

ВПЛИВ ПЕРФОРМАНСУ НА МЕТАКОГНІТИВНЕ УСВІДОМЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

THE INFLUENCE OF PERFORMANCE ON STUDENTS' METACOGNITIVE AWARENESS IN HIGHER EDUCATION

У статті проаналізовано вплив перформансу на метакогнітивне усвідомлення студентів вищої школи в контексті метакогнітивного знання та метакогнітивної регуляції. Показано, що перформанс впливає на інтерсуб'єктивне розуміння навчального матеріалу та предмета загалом завдяки спільній взаємодії. У перформансі знання і розуміння часто набувають утіленого характеру, коли студенти проживають знання у спільній взаємодії та презентації, а не лише пасивно його сприймають. Для емпіричного дослідження ($n = 90$, $M_{\text{вік}} = 17.89$ року, $SD = 1.42$) було застосовано методики метакогнітивної обізнаності (Metacognitive Awareness Inventory – MAI) Г. Шро та Р.С. Деннісона, де ми виміряли динаміку метакогнітивного знання та метакогнітивної регуляції до та після перформансу. Виявлено, що метакогнітивне усвідомлення збільшилося на високому (від 18,9% до 27,8%) та середньому (від 57,8% до 67,8%) рівнях, але зменшилося на низькому (від 23,3% до 4,4%) рівні. Доведено, що перформанс допоміг більшій частині студентів ефективніше засвоїти матеріал і показати кращі результати, що свідчить про більшу продуктивність метакогнітивного усвідомлення у груповій (колективній) роботі.

Усі показники субшкал метакогнітивного знання та метакогнітивної регуляції зазнали позитивних змін, що свідчить про поступове опанування метакогнітивних навичок унаслідок навчальної діяльності під час перформансу. Зокрема, найяскравішу динаміку демонструють субшкали метакогнітивної регуляції, що свідчить про якісне зростання здатності студентів до саморегуляції навчання в дії. Підкреслено, що під час перформансу студенти краще планують навчальні дії, моніторять власне розуміння в реальному часі, регулюють свої дії під час труднощів і вміло оцінюють результат свого розуміння. Попри те, що показники метакогнітивного знання теж збільшилися, викладачеві важливо контролювати перебіг перформансу, щоб студенти не втратили рівень фактичного знання та розвивали рівень самостійності в навчанні.

Ключові слова: метакогнітивна регуляція, метакогнітивне знання, метакогнітивне усвідомлення, навчальна діяльність, перформанс, перформативність, студенти.

The article examines the influence of performance on students' metacognitive awareness in higher education, specifically in the context of metacognitive knowledge and metacognitive regulation. It is shown that performance affects the intersubjective understanding of the material and subject through joint interaction. In performance, knowledge and understanding often acquire an embodied character when students engage with knowledge in joint interaction and presentation, rather than just passively receiving it. For the empirical study ($n = 90$, $M_{\text{age}} = 17.89$ years, $SD = 1.42$) the Metacognitive Awareness Inventory (MAI) by G. Schraw and R.S. Dennison was used, where we measured the change in metacognitive knowledge and metacognitive regulation before and after the performance. We found that the level of metacognitive awareness increased at high (from 18.9% to 27.8%) and medium (from 57.8% to 67.8%) levels but decreased at low (from 23.3% to 4.4%) levels. We proved that performance helped most students to learn the material more effectively and show better results, which indicates a greater productivity of metacognitive awareness in group (collective) work.

All indicators of the metacognitive knowledge and metacognitive regulation subscales were positive, which indicates a gradual mastery of metacognitive skills because of educational activities during the performance. In particular, the metacognitive regulation subscale underwent the most significant changes, indicating a qualitative increase in students' ability to self-regulate their learning in performative action. We emphasized that during the performance, students should plan their educational actions effectively, monitor their understanding in real-time, regulate their actions in the event of difficulties, and skillfully evaluate the results of their understanding. Although the indicators of metacognitive knowledge have also increased, teachers need to monitor the course of performance so that students do not lose their factual knowledge and instead develop a level of independence in learning.

Key words: performance, performativity, educational activity, students, metacognitive awareness, metacognitive knowledge, metacognitive regulation.

УДК 159.95:378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/hbts.75.1.20>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Карповець М.В.

к.філос.н., доцент,
директор

Навчально-наукового інституту
соціально-гуманітарного менеджменту
Національний університет
«Острозька академія»

Пасічник І.Д.

д.психол.н., професор,
голова Вченої ради
Національний університет
«Острозька академія»

Постановка проблеми. Навчальна діяльність студентів у сучасних університетах усе більше передбачає залучення нових методик для опрацювання, засвоєння і розуміння матеріалу. У зв'язку з інформаційними змінами, інструменталізацією і політизацією знання, а також трансформацією сучасних професій студентам часто важливо не так запам'ятати поданий матеріал, як конвертувати його у власний життєвий досвід. Для практично та життєво орієнтованого знання часто недостат-

ньо традиційного лінійного підходу до організації навчальної співдії між педагогом і студентом, тому це все більше зумовлює необхідність залучення нових педагогічних методик і психологічних підходів.

Однією з таких навчальних методик є перформанс як інтерактивна форма взаємодії та співпраці між студентами, метою яких є творення і презентація знання. Зміна фокусу з пасивного сприйняття до активного продукування знання трансформує

також характер розуміння студентами навчального матеріалу від статичного до динамічного, від репродуктивного до продуктивного. У такій діяльній природі пізнання важливо критично й рефлексивно «переглядати» шлях засвоєння матеріалу, що передбачає метакогнітивне усвідомлення власних когнітивних стратегій, умов, помилок і здобутків. У цьому контексті перформанс близький до метакогнітивної активності у своєму прагненні до постійної колективної рефлексії після дії, що може передбачати обговорення рольової гри, візуалізацію підсумків чи написання відгуків. Безумовно, це все має вплинути на стратегію управління навчанням.

Однак проблема полягає у тому, що метакогнітивне усвідомлення є часто індивідуальною, відокремленою практикою, яка існує ізольовано від колективу чи аудиторії. Натомість перформанс уможливорює вихід за межі суб'єктивної метакогнітивної рефлексії у поле спільного обговорення, сприяючи більш комплексній метакогнітивній регуляції. Так відбувається розширення меж від суб'єктивного до інтерсуб'єктивного розуміння, що вибудовується завдяки перформативній взаємодії з іншими.

З огляду на вищесказане, **мета статті** – дослідити вплив перформансу як психологічної ситуації та педагогічної методики на метакогнітивне усвідомлення студентів вищої школи, зокрема метакогнітивне знання та метакогнітивну регуляцію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зв'язок метакогніції та перформансу не є поширеною тематикою психологічних досліджень і публікацій, але в останні роки ця тенденція поступово змінюється. Передусім, метакогніція і перформанс мають спільне, зокрема в метапізнанні – усвідомленні та контролі власного пізнання [2, с. 16]. У перформативному навчанні (тобто такому, що передбачає демонстрацію навичок, риторичних чи тілесних дій, презентації, участь у театралізованих або симуляційних подіях) студенти повинні не лише знати, що робити, а й усвідомлювати, як і чому вони це роблять. Як влучно зазначали Діана Кун та Девід Дін Молодший у своїй ранній публікації про метакогніцію у навчальній діяльності, метапізнання стає ключовою ланкою між когнітивною психологією та освітньою практикою, адже його ціль – сприяти (фасилітувати) навчанню [14, р. 268]. У цьому і вбачаємо перспективність перформансу, який може пропонувати альтернативні шляхи для оптимізації навчального процесу в сучасних освітніх реаліях [11], паралельно активізуючи метакогнітивні процеси студентів.

Важливим внеском у розвиток метапізнання є дослідження Джеймса К. Кауфмана та Рональда А. Бегетто, які підкреслюють креативний компонент, що також актуальний для перформансу. Так, дослідники зазначають, що метапізнання є «поєднанням творчого самопізнання (розуміння власних творчих сильних боків та обмежень як у певній сфері, так і як загальної риси) та контекстуального знання (знання того, коли, де, як і чому

бути креативним)» [13, р. 160]. Особливо актуальним є нещодавнє дослідження Ізабелли Лебуда та Матіаса Бенедєка, де вони пропонують концепцію креативного метапізнання (СМС) із емпіричною перевіркою. Зокрема, дослідники пов'язують метакогніцію з креативним перформансом, що передбачає роздуми про власне творче мислення [12]. Теоретична рамка креативної метакогніції складається з трьох компонентів: метакогнітивного знання, метакогнітивного моніторингу та метакогнітивного контролю. Найбільш цінним в аналізованому дослідженні є те, що автори намагаються апробувати потенціал метакогніції для креативної діяльності студентів, яка становила дві третини експерименту.

Серед українських дослідників метакогніції варто виокремити роботи І. Пасічника [8; 9], Р. Каламаж [5], Е. Балашова [1; 2], А. Большакової та О. Зайцевої [3], Т. Доцевич, В. Каламаж [4], І. Ковальчук [7] та ін. Науковці поглиблюють та адаптують уведені західними дослідниками поняття, як-от «метакогнітивні процеси та стратегії», «метакогнітивне пізнання», «метакогнітивна регуляція/активність/усвідомлення» тощо. Загальний висновок такий, що метакогнітивні процеси потрібні для аналізу та оцінки певної навчальної активності студентів. Відповідно, що більше студенти володіють метакогнітивними навичками і розвивають їх, то більше вони вмотивовані до навчання [3] і можуть досягнути ефективності у вирішенні поставлених завдань. Як зазначає В. Каламаж, «не викликає заперечень, що метакогнітивне знання функціонує, коли студент вирішує проблему, і це знання формує мотивацію навчальної діяльності» [4, с. 159]. Попри відсутність предметного аналізу перформансу науковці підкреслюють важливість колективної та групової роботи [4] в метакогнітивній активності.

Оскільки розуміння є комплексним і усвідомленим процесом, то для його поліпшення необхідні саморефлексія та самокорекція суб'єкта, чого допомагає досягти, насамперед, метакогніція. Як зазначають дослідники, метакогнітивне розуміння стосується усвідомлення та регуляції власних когнітивних процесів, що охоплює два основні виміри – метакогнітивне знання та метакогнітивну регуляцію [9, с. 7]. Безсумнівним є той факт, що метакогнітивна активність допомагає контролювати перебіг пізнання, зокрема й у вищій школі: «у найбільш загальному вигляді метакогнітивні процеси визначають як мимовільні або свідомі зусилля різного ступеня узагальнення з організації та оптимізації пізнавальної діяльності. Іншими словами, це ті процедури, за допомогою яких людина регулює своє пізнання (у тому числі мислення). При цьому передбачається, що така регуляція суттєво полегшує досягнення цілей діяльності» [8, с. 355–356]. Особливо це актуально для студентів ранніх курсів, які «відчують серйозні проблеми, пов'язані з нездатністю розуміти й засвоювати інформацію, структурувати навчальний матеріал і кри-

тично його аналізувати» [1, с. 80]. Роджер Азеведо влучно називає це проблемою з калібруванням власної успішності, коли студенти не завжди точно можуть оцінити сприйняту та фактичну успішність [10]. Війна в Україні лише посилює цю «метакогнітивну нестачу» в навчальній діяльності студентів, що може компенсувати перформанс як особлива форма регуляції власного пізнання.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні взяли участь 90 студентів Навчально-наукового інституту соціально-гуманітарного менеджменту в Національному університеті «Острозька академія» (із них 74 (82,22%) особи жіночої та 16 (17,78%) осіб чоловічої статі) таких освітньо-професійних програм: «Психологія» (62%), «Українська мова, література, комунікація» (14%), «Початкова освіта з поглибленим вивченням англійської мови» (10%) та «Журналістика» (14%). Ми вибрали по одному курсу з кожної освітньо-професійної програми, де викладачі регулярно практикували перформанс як педагогічну методику, що передбачав: 1) рольові ігри та інсценування (симуляція проблеми чи ситуації); 2) групові проекти з активним залученням викладача та аудиторії; 3) утілене навчання (фізичний рух, сенсорний досвід та просторове усвідомлення); 4) метапізнання (спільне обговорення і регуляція отриманого знання).

Вибірка формувалася винятково зі студентів денної форми першого року навчання, які відвідували заняття протягом першого семестру 2024–2025 навчального року. Вік учасників коливався в межах 17–19 років ($M_{\text{вік}} = 17.89$ року, $SD = 1.42$). Добірку учасників було сформовано довільно, участь в опитуваннях анонімна та добровільна. Респондентам було надано доступ до опитувальників у форматі *Google Forms* через внутрішні академічні скриньки.

Щоб реалізувати мету дослідження, ми застосували методику метакогнітивного усвідомлення (Metacognitive Awareness Inventory – MAI) Г. Шро та Р.С. Деннісона. Ця методика із 52 питань передбачає оцінку метакогнітивної обізнаності суб'єкта через два складники – метакогнітивні знання та метакогнітивну регуляцію.

Шкала підрахунку балів загальних результатів MAI була вибудована за таким принципом: 40–52 бали – високий рівень, 27–39 балів – серед-

ній рівень, 0–26 балів – низький рівень метакогнітивної обізнаності. Ми не враховували дуже низький рівень метакогнітивної обізнаності, оскільки він не є статистично значущим для розуміння загального метакогнітивного рівня розуміння студентів у перформансі. Як бачимо з результатів (табл. 1), після перформансу збільшився високий рівень метакогнітивної обізнаності (від 18,9% до 27,8%) та середній (від 57,8% до 67,8%), а низький – зменшився (від 23,3% до 4,4%).

Наведені в таблиці дані засвідчують, що на початку експерименту частина студентів уже володіла достатньо високим рівнем метакогнітивного усвідомлення, проте застосування перформансу збільшило цей рівень. Це вказує на те, що перформанс сприяє розвитку метакогнітивного усвідомлення завдяки співдіяльності та кооперації у вирішенні завдань, а участь викладача як медіума чи фасилітатора також допомагає розвинути метакогнітивні навички. Збільшення середнього рівня метакогнітивного усвідомлення після перформансу може бути поясненим тим, що під час спільного (групового) обговорення результатів студенти почали сумніватись у власному знанні, «зверяти» його завдяки критичному обговоренню та рефлексії. Максимальна кількість студентів із середнім рівнем є цілком адекватною, адже, як зазначає Е. Балашов, «надмірно високий рівень метакогнітивної усвідомленості студентів призводить до високого рівня розвитку метакогнітивних здібностей у поєднанні з низьким рівнем предметних знань, що спричиняє надмірну оцінку власних знань і надмірну самовпевненість студентів» [2, с. 23].

У психологічних дослідженнях метакогніції таку самовпевненість називають «ілюзією знання», коли студенти надмірно впевнені у власних когнітивних можливостях. Влучним є визначення Р. Каламаж та М. Августюк про ілюзію знання як «помилку метакогнітивного моніторингу, яка виникає внаслідок надмірної суб'єктивної впевненості у знанні, що не відповідає об'єктивній успішності виконання завдання» [5, с. 22]. Попри високий рівень успішності студентів низка респондентів, вочевидь, переоцінювала власні пізнавальні можливості під час навчання, що актуалізує необхідність групової роботи як форми метакогнітивного контролю власного знання та розуміння.

Таблиця 1

Загальні результати метакогнітивного усвідомлення студентів до та після експерименту з перформансом

Шкала	період	високий рівень		середній рівень		низький рівень	
		к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
MAI	до	17	18,9	52	57,8	19	23,3
	після	25	27,8	61	67,8	4	4,4
Успішність студентів у балах (високий рівень – відмінно, середній рівень – добре, низький рівень – задовільно)	до	14	15,6	62	68,9	14	15,5
	після	17	18,9	65	72,3	8	8,8

Прикметним є те, що кількість студентів із задовільними оцінками зменшилася майже вдвічі (від 15,5% до 8,8%). Це можна пояснити загальною динамікою поліпшення метакогнітивних навичок, а отже, перформанс допоміг більшій частині студентів ефективніше засвоїти матеріал і показати кращі результати. Можливо, саме участь студентів високого рівня успішності та активне втручання у перформанс викладача з подальшою колективною рефлексією навчальної діяльності допомогли поліпшити метакогнітивні показники студентів на середньому рівні. Така ситуація діагностує виклик, із яким можуть стикнутися перформативні практики, адже під час вирішення проблемно орієнтованих завдань, участі в групових проєктах і симуляціях, презентаціях і обговореннях відбувається метакогнітивне «зрівняння» студентів. Унаслідок цього успішні студенти сумніваються у своїх знаннях, утрачаючи успішність у балах, а неуспішні стають більш упевненими та мотивованими, що відображається у їхній середній успішності.

Окрім загальних результатів, ми також урахували зміни в субшкалах метакогнітивного знання (декларативне знання, процедурне знання та умовне знання) та метакогнітивної регуляції (планування, стратегії управління інформацією, моніторинг розуміння, стратегії налагодження, оцінювання). У питаннях було чотири варіанти відповіді: кожен відповідь «абсолютно погоджуюсь» або «швидше погоджуюсь» оцінено в 1 бал, а кожен відповідь «зовсім не погоджуюсь» або «швидше не погоджуюсь» – у 0 балів. Наприкінці було пороховано результати відповідно до кожної окремої субшкали, що має свій максимальний діапазон балів: «Декларативне знання» – 8 б., «Процедурне знання» – 4 б., «Умовне знання» – 5 б., «Планування» – 7 б., «Стратегії управління інформацією» – 10 б., «Моніторинг розуміння» –

7 б., «Стратегії налагодження» – 5 б., «Оцінювання» – 6 б.

У компоненті «Метакогнітивне знання» (рис. 1) збільшився рівень у субшкалі «Декларативне знання» (від 4,72 до 5,33), що свідчить про збільшення фактичних знань, необхідних для критичного осмислення змісту навчального предмета. Ми пояснюємо це тим, що перформанс орієнтується на процесуальну, часто творчу діяльність між студентами, де роль та час на засвоєння знання чітко визначено перформативними завданнями і цілями [6, с. 42]. Наприклад, якщо студенти працюють над комплексною проблемою, вирішення якої надто складне й велике за обсягом, то опрацювання матеріалу чітко розподіляється між кількома особами. Відповідно, студенти часто втрачають комплексне, цілісне знання, але отримують глибше розуміння своєї вузької навчальної сфери й конкретних когнітивних навичок для опанування матеріалу.

Останнє доводять також позитивні зміни в субшкалах «Процедурне знання» (від 2,41 до 3,13) та «Умовне знання» (від 3,20 до 3,83), що свідчить про готовність студентів застосовувати знання в різних обставинах, зокрема й у непередбачуваних. Процедурне знання пов'язане з розумінням того, як застосовувати й оптимізувати свої стратегії навчання (наприклад, як узагальнювати або організовувати інформацію, використовувати мнемоніку тощо). Збільшення цього показника вказує на те, що студенти під час перформансу мали змогу застосувати свої знання у різних ситуаціях, більшість із яких вимагала спільного вирішення проблеми (кейсу). Наприклад, студентам освітньої програми «Початкова освіта з поглибленим вивченням англійської мови» (14% опитаних) у курсі «Вікова та педагогічна психологія» довелося вирішувати проблему заборони телефонів

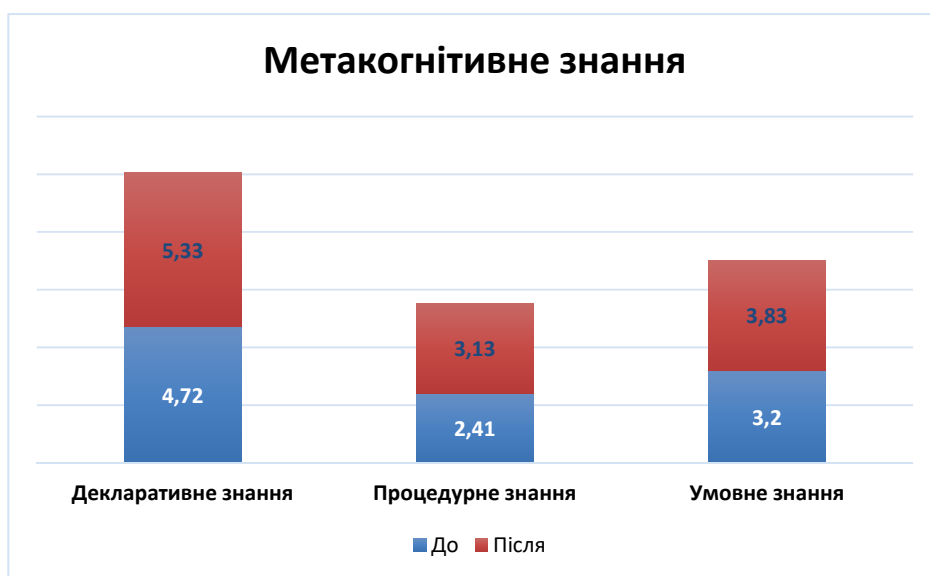


Рис. 1. Загальні результати метакогнітивного знання до та після перформансу

у школі й наслідки цього рішення для різних суб'єктів, починаючи від школярів і закінчуючи кваліфікованими психологами. Попри заздалегідь вибрані ролі, перебіг дебатів не завжди був передбачуваний і контрольований, тому студентам доводилося гнучко «впроваджувати знання» та «спільно вирішувати проблему» [15].

Подібна тенденція наявна в субшкалі «Умове знання», зростання рівня якої свідчить про метакогнітивне уміння застосовувати знання в певному часі та з певною метою. Умовні знання стосуються знання того, коли і чому застосовувати певні стратегії (наприклад, розпізнавання того, коли перечитування корисніше, ніж виділення, або коли групова робота може поліпшити розуміння). У випадку перформансу студентам часто доводилося виконувати симулятивні завдання у групах, щоб навчитися застосовувати знання у змодельованих викладачем ситуаціях. Наприклад, студенти освітньої програми «Журналістика» (14% опитаних) готували відеоінтерв'ю: у групі з трьох осіб одна людина виконувала роль оператора, друга – інтерв'юера, третя – інтерв'юваної особи. Студенти виконували проєкт на одному з перших занять курсу «Медіатекст: інформаційні жанри», дотримуючись вимог жанру та формату і водночас знайомлячись ближче одне з одним. Повторюваним та ефективним був груповий проєкт (для 5–6 осіб) – розроблення концепції певного медіа (включно з підготовкою кількох медіаматеріалів для нього) у межах курсу «Медіафакс: текстовий контент».

Як зазначають Г. Шро і Р. Деннісон, у процедурному знанні студенти можуть отримувати знання через відкриття, спільне навчання та вирішення проблем, а в умовному знанні – через симуляцію [15], що й підтвердив перформанс у своєму інтерактивному та презентаційному форматі. Таким

чином, позитивна динаміка у зміні компоненту «Знання про знання» (або метазнання, як часто називають науковці) свідчить про те, що студенти стали більш стратегічними та адаптивними у підходах до навчання, краще саморегулюють свої навчальні процеси та намагаються ухвалювати обґрунтовані рішення під час виконання перформативних завдань.

Метакогнітивне знання включає усвідомлення стратегій, особистих сильних та слабких боків у навчанні, натомість метакогнітивна регуляція більше орієнтована на дії та передбачає планування, моніторинг, оцінювання навчання [15, р. 466]. Експеримент засвідчив позитивні зміни в компоненті «Метакогнітивна регуляція» (рис. 2), що свідчить про покращення того, як студенти планують, утілюють стратегії, моніторять, коригують помилки в розумінні та оцінюють навчання [15, р. 466].

Найбільших позитивних змін зазнали субшкали «Стратегії управління інформацією» (від 6,09 до 7,24) та «Моніторинг розуміння» (від 4,60 до 5,71), використання яких має тісний динамічний зв'язок. Оскільки стратегії управління інформацією передбачають оволодіння навичок для більш ефективного опрацювання матеріалу, то перформанс сприяв цьому, зокрема вибіркового фокусуванню [15]. Це означає, що колективна робота над завданнями уможливило краще розуміння та запам'ятовування інформації завдяки спільним рефлексивним зусиллям. Особливо це актуально для комплексних, системних курсів і тем, які вимагають чимало часу та ресурсу для індивідуального опанування. Тілесні рухи, образи і презентації, які часто застосовують у перформансі, також допомагають краще запам'ятати інформацію. Кореляційний аналіз Пірсона показав, що ця субшкала має позитивну середню кореляцію із субшкалою «Моніторинг розуміння» ($r=0,466$), тобто що

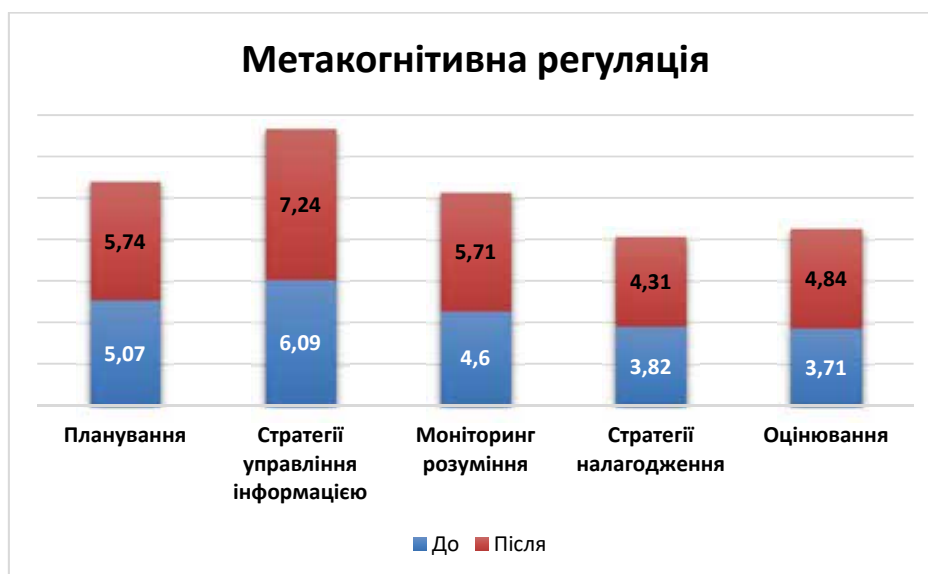


Рис. 2. Загальні результати метакогнітивної регуляції до та після перформансу

більше студенти використовували різні стратегії у навчанні, то краще вони розуміли матеріал завдяки саморегуляції. Наприклад, поєднання цих шкал показово в рольовій грі та групових дебатах, коли студенти готують аргументи відповідно до своєї ролі («Стратегії управління інформацією») та відстежують і підлаштовують логіку аргументації, слухаючи інших («Моніторинг розуміння»).

Помірних позитивних змін зазнали субшкали «Планування» (від 5,07 до 5,74) та «Оцінювання» (від 3,71 до 4,84), що вказує на поліпшення розподілу ресурсів та більш успішний кінцевий результат діяльності. Як бачимо, перформанс дає змогу краще мобілізувати ресурси й визначати цілі завдяки груповій роботі. Саме в перформансі важливо чітко *зрозуміти* й *виконати* своє завдання, організовуючи правильно час, оптимізуючи ресурси та добираючи найбільш відповідні засоби (само)презентації. Наприклад, у роботі над кейсом важливо скласти чіткий план для вирішення проблеми, усвідомити важливість аналізу інформації у подальшій роботі. Поліпшення у субшкалі «Оцінювання» вказує на прогрес студентів у виявленні помилок та плануванні майбутнього вдосконалення своїх метакогнітивних стратегій (попри те, що показники субшкали «Стратегії налагодження» впали лише на 0,19%). Колективна робота в перформансі уможлиблює більш точне коригування сильних і слабких боків у виконанні завдань, виявленні помилок і формулюванні критичних питань. Як правило, студенти рідко аналізують свої метакогнітивні стратегії хоча б тому, що перегляд помилок є доволі складним психологічним процесом. Проте колективна робота над помилками полегшує цей процес, спрямовуючи мислення на зростання.

Як свідчать результати експерименту, у перформансі студенти навчилися більш ефективно обробляти інформацію разом, що свідчить про колективне та інтерактивне коригування навчальної діяльності. Раніше, працюючи наодинці, не всі студенти розуміли, як розробити ефективну метакогнітивну стратегію для організації та узагальнення інформації, що може бути пов'язано з низкою причин: низьким рівнем знань із предмета, індивідуальною психоемоційною організацією, стресорами та відволікальними чинниками.

Висновки. Отже, дослідження показало, що перформанс впливає позитивно на показники метакогнітивної обізнаності студентів вищої школи, оскільки загальні результати збільшилися на високому та середньому рівнях, а на низькому – зменшилися. Така динаміка вказує на максимальний прогрес студентів із початково середнім рівнем метакогнітивного усвідомлення та наслідком ефективної методики перформансу, орієнтованої на базовий і середній рівні.

Усі субшкали метакогнітивного знання та метакогнітивної регуляції збільшилися, що свідчить про поступове опанування метакогнітивних навичок у результаті групової (інтерактивної) роботи у перформансі. Найбільших змін зазнали субшкали

«Стратегії управління інформацією», «Моніторинг розуміння» та «Оцінювання», що вказує на розвиток метакогнітивної регуляції. Загалом підвищення показників обох метакогнітивних компонентів свідчить про їх взаємозв'язок, де знання та регуляція комплексно налагоджують саморегуляцію у навчанні студентів.

Перспективою дослідження є застосування інших метакогнітивних опитувальників із метою простежити кореляційні зв'язки між окремими стратегіями. Водночас важливо розширити арсенал перформативних методик, щоб побачити, які навчальні та метакогнітивні зміни відбуваються внаслідок їх застосування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балашов Е. Метакогнітивні процеси в навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник ХДУ. Серія «Психологічні науки»*. 2020. № 1. С. 78–85.
2. Балашов Е. Особливості метакогнітивної усвідомленості у навчальній діяльності студентів. *Проблеми сучасної психології*. 2020. Вип. 48. С. 11–35.
3. Большакова А., Зайцева О. Загальні та професійні мотиви як особистісні кореляти розвитку метакогнітивної активності студентів. *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Вип. 3. С. 26–35.
4. Каламаж В.О. Метакогнітивні стратегії як складова метапізнання у процесі вивчення іноземної мови засобами групової проектної діяльності. *Актуальні проблеми психології*. 2017. Т. 11. Вип. 15. С. 155–166.
5. Каламаж Р.В., Августюк М.М. Ілюзія знання як помилка метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія». 2016. Вип. 4. С. 19–29.
6. Карповець М. Перформативна діяльність студентів вищої школи: до проблеми психології розуміння. *Психологічні перспективи*. 2024. Вип. 4(35). С. 41–45.
7. Ковальчук І., Попчук М., Ковальчук Ю. Особливості метакогнітивних процесів у навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологія». 2023. Вип. 17(85). С. 193–195.
8. Пасічник І.Д., Каламаж Р.В., Довгалюк Т.А. Мислення як метакогнітивний феномен. *Психологія мислення* / за ред. І. Д. Пасічника. Острого: Острозька академія, 2015. С. 354–371.
9. Пасічник І.Д., Каламаж Р.В., Августюк М.А. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія і педагогіка». 2014. Вип. 28. С. 3–16.
10. Azevedo R. Reflections on the Field of Metacognition: Issues, Challenges, and Opportunities. *Metacognition and Learning*. 2020. № 15. Р. 91–98.
11. Hacker D.J. Metacognition in Education: A focus on Calibration. *Handbook of Memory and Metacognition* / Eds. Dunlosky J. & Bjork R. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. Р. 429–455.
12. Lebeda I., Benedek M. Contributions of Metacognition to Creative Performance and Behavior.

The Journal of Creative Behavior. 2024. Vol. 59 (1). P. 1–12. <https://doi.org/10.1002/jocb.652>

13. Kaufman J.C., Beghetto R.A. In Praise of Clark Kent: Creative Metacognition and the Importance of Teaching Kids When (Not) to Be Creative. *Roeper Review*. 2013. Vol. 35 (3). P. 155–165. DOI: 10.1080/02783193.2013.799413.

14. Kuhn D., Dean Jr.D. Metacognition: A Bridge between Cognitive Psychology and Educational Practice. Theory Into Practice. *Developmental Psychology: Implications for Teaching*. 2004. Vol. 43 (4). P. 268–273.

15. Shraw G., Dennison R.S. Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*. 1994. Vol. 19. P. 460–475.