб'єктів знижується. Як правило, коли рівень виконання є високим, його недооцінюють, але коли він є низьким, простежується схильність до переоцінки. Істотну роль також відіграють ступінь вивченого, частотність та недавність виконання.

Причиною виникнення ефекту складності-легкості є нерозуміння суб'єктами ступеня складності, чи, навпаки, легкості завдання [3], адже існують складні завдання, які визнаються суб'єктами як такі, і складні завдання, які в силу певних обставин здаються легкими. Іншими словами, людям властиво найбільше помилятися тоді, коли вони є надто впевненими у правильності своїх рішень.

Згідно з Дж. Меткалф і Н. Корнелл [10], першим кроком на шляху до уникнення помилок моніторингу має бути здатність студентів абстрагуватися від уже знаного навчального матеріалу. Звичайно, зробити це не просто, оскільки може помилково відкидатися ще добре не засвоєна інформація. Пропонованим варіантом виходу з цієї ситуації є повторне опрацювання матеріалу. У випадку, якщо вже знана інформація відходить на другий план, студентам потрібно визначити ступінь засвоєння все ще необхідної до вивчення інформації з метою її поглибленого опрацювання. Зробити це ефективно, як показує досвід, не завжди легко, хоча, якщо це вдається, можна отримати високі результати. Важливу роль також відіграє здатність ефективно планувати діяльність.

Нівелювати ілюзію знання, як і інші метакогнітивні ілюзії, нерідко можна за допомогою зворотного зв'язку, хоча цей вплив може бути незначним. Обговорення вибраних відповідей, зміна структури речень тощо також відіграють сприятливу роль. Допомогти уникненню ілюзій знання можна, надавши суб'єктам можливість виконувати тест вимірювання рівня розуміння, подібний до того, який буде виконуватися після завершення процесу опрацювання інформації.

Сприяють підвищенню точності метакогнітивних суджень відкладені судження після вивчення, цілеспрямоване вправління у виконанні завдань, а також оцінювання тієї чи іншої інформації перед формулюванням суджень про вивчене. Так, зокрема, відкладені судження про вивчене сприяють виникненню у студентів здатності розрізняти між тим, що вони знають, і тим, чого насправді не знають. До складу відкладених суджень про вивчене входять два процеси: розпізнавання підказки (знайомість інформації) та намагання відтворити інформацію. Якщо підказку не розпізнали, що сприяє швидкому виникненню суджень типу "я не знаю", то другий процес не є актуальним.

Інколи запитання можуть бути сформульовані таким чином, щоб у суб'єкта була змога розпізнати ймовірність виникнення метакогнітивних ілюзій. Наприклад, у осіб, яких запитують, чи вони пригадають інформацію

на тесті, реакція буде іншою, ніж у тих, хто розмірковуватиме, чи зможе її забути [10].

Заохочувати розвиток відчуття істинності власного знання студенти можуть, ставлячи перед собою питання типу "Що я знаю?", "Що я не знаю?", "Що мені потрібно знати?" тощо. Пошук відповідей на такі запитання стимулює суб'єктів краще осмислити те, що вони знають і хочуть знати, вивчаючи той чи інший матеріал, і є одним із етапів на шляху до більшої незалежності у навчанні і, відповідно, до підвищення ефективності всього навчального процесу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Ілюзія знання, будучи досить поширеним та контроверсійним явищем, не лише є помилкою метакогнітивного моніторингу, але й істотною проблемою навчальної діяльності студентів. Причинами феномена, що має місце як під час опрацювання текстового матеріалу, так і під час вивчення слів та тверджень, є неспроможність визначити суперечності, переоцінка рівня розуміння, вплив соціального оточення тощо. Вагомий вплив на виникнення ілюзії знання має впевненість у правильності виконання завдань та винесення суджень. Оптимізуючи навчальний процес загалом, феномен призводить до виникнення численних помилок метакогнітивного моніторингу, що в результаті негативно впливає на ефективність навчальної діяльності.

Необхідність подальшого вивчення ілюзії знання та її впливу на навчальну діяльність зумовлена наявністю порівняно невеликої кількості досліджень щодо впливу низьких показників калібрування на ефективність навчання та вибір правильних навчальних стратегій. Відкритою для досліджень також залишається потреба не лише вчитися виносити точні метакогнітивні судження, але й знати способи їхньої ефективної імплементації безпосередньо у навчальну діяльність.

1. Волков Д. Н. Проявление когнитивного бессознательного в феномене сверхуверенности / Д. Н. Волков, Е. В. Зиновьева // Вестник СПбГУ. – 2011. – Сер. 12, Вып. 1. – С. 314–323.
2. Dunlosky, J. What constrains the accuracy of metacomprehension judgments? Testing the transfer-appropriate monitoring and accessibility hypotheses / J. Dunlosky, K. A. Rawson, E. L. Middleton // Journal of Memory and Language. – 2005. – Vol. 52. – P. 551–565.
3. Gigerenzer, G. Probabilistic mental models: A Brunswikian theory of confidence / G. Gigerenzer, U. Hoffrage, H. Kleinbölting // Psychological Review. – 1991. – Vol. 98, No. 4. – P. 506–528.
4. Glenberg, A. M. The illusion of knowing: Failure in the self-assessment of comprehension / A. M. Glenberg, A. C. Wilkinson, W. Epstein // Memory and Cognition. – 1982. – Vol. 10, No. 6. – P. 597–602.
5. Metcalfe, J. Cognitive optimism: Self-deception or memory-based processing heuristics? / J. Metcalfe // Personality and Social Psychology Review. – 1998. – Vol. 2, No. 2. – P. 100–110.
6. Miller, T. M. Unskilled but aware: Reinterpreting overconfidence in low-performing students / T. M. Miller, L. Geraci // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. – 2011. – P. 1–5.
7. Moore, D. The trouble with overconfidence / D. Moore, P.J. Healy // Psychological Review. – 2007. – Vol. 115, No. 2. – P. 502–517.

8. *Nelson, T. O.* When people's judgments of learning are extremely accurate at predicting subsequent recall: The "delayed-JOL effect" / T. O. Nelson, J. Dunlosky // *Psychological Science*. – 1991. – Vol. 2. – P. 267–270.
9. *Schraw, G.* Text difficulty and judgment bias / G. Schraw, T. DeBacker Roedel // *Memory and Cognition*. – 1994. – Vol. 22, No. 1. – P. 63–69.
10. *Serra, M. J.* Effective implementation of metacognition / M. J. Serra, J. Metcalfe // In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition and Education*. – New York, 2009. – P. 278–298.

REFERENCES

1. *Volkov, D. N.* (2011). Proïavlennie kognitivnogo bessoznatel'nogo v fenomene sverhuvverenosti [Cognitive unconscious manifestation of the phenomenon of overconfidence] / D. N. Volkov, Ye. V. Zinovieva // *Vestnik CPbGU*. Vol. 12, No. 1, 551–565 (rus).
2. *Dunlosky, J.* (2005). What constrains the accuracy of metacomprehension judgments? Testing the transfer-appropriate monitoring and accessibility hypotheses / J. Dunlosky, K. A. Rawson, E. L. Middleton // *Journal of Memory and Language*. Vol. 52, 551–565.
3. *Gigerenzer, G.* (1991). Probabilistic mental models: A Brunswikian theory of confidence / G. Gigerenzer, U. Hoffrage, H. Kleinbölting // *Psychological Review*. Vol. 98, No. 4, 506–528.
4. *Glenberg, A. M.* (1982). The illusion of knowing: Failure in the self-assessment of comprehension / A. M. Glenberg, A. C. Wilkinson, W. Epstein // *Memory and Cognition*. Vol. 10, No. 6, 97–602.
5. *Metcalfe, J.* (1998). Cognitive optimism: Self-deception or memory-based processing heuristics? / J. Metcalfe // *Personality and Social Psychology Review*. Vol. 2, No. 2, 100–110.
6. *Miller, T. M.* (2011). Unskilled but aware: Reinterpreting overconfidence in low-performing students / T. M. Miller, L. Geraci // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1–5.
7. *Moore, D.* (2007). The trouble with overconfidence / D. Moore, P.J. Healy // *Psychological Review*. Vol. 115, No. 2, 502–517.
8. *Nelson, T. O.* (1991). When people's judgments of learning are extremely accurate at predicting subsequent recall: The "delayed-JOL effect" / T. O. Nelson, J. Dunlosky // *Psychological Science*. Vol. 2, 267–270.
9. *Schraw, G.* (1994). Text difficulty and judgment bias / G. Schraw, T. DeBacker Roedel // *Memory and Cognition*. Vol. 22, No. 1, 3–69.
10. *Serra, M. J.* (2009). Effective implementation of metacognition / M. J. Serra, J. Metcalfe // In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition and Education*. – New York, 278–298.

Maria Avgustiuk

THE ILLUSION OF KNOWING AS A PROBLEM IN EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS

The article analyzes the illusion of knowing as a problem in educational activity of students. Characteristics of the main factors influencing the illusion of knowing are given. It is found that overconfidence in understanding the information and solving the problems based on incompetence of individuals, cognitive optimism and influence of social environment, is one of the main reasons for the negative impact of the illusion of knowing on learning activities. Other possible variations explaining the illusion of knowing may also be the speed of predictions, cue familiarity, availability of information, ease of processing, etc. The effect of underconfidence and hard-easy effect that depend on the complexity of the task and on spent time are also analyzed. The role of the illusion of knowing in the context of the main theories of metacognition is outlined (in particular, the attention is drawn to the Brunswikian Theory of Confidence and to the description

of the models of overconfidence). Moreover, there is the description of the available in scientific literature on this issue possible ways of leveling the negative impact of the illusion of knowing on the effectiveness of learning activities, including the favorable impact of the ability of students to ignore the already well-known learning material, re-processing the material, feedback, delayed judgments of learning, assessment of information before making judgments of learning, self-questioning about the truthfulness of knowledge and so on.

Key words: educational activity, illusion of knowing, judgments, metacognitive monitoring, overconfidence.

УДК 159.922.8

doi: 10.15330/ps.6.1.269-276

Марія Заміщак

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

dpszammeri@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Аналізуються психологічні чинники особистісної професіоналізації майбутнього педагога. Розглянуто особистісне становлення у взаємозв'язку із самовизначенням особистості під час професійного навчання. Виділено, що професіоналізація у вищому навчальному закладі є процесом самоактуалізації особистості в умовах навчально-професійної діяльності та спілкування, що спрямований на максимальну реалізацію власних можливостей та професійно-особистісних особливостей. Визначено значущість психологічної, соціальної, моральної та духовної ситуації вищого навчального закладу, який впливає на самовизначення майбутнього педагога, формування його світоглядних орієнтацій, здатностей, професійних компетентностей, прийняття та засвоєння ним цінностей, прогнозування життєвих цілей. Обгрунтовано суть професіоналізації в студентів – майбутніх педагогів як цілісного психолого-педагогічного процесу, її впливу на самовизначення та самореалізацію, розвиток готовності до рішення професійних завдань та самовиховання особистісних здатностей, значущих для набуття професіоналізму майбутніми педагогами. Показано, що уже з першого курсу при вивченні предмету загальної психології структура психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога має включати: уявлення про професію, знання про вимоги професії до особистості, про особистість як соціальний, психологічний, моральний та духовний феномен.

Ключові слова: особистісна професіоналізація, самовизначення, самореалізація, психолого-педагогічний супровід, здатності, майбутній педагог.

Постановка проблеми. Перед сучасною освітою в Україні стоїть важливе завдання формування самостійної та самодостатньої особистості, здатної до постійного професійного розвитку, активної адаптації на сучасному ринку праці та творчої самореалізації. Тому вагомої значущості сьогодні набувають питання пошуку оптимальних шляхів психолого-педагогічного супроводу самовизначення і самореалізації студента як майбутнього педагога. Професія педагога є особливим видом діяльності, який вимагає, окрім знань, специфічних особистісних здатностей, особливої