



## СЕКЦІЯ 2. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 37.015.3:378.147:159.953

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2025-2-6>**РЕФЛЕКСИВНІ ВМІННЯ МЕТАКОГНІТИВНОГО РІВНЯ  
У ПЕРФОРМАТИВНОМУ НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ****Карповець Максим Вячеславович,**

кандидат філософських наук, доцент,

директор Навчально-наукового інституту соціально-гуманітарного менеджменту

*Національний університет «Острозька академія»*

maksym.karpovets@oa.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0001-5322-089X>

Стаття присвячена дослідженню трансформації рефлексивних умінь метакогнітивного рівня студентів під впливом перформансу як інтерактивної (тілесно орієнтованої) та презентаційної (практично орієнтованої) методики навчання. **Мета** – теоретичне обґрунтування та емпіричне вимірювання рефлексивних умінь метакогнітивного рівня студентів під час перформансу як освітнього інструменту. Застосування елементів перформативної теорії в освітньому та психологічному контексті є виразною особливістю цього дослідження, що покликане показати (мета) когнітивний потенціал і навчальні перспективи перформансу у вищій школі. **Методи.** У статті використано методику «Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)» О. Савченко для аналізу зміни рефлексивних умінь, які студенти задіюють для вирішення проблем і завдань під час навчального перформансу. У нашому дослідженні було застосовано до- та післяекспериментальний дизайн (PPED, або pretest-posttest experimental design), за допомогою якого ми вимірювали показники обраних умінь до (pre-test) та після (post-test) експериментального навчання з використанням перформансу. **Результати.** Обґрунтовано, що залучення перформансу позитивно вплинуло на показники різних шкал, зокрема на загальний рівень рефлексивних умінь метакогнітивного рівня (зростання від 12,2 % до 26,6 % на високому рівні), а також на вміння регулювати власні емоційні стани, формувати налаштування на роботу ( $\Delta = 14,4\%$ ). Останнє вказує на покращення вольової саморегуляції та емоційної стійкості у складних і невизначених ситуаціях. Доведено, що перформативне навчання найбільш ефективно вплинув на прогностичну функцію, аналіз власних помилок, планування та оцінку своїх дій, засвідчуючи високий рівень метакогнітивної регуляції. **Висновки.** Вказано, що перформативне навчання сприяє покращенню більшості рефлексивних умінь метакогнітивного рівня, проте ця динаміка є поступовою. Оскільки перформанс передбачає взаємодію і співпрацю, то метакогнітивні вміння розвивалися завдяки спільному обговоренню, критичній роботі та загальній рефлексії. Відповідно надалі важливо виміряти метакогнітивні зміни рефлексивних умінь студентів старших курсів у лонгітюдному дослідженні.

**Ключові слова:** вища школа, метакогнітивні навички, перформанс, перформативне навчання, рефлексивні вміння, психологія розуміння, студенти.

**REFLECTIVE SKILLS OF METACOGNITIVE LEVEL  
IN STUDENTS' PERFORMATIVE LEARNING****Karpovets Maksym Viacheslavovych,**

Ph.D., Associate Professor,

Director of the Educational and Scientific Institute of Social and Humanitarian Management,

*National University «Ostroh Academy»*

maksym.karpovets@oa.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0001-5322-089X>

The article is dedicated to the transformation of reflective skills of students' metacognitive level under the influence of performance as an interactive (body-oriented) and presentational (practical-oriented) teaching method. The **purpose** is to theoretically substantiate and empirically measure reflective skills of students' metacognitive level during performance as an intervention tool. The application of elements of performative theory in the educational and psychological context is a distinctive feature of this study, which is designed to show the (meta)cognitive potential and academic prospects of performance in higher education. **Methods.** The article uses the methodology «Reflective skills (metacognitive level)» by O. Savchenko to analyze the change in reflective skills that students use to solve problems and tasks during performance. In our study, we used

a pretest-posttest experimental design (PPED), where we measured the indicators of selected skills both before (pre-test) and after (post-test) the performance intervention. **Results.** We verified that the involvement of performance had a positive effect on both the general results of students' reflective skills on the metacognitive level (from 12.2% to 26.6% at a high level) and its scales. We noticed the most significant change in «The ability to regulate one's emotional states, form work attitudes» ( $\Delta = 14.4\%$ ). The latter indicates an improvement in volitional self-regulation and emotional stability in complex and uncertain situations. It has been proven that performative learning most effectively influenced the predictive function, analysis of one's own mistakes, planning and evaluation of actions, thus indicating a high level of metacognitive regulation. **Conclusions.** It has been proven that performative learning contributes to the improvement of most reflective skills of students' metacognitive level, but this dynamic is gradual. Since performance involves interaction and collaboration, metacognitive skills were developed through joint discussion, critical work, and shared reflection. Accordingly, in the future, it is essential to measure metacognitive changes in senior students within a longitudinal study.

**Key words:** *performance, performative learning, reflective skills, metacognitive skills, psychology of understanding, students, higher education.*

**Вступ.** У вищій освіті важливим питанням є пошук дієвих методик для посилення рефлексивних умінь студентів, спрямованих на аналіз власного мислення. Рефлексивні вміння є частиною метакогнітивної регуляції студентів, без якої неможливо реалізувати ані ефективність і успішність навчальної діяльності (Балашов і Каламаж, 2020: 96), ані розуміння свого потенціалу у процесі становлення як особистості (Wilson, 2021). Інша річ, чи завжди студенти можуть розвинути рефлексивні й метакогнітивні вміння самотійно, без втручання групи чи викладача. Тому нерідко для розвитку рефлексивних умінь залучають інтерактивні методики, спрямовані на взаємодію, співпрацю та групову рефлексію: «враховуючи інформаційну складову сучасних інноваційних технологій, виникають нові вимоги до процесів мислення, що прослідковується в соціальній взаємодії, зокрема в освіті» (Гриньків, 2016: 38).

Однією з таких методик є перформанс, що виник у мистецькому середовищі, проте сьогодні набув широкого соціогуманітарного вжитку завдяки перформативним теоретикам і практикам. Перформативне навчання виходить за рамки пасивного (лінійного чи особистого) засвоєння інформації, тому передбачає втілені практики (драма, презентації чи симуляції), рефлексивну активність, творче виробництво та соціальну взаємодію. У перформативному навчанні рефлексивні вміння передбачають свідомий аналіз власних дій, досвіду та процесів навчання у контексті поставлених перформативних завдань. Тому рефлексивна активність студентів у перформансі стає зв'язною ланкою між розумінням та дією, даючи змогу студентам інтерналізувати досвід та підвищувати свою метакогнітивну усвідомленість.

Проте відкритим залишається питання про характер впливу перформансу на студентські рефлексивні вміння метакогнітивного рівня, частина з яких може зрости, а інша – навпаки знизитись. Оскільки перформанс передбачає співпрацю та взаємодію з іншими студентами,

то для деяких осіб це може бути достатньо стресовим кроком. З іншого боку, невідомо, як успішні студенти поводитимуться в перформансі, адже вони звикли завжди покладатись на власні сили й ресурси, а не розділяти їх з іншими та враховувати чийось позицію, виконуючи поставлені завдання.

**Теоретичне обґрунтування проблеми.** Такі ключові дослідники в руслі метакогнітивної психології як Джон Г. Флейвелл, Дональд Шен, Патрісія Александер, Кріс Аргіріс прямо не писали про перформанс, але завжди підкреслювали важливість групової діяльності в метакогнітивних процесах розуміння. Наприклад, Дональд Шен відзначає діяльнісний і мінливий характер метакогніції: «Коли хтось рефлексує в дії, він стає дослідником у практичному контексті. Він не залежить від категорій усталеної теорії та техніки, а конструює нову теорію унікального випадку» (Schön, 1983: 68). Водночас деякі науковці наголошують (Hacker, 2008; Panadero, Andrade and Brookhart, 2018), що метакогнітивні здібності залежать від їх розвитку в навчальній діяльності, а не від вроджених інтелектуальних здібностей чи попередньої освіти (у нашому випадку шкільної). З огляду на таку тезу можна зробити висновок, що природа метакогнітивної активності завжди *процесуальна й динамічна*.

Про зв'язок рефлексивних умінь і метакогніції у вищій школі писали такі українські вчені як І. Пасічник, Р. Каламаж, Е. Балашов, О. Савченко, Т. Доцевич, А. Гриньків тощо. Усі вони сходяться на тому, що розвиток рефлексивних умінь неможливий без задіяння метакогнітивних стратегій, які позитивно впливають на успішність студентів під час навчання. Так, Т. Доцевич визначає метакогнітивні стратегії як навички найвищого рівня, завдяки яким суб'єкт може планувати свої дії заради реалізації мети, регулювати й оцінювати процес пізнання (Доцевич, 2019: 111-112). Водночас Е. Балашов зазначає: «Аналіз цього типу діяльності особистості може здійснюватися за двома напрямками: вивчення метакогнітив-



ного моніторингу та аналіз метокогнітивного контролю» (Балашов, 2020б: 14). Водночас ми погоджуємося з думкою, що рефлексивні вміння – це «комплексні багатомірні психічні утворення, представлені системою знань та способів здійснення особистісної, інтелектуальної, перспективної, ситуативної та ретроспективної рефлексивної діяльності» (Пастушенко, 2015: 207). Отже, метакогнітивний рівень навчання студентів передбачає усвідомлення та регуляцію таких складників рефлексивних умінь як знання, дії, операції, чуттєвий та практичний досвід.

Якщо метакогнітивні процеси часто передбачають процес/дію (Azevedo, 2020), то у перформансі це може бути втілено в груповій корекції виконаних завдань, спільному аналізі презентацій або колективній рефлексії завдяки тілесним діям у просторі (наприклад, трансформація фізичної аудиторії). На відміну від механічного вирішення проблем, яке застосовує попередньо вивчені формули, рефлексія в дії є ситуативною, інтуїтивною та адаптивною. Вона особливо важлива в «унікальних, невизначених та нестабільних» ситуаціях (Kuhn and Dean Jr., 2020), коли стандартні процедури не допомагають, чим часто і є перформанс у його здатності створювати ситуації невизначеності завдяки активному втручанняу аудиторії в перебіг освітнього процесу.

Перформативне навчання передбачає активну, творчу та рефлексивну взаємодію з матеріалом (Карповець, 2024), а метакогнітивний аспект розуміння слугує вирішальним фактором у досягненні кращих результатів у навчанні, особливо коли йдеться про студентів ранніх курсів (Балашов і Каламаж, 2020). Однак для ефективності метакогнітивних процесів потрібна групова, інтерактивна робота, де участь викладача є не менш важливою, аніж участь студентів. Викладач виконує функцію перформера – того, хто активно регулює та контролює, і водночас того, хто пасивно спостерігає та оцінює метакогнітивні практики під час перформансу. Ми припускаємо, що в освітніх закладах студенти з високим рівнем метакогнітивної усвідомленості стають більш гнучкими й адаптивними у своєму знанні, тому здатні не тільки (з)розуміти складні поняття і теми, але й застосовувати їх на практиці у своєму професійному та життєвому становленні (Балашов, 2020а). Метакогнітивні навички завдяки перформансу також розвивають креативність, що важливо для інтерпретації матеріалу і творення нових ідей та особливо актуально в сучасному світі.

Ми визначаємо *перформанс* як педагогічний підхід, що дозволяє досягати освітніх та позаосвітніх когнітивних результатів через інтерактивну (тілесно орієнтовану) та презен-

таційну (практично орієнтовану) взаємодію між викладачем та студентами. Відповідно, *перформативні завдання* є результатом використання перформативних технік (рольових ігор, драматичних сценаріїв, процесуальної драми, втіленого навчання (*embodied learning*), рефлексії та метапізнання) для створення більш захопливого, інтерактивного та глибокого досвіду. У цьому контексті перформативне навчання є збірним поняттям, що позначає середовище, у якому викладачі та студенти втілюють відповідні перформативні методики.

З огляду на поставлену проблему **метою** цієї статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне вимірювання рефлексивних умінь метакогнітивного рівня студентів під час перформансу.

Щоб виконати поставлену мету, ми застосували методику «Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)» О. Савченко. Ця методика передбачає вимірювання семи шкал рефлексивних умінь у метакогнітивній активності суб'єкта на основі 38 тверджень. Студенти повинні були оцінити кожне твердження за семибальною шкалою на ступінь згоди (тип шкали Лайкерта) (Савченко, 2016: 82), де 0 – «не знаю», 1 – «швидше за все, вірно», 2 – «вірно», 3 – «цілком правильно». Отримані дані було переведено відповідно до прямої чи зворотної шкали у станаїни, що й обумовило розподіл на високий, середній та низький рівень рефлексивних умінь метакогнітивного рівня у студентів.

**Виклад основного матеріалу.** В емпіричному дослідженні взяли участь 90 студентів Навчально-наукового інституту соціально-гуманітарного менеджменту в Національному університеті «Острозька академія» (з 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 обрали по одному курсу з кожної освітньо-професійної програми, де викладачі регулярно практикували перформанс як педагогічну методику, що передбачало: 1) рольові ігри та інсценування (симуляція проблеми чи ситуації); 2) групові проекти з активним залученням викладача та аудиторії; 3) втілене навчання (фізичний рух, сенсорний досвід та просторове усвідомлення) 4) метапізнання (спільне обговорення і регуляція отриманого знання).

Вибірку було сформовано винятково зі студентів денної форми першого року навчання, які працювали в аудиторіях упродовж першого семестру 2024-2025 навчального року. Вік учасників коливався в межах 17 – 19 років

(Мвік = 17.89 років,  $SD = 1.42$ ). Добірка учасників відбувалась довільно, а участь в опитуваннях була добровільно та анонімною. Респондентам було надано доступ до опитувальників у форматі *Google Forms* через внутрішні академічні скриньки.

Експериментальне дослідження за методикою О. Савченко передбачало оцінювання студентських рефлексивних умінь метакогнітивного рівня за кількома шкалами (табл. 1). Відповідно до наведених у таблиці даних, шкала «Уміння організовувати процес вирішення проблеми, спрямовувати зусилля на досягнення поставленої мети» збільшилась на високому рівні від 21,1% до 28,9%, а на середньому – від 65,6% до 68,9%. Оскільки ця шкала відображає можливість суб'єкта об'єктивно й фактично оцінювати ситуацію, що передбачає також упевненість у своїх можливостях долати труднощі та перешкоди (Савченко, 2016: 84), то динаміка рівнів чітко демонструє, як студенти від оцінки своїх здібностей перейшли до самоконтролю та саморегуляції. Ми припускаємо, що взаємодія в групі позбавила студентів надмірної зосередженості на своїх очікуваннях і загалом навчальних результатах, уможливаючи метакогнітивну корекцію завдяки перформативній діяльності. Навіть більше, робота в групі створила підґрунтя для більш об'єктивної, реалістичної оцінки своїх зусиль із можливістю коригувати їх час від часу з очікуваними результатами. Виконуючи завдання

поза перформансом, тобто на самоті, студенти не завжди могли організувати свій час у вирішенні проблеми.

Подібні показники також бачимо в шкалі «Уміння прогнозувати можливі помилки і труднощі, аналізувати власні можливості». Це вміння передбачає «відображення найближчих перспектив і усвідомлення особливостей актуальної діяльності, що й дозволяє суб'єктові формувати адекватні прогнози, які сприяють зниженню занепокоєння в невідзначених ситуаціях» (Савченко, 2016: 86). Як можна простежити за даними таблиці, показники зросли на високому (від 13,3% до 25,5%) та середньому рівні (від 62,3% до 66,7%), а на низькому зменшились утричі (від 24,4% до 7,8%). Це позитивна тенденція, адже завдяки перформансу студенти почали краще уявляти перебіг роботи завдяки груповій підтримці. Іншими словами, коли в групі чітко виставлені завдання і загальна ціль, то студенти менше непокоїлись, що вони можуть щось зробити не так. Надалі важливо розвивати це рефлексивне вміння, адже воно вкрай важливе для навчальної та професійної активності.

Зміни показників у шкалі «Уміння регулювати власні емоційні стани, формувати налаштування на роботу» вказують на те, що студенти після перформансу почали краще контролювати свій емоційний стан. Збільшення високого рівня цієї шкали від 10 % до 24,4 % за рахунок зниження на середньому ( $\Delta = - 4,5 \%$ ) та низькому рівні ( $\Delta = - 9,9 \%$ )

Таблиця 1

**Показники рефлексивних умінь (метакогнітивний рівень) за О. Савченко до та після експерименту з перформансом**

| Шкала                                                                                                                          | період | високий рівень |      | середній рівень |      | низький рівень |      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|----------------|------|-----------------|------|----------------|------|
|                                                                                                                                |        | к-ть осіб      | %    | к-ть осіб       | %    | к-ть осіб      | %    |
| Уміння організовувати процес вирішення проблеми, спрямовувати зусилля на досягнення поставленої мети                           | до     | 19             | 21,1 | 59              | 65,6 | 12             | 13,3 |
|                                                                                                                                | після  | 26             | 28,9 | 62              | 68,9 | 2              | 2,2  |
| Уміння прогнозувати можливі помилки і труднощі, аналізувати власні можливості                                                  | до     | 12             | 13,3 | 56              | 62,3 | 22             | 24,4 |
|                                                                                                                                | після  | 23             | 25,5 | 60              | 66,7 | 7              | 7,8  |
| Уміння регулювати власні емоційні стани, формувати налаштування на роботу                                                      | до     | 9              | 10,0 | 59              | 65,6 | 22             | 24,4 |
|                                                                                                                                | після  | 22             | 24,4 | 55              | 61,1 | 15             | 14,5 |
| Уміння здійснювати планування, оцінку і перевірку своїх дій                                                                    | до     | 13             | 14,5 | 58              | 64,4 | 19             | 21,1 |
|                                                                                                                                | після  | 19             | 21,1 | 64              | 71,1 | 7              | 7,8  |
| Уміння створювати ймовірнісні моделі вирішення проблем, здійснювати самоаналіз своїх дій, особливостей своєї поведінки         | до     | 18             | 20,0 | 41              | 54,5 | 23             | 25,5 |
|                                                                                                                                | після  | 24             | 26,7 | 55              | 61,1 | 11             | 12,2 |
| Уміння проводити моніторинг поточних форм розумової активності, регулювати значущість проблеми з урахуванням актуального стану | до     | 7              | 7,8  | 59              | 65,6 | 24             | 26,7 |
|                                                                                                                                | після  | 11             | 12,2 | 61              | 67,8 | 18             | 20   |
| Уміння критично оцінювати свої інтелектуальні здібності, можливості та обмеження                                               | до     | 11             | 12,2 | 53              | 58,9 | 26             | 28,9 |
|                                                                                                                                | після  | 9              | 10,0 | 67              | 74,4 | 14             | 15,6 |
| Загальний рівень розвитку рефлексивних умінь метакогнітивного рівня                                                            | до     | 11             | 12,2 | 57              | 63,4 | 22             | 24,4 |
|                                                                                                                                | після  | 24             | 26,7 | 62              | 68,9 | 4              | 4,4  |



засвідчує позитивну динаміку в поліпшенні вольової саморегуляції та емоційної стійкості. Оскільки перформанс часто передбачає координаційну та коопераційну роботу, то навіть у складних освітніх ситуаціях студенти навчаються підтримувати один одного, щоб досягти вищих результатів (Chiu, 2009). Усе це формує у студентів «відчуття контролю над подіями, упевненість у своїй здатності справлятися зі складними ситуаціями, сприяє реалізації готовності розв'язувати невизначеність і протиріччя» (Савченко, 2016: 88). Вказане уміння також корисне для мінливих, часто кризових ситуацій, з якими стикаються суб'єкти. Водночас є загроза в тому, що надмірний контроль власних емоційних станів може призвести до «загострення протиріч і конфліктних ситуацій з іншими» (Савченко, 2016: 88).

Шкала «Уміння здійснювати планування, оцінку і перевірку своїх дій» також зазнала позитивних змін на високому (від 14,5% до 21,1%) та середньому (від 64,4% до 71,1%) рівні. Як зазначає Л. Засєкіна, планування є важливою метастратегією раціонального визначення часу та подальшого розподілу психотехнік, необхідних для вирішення тієї чи тієї проблеми (Засєкіна, 2005), а в нашому випадку – перформативного завдання. У межах цього вміння студенти стали ефективніше планувати різні форми власної активності під час перформансу. Важливо, що це вміння також розвиває навичку дивитись на себе очима зовнішнього спостерігача (Савченко, 2016: 89), таким чином оцінюючи доречність і виправданість своїх дій під час навчання. Як підкреслюють дослідники, самооцінка та планування створюють тимчасову підтримку для навчання та вирішення проблем (Holton and Clarke, 2006: 128), тому в перспективі важливо також врахувати самостійність в ухваленні рішень. Перформативний розвиток цього вміння справді сприяє кореляції власного планування завдяки спільній рефлексивній роботі. Проте на індивіда, який звик покладатись на інших у груповій діяльності, це може негативно вплинути в аспекті його власних рішень і дій.

Зміст шкали «Уміння створювати ймовірнісні моделі вирішення проблем, здійснювати самоаналіз своїх дій, особливостей своєї поведінки» близький до попередньої шкали, адже передбачає прогнозування власної активності. Як бачимо, після перформансу студенти почали краще формувати програми й схеми поведінки в складних ситуаціях на високому (від 20 % до 26,7 %) та середньому (від 54,4 % до 61,1 %) рівні. У перформативних академічних умовах (презентації, дискусії, критика колег) таке ймовірнісне мислення допомагає студентам *керувати ризиками та адаптувати поведінку* відповідно до очі-

кувань, демонструючи когнітивну та метакогнітивну «спритність» у режимі реального часу. Наприклад, студенти з високим рівнем підготовки можуть навчитися давати творчі спонтанні відповіді, поєднуючи імпровізаційну природу перформансу та метакогнітивну регуляцію своєї розумової активності. Як зазначає О. Савченко, «чим вище в суб'єктів розвинуте вміння створювати ймовірнісні моделі вирішення проблем та проводити самоаналіз власних дій, тим більше сформовані в них прийоми виділення важливих компонентів розумової активності» (Савченко, 2016: 91). Водночас варто зазначити, що це доволі складне й важливе метакогнітивне вміння, що потребує часу для опанування (Panadero, Andrade and Brookhart, 2018), тому й виразні показники змін потребують довшої часової тривалості.

Особливо критичних змін не відбулося в шкалі «Уміння проводити моніторинг поточних форм розумової активності, регулювати значущість проблеми з урахуванням актуального стану», що вказує на низький рівень «формування цілісної та узагальненої моделі процесу вирішення проблеми» (Савченко, 2016: 93). Як бачимо, найбільших позитивних змін зазнали показники на низькому рівні (від 26,7 % до 20 %), але вони порівняно не значущі. Суголосно шкалі перформанс має інтенцію до навчання поведінки в непередбачуваних обставинах, але в коротких часових межах нашого дослідження студенти не встигли так глибоко опанувати це метакогнітивне вміння.

Зміни показників після перформансу відбулися в шкалі «Уміння критично оцінювати свої інтелектуальні здібності, можливості та обмеження», що передбачає фокусування на проблемі, аналізі труднощів і самооцінці власних рефлексивних здібностей (Савченко, 2016: 93). Прикметно, що на високому рівні показники майже не змінилися (від 12,2 % до 10 %), проте на середньому збільшилися (від 58,9 % до 74,4 %) за рахунок низького рівня ( $\Delta = - 13,3 \%$ ). Як зазначає О. Савченко, високі показники цієї шкали негативно корелюються з орієнтацією на зовнішній світ, тобто в таких суб'єктів низька прихильність та довіра до людей (Савченко, 2016: 94). Оскільки високий рівень притаманний невеликій кількості студентів до та після перформансу, то можна висловити припущення про відсутність таких ризиків, тобто студенти доволі легко вибудовують нові зв'язки. Високі показники середнього рівня дають нам підстави вважати, що студенти достатньо опанували критичні навички та вміння під час перформансу, не втрачаючи загальної екстравертної орієнтації на зовнішній світ.

Шкала «Загальний рівень розвитку рефлексивних умінь метакогнітивного рівня» також

засвідчила зміну низки метакогнітивних навичок студентів. Показники високого рівня (від 12,2 % до 26,7 %) підтверджують покращення вольової саморегуляції, програмування своєї поведінки, самоконтролю і передбачуваності після впровадження перформансу. Така динаміка відбулася за рахунок суттєвого падіння показників низького рівня ( $\Delta = -20,0\%$ ), коли середній рівень лишився майже без змін ( $\Delta = -5,5\%$ ). Ця шкала обумовлена рівнем сформованості вмінь організувати процес вирішення проблеми та прогнозувати можливі помилки та ускладнення (Савченко, 2016: 98-99). Як бачимо, перформанс позитивно впливає на метакогнітивне регулювання студентами своїх рефлексивних, емоційних і поведінкових станів, адже перебування в групі обумовлює постійне порівняння і коригування своєї навчальної стратегії з іншими. Водночас зростання високого рівня «знижує активність суб'єктів у взаємодії з об'єктами фізичного та соціального світу» (Савченко, 2016: 95), оскільки саморефлексія передбачає звернення до внутрішнього світу й ресурсів. Цю тенденцію може підсилити й те, що перформанс «штовхає» до взаємодії тих студентів, які не звикли чи не готові до соціальної зовнішньої активності, передусім академічно успішних та емоційно вразливих. Тому велику роль у цьому відіграє тактовність і уважність викладача як основного медіатора в перформансі, що повинен знайти баланс між індивідуальними запитами й колективними потребами.

**Висновки.** Отже, рефлексивні вміння студентів на метакогнітивному рівні зазнали

змін після впровадження перформансу (рольові ігри та інсценування, групові проекти із залученням викладача, втілене навчання, метапізнання). Оскільки перформанс передбачає взаємодію і співпрацю, то метакогнітивні вміння розвивалися завдяки спільному обговоренню, критичній роботі та загальній рефлексії. Найбільших змін на високому рівні зазнала шкала «Уміння регулювати власні емоційні стани, формувати налаштування на роботу» ( $\Delta = 14,4\%$ ), що вказує на покращення вольової саморегуляції та емоційної стійкості у складних і невідзначених ситуаціях. Таке вміння вкрай важливе для студентів першого курсу, які тільки опановують навчальні стратегії. В умовах війни це вміння ще більше важливе, адже є запорукою вміння знизити рівень стресу й тривожності під час навчання.

Збільшення високих показників загального рівня розвитку рефлексивних умінь метакогнітивного рівня свідчить про покращення вольової саморегуляції, моделювання і регулювання власної поведінки, самоконтроль у складних і непередбачуваних ситуаціях, а також фокусування на вирішенні проблеми. Перформанс обумовлює формування певної відповідальності перед іншими у виконанні завдань, хоча такі тенденції більше стосуються високого рівня студентів. Не виключено, що значна частина здобувачів середнього рівня ще перебуває в процесі опанування рефлексивних умінь метакогнітивного рівня, тому надалі важливо апробувати інші перформативні техніки для вимірювання змінних процесу розуміння.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Балашов Е. М., Каламаж В. О. Діагностика рефлексивних умінь студентів на метакогнітивному рівні. *Науковий вісник ХДУ Серія Психологічні науки*. 2020. № 2. С. 94–103.
2. Балашов Е. Метакогнітивні процеси в навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник ХДУ Серія Психологічні науки*. 2020. № 1. С. 78–85.
3. Балашов Е. Концептуальні характеристики метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. *Психологія: реальність і перспективи*. 2020. Вип. 14. С. 12–21.
4. Гриньків А. Метакогнітивні дослідження в контексті освітніх інновацій. *Вища освіта України*. 2016. № 2. С. 37–43.
5. Доцевич Т. Метакогнітивні стратегії розвитку читацької компетентності в студентів закладів вищої освіти. *Psycholinguistics*. 2019. Т. 26, № 1. С. 105–125. DOI: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-1-105-125>.
6. Засекіна Л. В. Структурно-функціональна організація інтелекту. Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2005. 370 с.
7. 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.
8. Карповець М. Перформативна діяльність студентів вищої школи: до проблеми психології розуміння. *Журнал «Психологічні перспективи»*. 2024. Випуск 4 (35). С. 41–45.
9. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Довгалюк Т. А. Мислення як метакогнітивний феномен. *Психологія мислення* / за ред. І. Д. Пасічника. Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2015. С. 354–371.
10. 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.
11. Пастушенко Н. Б. Розвиток рефлексивних умінь у студентів як складової готовності до педагогічної діяльності. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. 2015. № 4. С. 206–210.



12. Савченко О. В. Рефлексивна компетентність: методи та процедури діагностики. Херсон: ПП. Вишемирський В. С., 2016. 263 с.
13. Azevedo R. Reflections on the field of metacognition: issues, challenges, and opportunities. *Metacognition and Learning*. 2020. № 15. P. 91–98.
14. Chiu M. M., Kuo S. W. Social metacognition in groups: Benefits, difficulties, learning, and teaching. *Journal of Education Research*. 2009. Volume 3, Issue 4. P. 1–19.
15. Hacker D. J. Metacognition in education: A focus on calibration. *Handbook of Memory and Metacognition* / J. Dunlosky and R. Bjork (Eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. P. 429–455.
16. Holton D., Clarke D. Scaffolding and metacognition. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 2006. Vol. 37 (2). P. 127–143.
17. Kuhn D., Dean Jr. D. Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory Into Practice*. 2004. Vol. 43 (4). P. 268–273.
18. Panadero E., Andrade H., Brookhart S. Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *Australian Educational Researcher*. 2018. Vol. 45. P. 13–31.
19. Schön D. A. The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books, 1983. 384 p.
20. Wilson A. Towards an understanding of metacognition(ing) through an agential realism framework. *Educational Philosophy and Theory*. 2021. Vol. 54 (9). P. 1397–1407. doi:10.1080/00131857.2021.1915763.

## REFERENCES:

1. Azevedo, R. (2020). Reflections on the field of metacognition: issues, challenges, and opportunities. *Metacognition and Learning*, 15, 91–98.
2. Balashov, E., & Kalamazh V. (2020). Diahnostyka refleksyvykh umin studentiv na metakohnityvnomu rivni [Diagnostics of students' reflective skills at the metacognitive level]. *Naukovyi visnyk KhDU Seriiia Psykholohichni nauky*, 2, 94–103 [in Ukrainian].
3. Balashov, E. (2020). Metakohnityvni protsesy v navchalnii diialnosti studentiv [Metacognitive processes in students' learning activities]. *Naukovyi visnyk KhDU Seriiia Psykholohichni nauky*, 1, 78–85 [in Ukrainian].
4. Balashov, E. (2020). Kontseptualni kharakterystyky metakohnityvnoho monitorynhu navchalnoi diialnosti studentiv [Conceptual characteristics of metacognitive monitoring of students' learning activities]. *Psykhologhiia: realnist i perspektyvy*, 14, 12–21 [in Ukrainian].
5. Chiu, M. M., & Kuo, S. W. (2009). Social metacognition in groups: Benefits, difficulties, learning, and teaching. *Journal of Education Research*, 3(4), 1–19.
6. Dotsevych, T. (2019). Metakohnityvni stratehii rozvytku chytatskoi kompetentnosti v studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Metacognitive strategies for developing reading competence in students of higher education institutions]. *Psycholinguistics*, 26(1), 105–125 [in Ukrainian].
7. Hacker, D. J. (2008). Metacognition in education: A focus on calibration. In J. Dunlosky and R. Bjork (Eds.), *Handbook of Memory and Metacognition* (pp. 429–455). Lawrence Erlbaum Associates.
8. Holton, D., & Clarke, D. (2006). Scaffolding and metacognition. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 37(2), 127–143.
9. Hryniv, A. (2016). Metakohnityvni doslidzhennia v konteksti osvitynnikh innovatsii [Metacognitive research in the context of educational innovation]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 2, 37–43 [in Ukrainian].
10. Kalamazh, R., & Avhustiuk, M. (2016). Iliuziia znannia yak pomylka metakohnityvnoho monitorynhu navchalnoi diialnosti [The illusion of knowledge as an error in metacognitive monitoring of learning activities]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykhologhiia»*, 4, 19–29 [in Ukrainian].
11. Karpovets, M. (2024). Performatyvna diialnist studentiv vyshchoi shkoly: do problemy psykhologii rozuminnia [Performative activity of higher school students: to the problem of psychology of understanding]. *Zhurnal «Psykhologhiia i perspektyvy»*, 4 (35), 41–45 [in Ukrainian].
12. Kuhn D., & Dean Jr. D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory Into Practice*, 43(4), 268–273.
13. Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *Australian Educational Researcher*, 45, 13–31.
14. Pasichnyk, I., Kalamazh, R., & Dovhaliuk T. (2015). Myslennia yak metakohnityvnyi fenomen [Thinking as a metacognitive phenomenon]. In I. Pasichnyk (Ed.), *Psykhologhiia myslennia* [Psychology of thinking] (pp. 354–371). Ostroh: Vyd-vo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia» [in Ukrainian].
15. Pasichnyk, I., Kalamazh, R., & Avhustiuk, M. (2014). Metakohnityvnyi monitorynh yak rehuliatyvnyi aspekt metapiznannia [Metacognitive monitoring as a regulatory aspect of metacognition]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykhologhiia i pedahohika»*, 28, 3–16 [in Ukrainian].
16. Pastushenko, N. (2015). Rozvytok refleksyvykh umin u studentiv yak skladovoi hotovnosti do pedahohichnoi diialnosti [Development of reflective skills in students as a component of readiness for pedagogical activity]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia*, 4, 206–210 [in Ukrainian].
17. Savchenko, O. (2016). *Refleksyvna kompetentnist: metody ta protsedury diahnostryky* [Reflective competence: diagnostic methods and procedures]. PP. Vyshemyrskyi V. S. [in Ukrainian].



18. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
19. Wilson, A. (2021). Towards an understanding of metacognition(ing) through an agential realism framework. *Educational Philosophy and Theory*, 54(9), 1397–1407. doi:10.1080/00131857.2021.1915763.
20. Zasiiekina, L. (2005). *Strukturno-funktsionalna orhanizatsiia intelektu* [Structural and functional organization of intelligence]. Vyd-vo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia» [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 24.07.2025  
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 25.08.2025  
Дата публікації: 04.11.2025