

Отримано: 17 червня 2025 р.

Прорецензовано: 18 червня 2025 р..

Прийнято до друку: 20 червня 2025 р.

e-mail: : mariana.nechyporuk@oa.edu.ua

volodymyr.romaniuk@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-135-143>

Нечипорук М. В., Романюк В. О. Когнітивні та метакогнітивні стратегії освоєння інформації як основа саморегульованого навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 135–143.

УДК: 159.95

Нечипорук Мар'яна Василівна,*старший викладач кафедри національної безпеки та політології**Національного університету «Острозька академія»*ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0003-0253-9109>**Романюк Володимир Олександрович,***здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»**Національного університету «Острозька академія»*ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0009-0001-4188-2279>

КОГНІТИВНІ ТА МЕТАКОГНІТИВНІ СТРАТЕГІЇ ОСВОЄННЯ ІНФОРМАЦІЇ ЯК ОСНОВА САМОРЕГУЛЬОВАНОГО НАВЧАННЯ

Стаття присвячена вивченню взаємозв'язку когнітивних і метакогнітивних стратегій і мотивації як основних саморегульованого навчання. Розглянуто теоретичні підходи до визначення змісту когнітивних та метакогнітивних стратегій навчання, визначено основні компоненти саморегульованого навчання, які вагомо впливають на формування у студентів ключових компетентностей. Проаналізовано наявні у психолого-педагогічній науці дослідження зазначених питань. Окреслено теоретико-методологічні ракурси континуальності саморегульованого навчання в залежності від когнітивного та метакогнітивного механізму засвоєння інформації.

Ключові слова: саморегульоване навчання, стратегії навчання, когнітивні та метакогнітивні стратегії, обробка інформації, континуальність, пізнавальна діяльність.

Mariana Nechiporuk,*Senior Lecturer at the Department of National Security and Political Science,**National University of Ostroh Academy, Ukraine*ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-0253-9109>**Volodymyr Romaniuk,***PhD Student in Psychology (third level of higher education),**National University of Ostroh Academy, Ukraine*ORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0001-4188-2279>

COGNITIVE AND METACOGNITIVE INFORMATION ACQUISITION STRATEGIES AS THE BASIS FOR SELF-REGULATED LEARNING

The article investigates the interrelation between cognitive and metacognitive learning strategies and motivation as key components of self-regulated learning. The relevance of this research is underlined by the challenges posed by modern educational environments, including the COVID-19 pandemic, war-related stressors, and the integration of artificial intelligence into learning contexts. The authors emphasize that excessive reliance on digital technologies may lead to diminished self-regulation skills, loss of motivation, and limited critical thinking capacity.

The purpose of the article is to outline the theoretical and methodological foundations of the continuity of self-regulated learning in the context of the relationship between cognitive and metacognitive strategies. It aims to identify the most significant components for developing a theoretical model of metacognitive control.

The article presents a comprehensive literature review, referring to both classical and contemporary studies on educational strategies, cognitive development, and metacognitive awareness. The authors describe how cognitive strategies—such as repetition, summarizing, note-taking, and organizational techniques—support knowledge acquisition. They also emphasize the role of metacognitive strategies, which include planning, monitoring, and regulation of learning.

The research addresses how students process, store, and retrieve information by utilizing internalized strategies, highlighting the importance of personalized and intentional learning behaviors. Attention is given to taxonomies, such as Bloom's taxonomy and Cohen's classifications, to frame strategic approaches. Furthermore, various learning tools such as mind maps, the method of loci, the Cornell note-taking system, and the keyword method are discussed in their contribution to cognitive enhancement.

One of the core conclusions of the article is that metacognition enables students to select and adjust learning strategies based on task complexity, context, and individual needs. The authors argue that cognitive strategies cannot be fully effective without metacognitive awareness, and teaching students about the function and application of these strategies enhances their academic performance and long-term motivation.

The study concludes with a recommendation to embed strategy instruction—particularly metacognitive strategy training—into higher education curricula. Such integration not only strengthens student autonomy and learning efficacy but also prepares future professionals for adaptive and resilient thinking in uncertain and dynamic environments.

Keywords: self-regulated learning, cognitive strategies, metacognitive strategies, information processing, continuity, academic motivation, metacognitive control.

Постановка проблеми. Під час пандемії COVID-19, а потім війни росії, проти України зросла цінність навичок саморегульованого навчання у зв'язку із всеохопним застосуванням онлайн-навчання, поширенням дистанційних форм навчання, здійсненням навчальної діяльності у стресогенних умовах. Водночас стрімке використання штучного інтелекту ставить перед учасниками освітнього процесу нові виклики, пов'язані з пришвидшеним розвитком нових технологій. Надмірне їх використання уже породжує тенденції залежності від них суб'єктів навчання, існує небезпека втрати цінності саморегульованого навчання, нерозвиненості навичок критичного мислення, планування, концентрації уваги, зниження мотивації до навчання тощо.

Відповідно до Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки одним із ризиків для її реалізації є непослідовність упровадження студентоцентрованого підходу, який полягає, зокрема, у побудові діалогічних, партнерських відносин між викладачем та здобувачем, на відміну від непродуктивної вертикалі *викладач – студент*. Зокрема, “відсутність новітніх, цікавих методів організації освітнього процесу стає причиною емоційної втоми здобувачів” [22]

Психолого-педагогічні підходи повинні охоплювати теоретичну інформацію та практичні інструменти, що допоможуть студентам самостійно, чи у взаємодії з однолітками отримувати нові знання та навички для досягнення професійних цілей у майбутньому. В такому випадку студент перестає бути пасивним одержувачем переданих йому знань, а стає суб'єктом, який ефективно керує власним процесом навчання в складних умовах невизначеності. Студент може досягти цієї навички, освоївши власні стратегії навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як відомо, Г. Костюк охарактеризував навчання як керування засвоєнням учнями суспільних цінностей, вироблених попередніми поколіннями людей, як складну систему способів здійснюваного в сім'ї, дитячих садках, школах та інших навчальних закладах керування навчальною діяльністю молодого покоління [15]. Тобто йдеться не про лінійне засвоєння студентами знань, умінь та навичок, а про систему управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів з метою засвоєння суспільного досвіду. При цьому суб'єкт навчання є активним учасником навчального процесу з власними індивідуальними особливостями, системою потреб та мотивацією, який розвивається внаслідок розгортання і розв'язання внутрішніх суперечностей.

Варто зазначити, що на заміну лінійним моделям уявлень про психічний розвиток як складний психічний процес все частіше висловлюються концепції багатовекторності індивідуального розвитку (С. Максименко, І. Пасічник, І. Бех). Х. Голдсміт виділяє два аспекти вирішення означеної проблеми, а саме: лінійну стабільність, що відповідає ранговій послідовності і структурно-функціональну континуальність.

У світлі сучасних тенденцій, коли той, хто навчається, є центром освітньо-навчальної програми, прагнення студента до активного процесу пізнання стає одним із головних принципів навчання.

І. Пасічник, М. Карповець, характеризуючи пізнавальну діяльність студентів у навчальному процесі, виокремлюють три парадигмальні підходи до розуміння як складної аналітико-синтетичної діяльності мозку – когнітивний, гносеологічний, екзистенційний, які охоплюють його об'єктивні (когнітивна психологія), інтерсуб'єктивні (герменевтична психологія) та суб'єктивні (екзистенціальна психологія) особливості. При цьому науковці зазначають, що у контексті вищої школи “...характер мислення і розуміння суттєво ускладнюється, що відповідає формально-операційній стадії Піаже”, на цьому етапі “для суб'єкта важливо не стільки засвоїти знання, а осмислити їх важливість для себе, зрозуміти їх цінність”, “розуміння не є відокремленим чи відстороненим процесом від реальності, а її безпосередньою частиною. Іншими словами, людина вчиться мислити й розуміти в процесі взаємодії з іншими людьми, опредмечуючи і верифікуючи знання” [19].

Е. Балашов зазначає, що “протягом навчання студент повинен навчитися керувати власною навчальною діяльністю, аналізувати і коригувати її потреби, орієнтуватися у навколишньому соціокультурному середовищі, набути відповідні компетенції, що допоможуть досягти успіху в професійній та інших видах діяльності” [3]. Відтак, у контексті дослідження проблеми саморегульованого навчання важливою властивістю особистості студентів є їх суб'єктність, що виявляється у ставленні до себе як до суб'єкта власної навчально-професійної діяльності, що забезпечує саморозвиток і самовизначення, перетворення на суб'єкта власної життєдіяльності. Суб'єктність пов'язана із гнучкістю Я-концепції, відкритістю до змін, толерантністю до невизначеності, активною взаємодією з навколишнім середовищем (І. Пасічник, Р. Каламаж, Є. Тимошук, Г. Громова [7] та ін.)

В. Каламаж у своєму дисертаційному дослідженні виокремлює такі сучасні вимоги до організації навчально-пізнавальної діяльності студентів: перехід від репродуктивного до творчого та професійно-змістового використання студентами знань; від навчання до самонавчання; від оцінки, контролю, регуляції до самооцінки, самоконтролю, саморегуляції; від управління до самоуправління та спів-управління; від контенту, створеного викладачем до контенту, створеного самим студентом; від індивідуального до сумісного навчання; від контент-орієнтованого до студентоцентрованого навчання, що сприяє підвищенню мотивації студентів, розвитку їх м'яких навичок та найважливіших навичок XXI століття [10].

Не випадково у 1980-х роках у психолого-педагогічній науці виник конструкт саморегульованого навчання, у межах якого дослідники поглиблюють розуміння компонентів і чинників ефективного керування студентами власною навчальною діяльністю, їх орієнтації в навколишньому соціокультурному середовищі з метою набуття відповідних компетенцій, що уможливають досягнення успіху в професійній діяльності. Ця галузь наукового знання динамічно розвивається, питанням організації саморегульованого навчання присвячено чимало наукових робіт вітчизняних та зарубіжних науковців (М. Августюк, Е. Балашов, І. Бех, Т. Довгалюк, В. Волошина, Р. Каламаж, С. Максименко, Л. Мойсєнко, В. Моляко, В. Олефір, І. Пасічник, Є. Тимошук, О. Сергієнко, О. Чебікін, Н. Andrade, А. Bandura, М. Boekarts, Т. Cleary, А. Kitsantas, D. Schunk, Р. Winne, В. Zimmerman та ін). У значній частині цих праць велике значення приділяють динамічній взаємодії суб'єкта, навколишнього середовища й завдання, що обов'язково містить три широкі складові організації саморегульованого навчання: когніція (пізнання), метакогніція та мотивація. Саме через ці компоненти суб'єкт взаємодіє з об'єктами знань та здійснює саморегуляцію, враховуючи контекст середовища та вимоги завдання [30].

Варто вказати, що терміни метапізнання, саморегуляція та саморегульоване навчання часто в психолого-педагогічній літературі використовують як взаємозамінні. Водночас дослідники теоретичних та емпіричних меж між цими трьома конструктами вказують на важливі відмінності між цими поняттями [30].

Ж. де Араужо зі співавторами, зокрема, дотримуються думки, що «саморегульоване навчання – це застосування метапізнання та саморегуляції до навчання», на основі того, що «метапізнання – це моніторинг та контроль власних розумових процесів», а «саморегуляція – це моніторинг та контроль власних емоцій та поведінки». Дослідники зазначають, що «галузь саморегульованого навчання інтегрує сфери метапізнання та саморегуляції й припускає, що студент є активним обробником інформації, здатним саморегулювати своє навчання, поєднуючи когнітивний, метакогнітивний та мотиваційний компоненти [31].

В. Волошина-Нарожна розглядає саморегульоване навчання як «набір навичок і стратегій, які дозволяють суб'єктам навчальної діяльності керувати власним процесом навчання, разом зі своїми думками, емоціями та поведінкою» [5], а також виділяє способи, за допомогою яких саморегульоване навчання може допомогти студентам в умовах невизначеності:

- підвищення мотивації (саморегульоване навчання допоможе студентам визначити навчальні цілі та інтереси, а також знайти оптимальні способи їх досягнення та випрацьовувати навчальні стратегії);
- управління емоціями (студенти, які вміють регулювати свої емоції, краще підготовлені до боротьби зі стресом і тривогою, які можуть виникнути в невизначених і стресових ситуаціях);
- постановка цілей і планування (саморегульовані студенти вправно встановлюють реалістичні цілі та планують кроки, необхідні для їх досягнення, що особливо корисне в умовах невизначеності);
- пошук зворотного зв'язку та рефлексії (студенти, які володіють такими навичками, краще можуть визначити сфери, де їм потрібно покращити і відповідно скорегувати їх).

У своєму дослідженні Б. Ціммерман виділяє три складових мотиваційних компонентів, пов'язаних з регуляцією поведінки: ціннісний компонент, який базується на переконанні студентів, що завдання є цікавим та корисним; компонент очікувань, що містить переконання студентів щодо їх здатності виконати це завдання; афективний компонент, що містить емоційне ставлення студентів відносно конкретного завдання [25].

Науковиця В.О. Каламаж у своїй статті зазначає, що високий рівень мотивації до навчання є одним із складових елементів, що сприяє позитивному ставленню студентів до саморегульованого навчання [12].

Уважають, що всі три компоненти саморегульованого навчання (метакогніція, мотивація та поведінка) є важливими детермінантами навчання, а отже, і академічної успішності, хоча вплив метакогніції та мотивації на академічну успішність зазвичай є опосередкованим через навчальну поведінку, таким чином, що метакогніція та відповідна мотивація призводять до використання відповідних стратегій навчання, які, у свою чергу, позитивно впливають на академічну успішність [34].

Саме цей аспект викликає зацікавленість у контексті нашого дослідження, адже він передбачає навчально-поведінкову самореорганізацію яка, як зазначає у своїй монографії Е.Балашов є прямим продуктом взаємодії когнітивного і метакогнітивного компонентів саморегульованого навчання. [3].

Мета статті – окреслити теоретико-методологічні ракурси континуальності саморегульованого навчання у розрізі взаємозв'язку когнітивних та метакогнітивних стратегій та вичленити найбільш значущі компоненти для подальшої розробки теоретико-методологічної моделі метакогнітивного контролю студентів.

Виклад основного матеріалу. Представники когнітивної психології розглядають навчання як універсальний процес набуття, зберігання та використання знань, що є результатом пізнавальної діяльності людини [17, с. 37.]. З когнітивним підходом до навчання та викладання пов'язане поняття навчальної стратегії як конкретного виду діяльності, поведінки, алгоритма або методу, який використовує студент, щоб зрозуміти, засвоїти й запам'ятати нову інформацію та вирішувати конкретні навчальні завдання [39].

Термін "стратегія" спочатку використовували у військовій галузі, де він означав спосіб ведення війни, потім його почали застосовувати в інших сферах життя, як означення плану, тобто навмисних дій, спрямованих на досягнення мети. Стратегії навчання досліджували такі відомі вчені, як: Н. Андерсон, Р. Оксфорд, Дж. Грін, А. Шамо, Дж. О'Меллі, А. Венден, Е. Коен та інші. Згідно з працями Р. Оксфорд [37] виділяють наступні особливості стратегій навчання: усвідомлення студентами стратегій, якими вони користуються; гнучкість у використанні тих чи інших стратегій – вони можуть бути прийняті або відхилені залежно від типу завдання, яке виконує студент, або уподобань студента; безпосередній чи опосередкований вплив на спосіб навчання (наприклад, повторення, практика вимови або читання книги); деякі стратегії можна прослідкувати (наприклад, коли студент задає питання), інші непомітні (наприклад, запам'ятовування словникового запасу з окремими асоціаціями).

Підводячи підсумок, у всіх визначеннях стратегій навчання підкреслюється **навмисність** дій, їх **спрямованість** і, перш за все, **самостійна діяльність** студента.

Вищезазначені особливості стратегій показують, що їх трактують як поведінку, пов'язану з когнітивним процесом. С. Максименко та І. Пасічник розглядають роль стратегій навчання стосовно питань пам'яті та обробки інформації [16]. Відповідно до концепцій моделей обробки інформації (згідно з класифікацією Р. С. Аткинсона, Р. М. Шіффіна) [24], роль навчальних стратегій полягає в тому, що вони забезпечують перехід інформації з одного сховища пам'яті в інше.

Термін "обробка" інформації означає здійснення низки перетворень, що містять послідовні когнітивні операції. Слово «обробка» пов'язують з активністю системи та складністю процесів, які в ній відбуваються. На основі дослідження проведеного під керівництвом І. Пасічника, яке стосувалося розгляду поняття систематизації як мнемічного прийому запам'ятовування, було виділено суть терміну обробки інформації. Система обробки – це пізнавальна структура, через яку інформація протікає в процесі навчання, формуючи логічні конструкції [16]. Потік будь-якої інформації починається з її прийому. Завдяки вибірковій увазі інформація потрапляє в сенсорну пам'ять і в короткочасну пам'ять (іноді її називають операційною або робочою пам'яттю) через процеси управління: групування та повторення. Процеси управління, що відбуваються в робочій пам'яті, охоплюють концентрацію, опрацювання та структурування інформації. Для опису процесів, що застосовує суб'єкт для контролю власного мислення, використовують концепцію **метапізнання**. Коли інформація надходить у довготривалу пам'ять, необхідно опрацювати знання, які пов'язують із збереженими даними та впорядкувати, наприклад під час підведення підсумків або пошуку ключової інформації [16]. Передача інформації в довготривалу пам'ять – не останній крок. Процес проходить у двох напрямках: опрацьовуються дані, що зберігаються в довготривалій пам'яті, а також використовуються попередні знання в навчанні. Інформація, яка зберігається у довготривалій пам'яті та робочій пам'яті впливає на результативність навчальної діяльності.

Вищезгадана модель показує, що той, хто навчається, і чия когнітивна система є центральним процесором інформації, сприймається як активний організатор вхідної інформації. Перш за все, він здатний зберігати, оперувати інформацією та приймати рішення самостійно. У своїй праці Дж. Рубін зазначає, що стратегії навчання – це способи обробки інформації, що покращують розуміння, навчання та зберігання інформації [32]. Обробка інформації створює зв'язки між набутим матеріалом та структурує його. Завдяки використанню стратегій навчання студенти можуть навчатись швидше, запам'ятовувати більший об'єм інформації, краще розуміти її зміст.

Дослідники У. Едмондсон та Ю. Хаус у своїх працях виділяють декілька категорій стратегій навчання, серед яких основними є: **когнітивні** (допомагають у навчанні, запам'ятовуванні та розумінні матеріалу) та **метакогнітивні стратегії** (вони сприяють кращому навчанню, оскільки допомагають у плануванні, моніторингу та регулюванні процесу пізнання) [23].

Ще однією проблемою, пов'язаною із дослідженням стратегій навчання є їх таксономія. Однією із найбільш відомих є таксономія Блума, де стратегії навчання можуть бути виражені через такі елементи засвоєння, як знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінка [26].

Згідно з Ендрю Д. Коеном таксономія когнітивних стратегій фокусується на методах, за допомогою яких студенти активно обробляють інформацію, а потім зберігають її в довготривалій пам'яті [23]. Цей активний процес дає можливість інтерпретувати інформацію та поєднувати її з раніше набутими

знаннями. Когнітивні стратегії містять: стратегії повторення, опрацювання та організації інформації (див. Таблиця 1).

Таблиця 1

Таксономія когнітивних стратегій згідно з Дембо

Когнітивні стратегії	
Стратегія повторення	Повторення Переписування матеріалу Цитування Виділення тексту
Стратегія опрацювання	Мнемоніка (метод місця, скорочення, метод прив'язки, метод ключових слів) Описання власними словами Підведення підсумків Конспектування Створення аналогій
Організаційні стратегії	Групування Виділення головної думки Складання плану Інтелектуальні карти

Стратегії повторення впливають на тривалість уваги та кодування інформації. Існує низка досліджень теорії інтервальних повторень для покращення запам'ятовування матеріалу, наприклад у роботах Канга. [38]. Тут акцентують увагу на повторенні (усно чи вголос), переписуванні матеріалу, дослівні нотатки та підкреслення тексту. Щодо останнього методу дослідники зауважують, що виділення тексту допомагає студентам знаходити ключову інформацію. Як приклад розглянемо «Корнельський метод конспектування» («Cornell note-taking system»), який полягає у наступному: під час прослуховування лекції, чи прочитання матеріалу для його конспектування використовують вертикально розміщений аркуш паперу, який розділяють на три області: дві вертикальні (ліву і праву), та одну горизонтальну (нижню). Основною робочою областю під час створення заміток є права частина аркуша, куди вносять основні думки в ході лекції чи прочитання матеріалу. Після закінчення лекції чи певного розділу книги, студент перечитує основні тези з правого стовпчика та виписує ключові слова та словосполучення у ліву колонку. І останній крок – це запис висновків почутого чи прочитаного матеріалу в нижньому блоці на робочому аркуші паперу. Такий підхід, дозволяє не тільки краще запам'ятати матеріал, а і структурує його, допомагаючи студентам швидше згадувати засвоєну інформацію [37].

Стратегії опрацювання сприяють збереженню інформації в довготривалій пам'яті, будуючи внутрішні зв'язки між новими знаннями та вивченим матеріалом. Прості завдання містять мнемотехніку або "прийоми, що створюють корисні зв'язки між новою інформацією та візуальними образами або семантичними знаннями" [14, с.6]. Метод локусів (його ще називають «палац пам'яті», або «метод асоціацій»), який згадується у книзі Цицерона – «De Oratore», є однією з найдавніших мнемотехнік. За цим методом студент уявляє собі добре відоме місце та пов'язує з ним елементи, які потрібно запам'ятати [29, с. 289].

Іншим не менш відомим прийомом пам'яті є метод ключових слів (метод Аткинсона), який використовує добре вивчений список слів. Елементи списку пов'язані візуальними зображеннями із наступними реченнями (наприклад, англійське слово «did» – схоже на українське «дід», і вибудовується асоціація – зв'язок з минулим). Метод ключових слів ідеально підходить для вивчення іноземних мов. Ключове слово – це слово з рідної мови, яке має подібний звук до іноземного слова, яке запам'ятовується, і його легко уявити. Уява полягає у поєднанні звуку та значення [13, с. 102]. Наприклад, англійське слово “palm” (перекладається як долоня), співзвучне з українським пальма, а логічна асоціація пальмове листя як розкриті пальці руки.

Стратегії опрацювання матеріалу для вивчення більш складних завдань передбачають перефразування своїми словами, підведення підсумків, формування основних тез, створення аналогій, відповіді на запитання. Уміння формувати основні тези вважають особливо важливим. Створення нотаток, як правило, це зберігання інформації для швидкого пошуку. Додаткова функція такого підходу це опрацювання (зберігання) та запам'ятовування інформації. Тому студентам рекомендують осмислювати свої замітки, використовуючи власні слова, і зводити їх до мінімуму.

Організаційні стратегії передбачають групування інформації на основі загальних характеристик або ознак. Упорядкування інформації за категоріями допомагає не тільки запам'ятати її, а й структурувати, а отже, зрозуміти. Корисними стратегіями організації є плани, письмові та графічні техніки, наприклад інтелект-карти (картування думок), що були розвинуті в роботах Т. Бьюзана та базувалися на ідеях Дж. Новака. Інтелектуальна карта поєднує у собі переваги упорядкування та візуалізації матеріалу що запам'ятовується [28]. Цей метод спирається на ієрархічне розташування складної інформації у вигляді діаграми. Центральна частина інтелект карти стосується суті проблеми, поданої у вигляді ключового

слова або його накресленої візуалізації. Від центральної ідеї ідуть розгалуження (гілки), які її доповнюють і формують асоціації. Картування думки – це графічний підхід до організації інформації з центральною ідеєю, в якій в якості багаторівневих зв'язків виступають асоціації [28]. Ця стратегія допомагає студентам вести конспекти у вільній формі і легше запам'ятовувати матеріал.

Виділяють такі основні етапи формування навчальних стратегій у студентів:

1. Інформативний. На даному етапі студенту пояснюють суть різних навчальних стратегій, описують в яких ситуаціях їх можна використовувати і в чому їх цінність.

2. Інтегрування. Етап пов'язаний з перевіркою ефективності стратегій під час вирішення поставлених навчальних завдань.

3. Розуміння. Усвідомлення того, що навчальні стратегії насправді можна застосовувати, проводити перевірку їх ефективності, при необхідності їх коригувати і здійснювати постійний моніторинг та контроль навчального процесу.

4. Формування звички до пошуку нових і застосування уже відомих стратегій для освоєння знань.

Дж. Флавелл зазначав, що метакогнітивні стратегії – це послідовність дій, що використовують для планування, моніторингу та регулювання пізнання [33]. Якщо людина самостійно здійснює вищезазначену діяльність, це називається саморегульованим навчанням.

М. Августюк зазначає, що саморегульоване навчання забезпечується знанням метакогнітивних стратегій навчання, які дозволяють суб'єктам навчальної діяльності самостійно керуватися знаннями та регулювати власні когнітивні та метакогнітивні процеси [2].

В. Каламаж зазначає, що метакогнітивні компоненти актуалізуються, як правило, тоді, коли пізнання є невдалим, особливо це стосується розв'язання складних завдань, у різних нестандартних ситуаціях й досягнати цілі за допомогою звичних комунікативних чи навчальних дій, прийомів неможливо. Тоді з'являється потреба здійснити метакогнітивне регулювання процесу пізнання. Авторка акцентує увагу на тому, що метакогнітивні стратегії (планування, постановки цілей, моніторингу, оцінювання) спрямовані на управління пізнавальною діяльністю, з їх допомогою суб'єкт навчання самостійно контролює навчальний процес [12].

За визначенням А. Браун **метапізнання** або самоконтроль, на відміну від когнітивних стратегій базуються на знаннях студента про власні когнітивні процеси та можливості їх використання [27].

Це поняття містить такі елементи:

1) Знання та переконання про когнітивні явища (що зберігаються в довготривалій пам'яті), сформовані з таких даних:

- знання про себе (здібності, навчальні інтереси, вироблені звички, уподобання);
- знання про завдання (мета, ступінь складності, вимоги, тип завдання);
- знання стратегії навчання (напрями досягнення цілей) [1, с. 67].

2) Регулювання та контроль когнітивної поведінки (зберігається в робочій пам'яті). Три основні типи метакогнітивного контролю або саморегуляції:

- планування (оцінка завдання, уточнення мети навчання, прийняття рішення щодо вибору стратегії);
- моніторинг (постійне оцінювання ефективності чинних стратегій);
- регулювання (підтримка напрямку дії та зміна стратегії з метою підвищення ефективності навчання) [36, с. 73].

Е. Балашов зауважує, що поряд із наявністю метакогнітивних стратегій важливе також бажання студентів ці стратегії використовувати, тобто відповідна мотивація, як важлива детермінанта навчання та успішності студентів. Дослідник емпірично виявив зв'язок між використанням метакогнітивних стратегій та мотивацією студентів, зокрема більш високо внутрішньо мотивовані студенти ефективніше використовують різні метакогнітивні стратегії з метою кращого розуміння змісту проблеми [3].

У літературі описано різні види метакогнітивних стратегій студентів. Для прикладу коротко опишемо окремі з них. **Стратегії планування** охоплюють встановлення короткотермінових і довгострокових цілей навчання, перегляд завдань, визначення мети завдання, пошук можливостей для практики та генерування питань [39]. Завдяки **стратегіям моніторингу** студенти постійно контролюють своє розуміння тексту [40, с. 323]. Ці стратегії вимагають: уваги, зосередженості на завданні та протидії відволікаючим факторам. Одним із видів моніторингу є моніторинг розуміння, який є самоперевіркою. Науковиця Н. Чепелева зазначає, що для контролю та покращення розуміння тексту, необхідно використовувати такі стратегії: відповідати на самозапитання, щоб оцінити ступінь розуміння, змінювати темп читання, тобто сповільнювати рух на більш складних уривках, висувати гіпотези перед прочитанням цілого тексту, а також перед окремими уривками, фокусування головним чином на фрагментах, які важливі для завдання [21, с. 25]. **Регулятивні стратегії** безпосередньо пов'язані з контролем. Їх застосовують під час модифікації або зміни пізнавальної діяльності, коли в навчанні немає позитивних зрушень. Дж. Вілсон зазначає, що регулятивні стратегії допомагають студентам модифікувати свою навчальну поведінку та дозволяють компенсувати прогалини в знаннях [22]. Сюди додають: перерахування складніших уривків,

застосування стратегій проходження тестів (відкладання складних запитань і повернення до них після відповіді на більш простіші).

Висновки. Когнітивні й метакогнітивні стратегії та мотивація є важливими складовими саморегульованого навчання. Вивчення конкретного змісту навчальних стратегій вимагає використання спеціальних технік, якими є когнітивні стратегії. Контроль, який базується на метапізнанні, полягає у плануванні, моніторингу та регулюванні. Суть контролю, що є основою саморегульованого навчання, полягає у спостереженні суб'єкта за процесом набуття знань та оцінці ефективності навчальної діяльності. Метакогнітивні стратегії дозволяють визначити, яку стратегію варто використовувати в тій чи тій ситуації. Тому не можна навчити студентів когнітивним стратегіям, не навчивши їх метакогнітивним навичкам.

Студенти можуть не знати про навчальні стратегії, не розуміти їх ефективності, неправильно вибирати, модифікувати та використовувати їх на практиці. Пояснення викладачем особливостей і прикладів використання метакогнітивних стратегій для студентів допоможе не тільки структурувати процес їх навчання, але й сформувати у них активний та системний підхід до засвоєння нових знань, підвищить результативність та мотивацію до самоосвіти. Такі корисні навички вони зможуть використовувати й у своїй подальшій професійній діяльності.

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що стратегії навчання це один із головних чинників, який визначає наскільки ефективно студенти засвоюють нову інформацію. Пояснення викладачем методик планування, обробки, структурування та запам'ятовування матеріалу, моніторингу та саморегуляції при навчанні, та приведення прикладів використання різних стратегій для засвоєння інформації, формує у студента загальне поняття про стратегії навчання, а також алгоритм підбору готових та створення нових стратегій для майбутньої наукової і пізнавальної діяльності. Такий навик є фундаментальним під час підготовки майбутніх спеціалістів.

Список використаних джерел:

1. Августюк М. М. Ілюзія знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів. Острого, 2016.
2. Августюк, М. М. (2014). Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія», № 30, 3–16.
3. Балашов Е.М. (2020). Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів. Монографія. Острого: Видавництво НУОА. 496 с.
4. Балашов, Е. (2019). Теоретичні підходи до вивчення чинників мотивації саморегульованого навчання студентів. Теорія і практика сучасної психології, 2 (1), 10–16.
5. Волошина-Нарожна В. О. До проблеми саморегульованого навчання в умовах невизначеності. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острого: Вид-во НаУОА, 2023. № 16. С. 22–27.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. / Семен Устимович Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
7. Громова Г. М. – «Толерантність до невизначеності як чинник трансформації травматичного досвіду особистості» – Дисертація.
8. Довгалюк Т.А. (2016) Психологічні механізми оптимізації метапам'яті студентів в умовах проактивної інтерференції. PhD thesis, Національний університет "Острозька академія".
9. І.В. Зайченко «Педагогіка» Київ 2016 рік, ст.. 129.
10. Каламаж В. О. Психологічні чинники ефективності групової проектної діяльності студентів ЗВО у процесі вивчення іноземної мови: автореф. дис..канд. психол. наук : 19.00.01 / Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2019. – 23 с.
11. Каламаж В. О., Краснопір А. Б., Дорошук А. Р. Копінг-стратегії як компонент саморегуляції навчальної діяльності студентів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острого: Вид-во НаУОА, 2024. № 17. С. 34–41.
12. Каламаж, В. О. (2017). Метакогнітивні стратегії як складова метапізнання у процесі вивчення іноземної мови. Актуальні проблеми психології, XI(15), 155–166.
13. Карлова В. О. Інноваційні методи навчання англійської мови як другої іноземної у вищій школі / В. О. Карлова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики. – 2015.
14. Козаренко В.А. Учебник мнемотехники/ Москва 2007.
15. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М.Проколієнко; Упор. В.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В.Проскура. – К.: Рад. школа., 1989. – 608 с., ст. 52.
16. Максименко С. Д., Пасічник І. Д. Когнітивна психологія в контексті дослідження пам'яті людини.
17. Малафійк І.В. Дидактика: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2005. – 397 с.
18. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навчальний посібник] / Нея Євтихіївна Мойсеюк. – К. : 2007 (2009).
19. Пасічник І. Д., Карповець М. В. Парадигмальний аналіз розуміння: перформативний аспект. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острого: Вид-во НаУОА, 2024. № 17. С. 4–13.

20. Пасічник, І., Каламаж, Р., Августюк, М. (2014). Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології», 28, 3–16.
21. Чепелєва Н.В. Текст і читач. – Житомир: 2015. – 128с.
22. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf>.
23. Andrew D. Cohen Strategies in Learning and Using a Second Language, 295 pages, Paperback.
24. Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. Human memory: A proposed system and its control processes // The psychology of learning and motivation 1968. – p. 89–195.
25. Barry J. Zimmerman, Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects/ American Educational Research Journal Manth 2008.
26. Bloom, Benjamin S. Taxonomy of Educational Objectives (1956).
27. Brown, Ann L. Knowing When, Where, and Now to Remember: A Problem of Metacognition, Washington, 1977.
28. Buzan T. The ultimate book of mind map / T. Buzan. – USA: HarperCollins Publishers, NY 2012.
29. David Matsumoto, THE CAMBRIDGE DICTIONARY OF PSYCHOLOGY, Cambridge University Press 2009, 587 p.
30. Dinsmore, D.L., Alexander, P.A. & Loughlin, S.M. Focusing the Conceptual Lens on Metacognition, Self-regulation, and Self-regulated Learning. Educ Psychol Rev 20, 391–409 (2008). <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6>.
31. J. de Araujo, J., Gomes, C.M.A. & Jelihovschi, E.G. The factor structure of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ): new methodological approaches and evidence. Psicol. Refl. Crít. 36, 38 (2023). <https://doi.org/10.1186/s41155-023-00280-0>.
32. Joan Rubin Teaching Language-Learning Strategies/ The Encyclopedia of Applied Linguistics, 2012.
33. John H. Flavell Metacognition and Cognitive Monitoring AMERICAN PSYCHOLOGIST 1979.
34. Marcus Credé, L. Alison Phillips, A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire, Learning and Individual Differences, Volume 21, Issue 4, 2011, Pages 337–346, ISSN 1041-6080, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.03.002>.
35. Myron H. Dembo Motivation and Learning Strategies for College Success A Self-Management Approach/ Mahwah, New Jersey 2004.
36. Okoro C.O. Metacognitive Strategies: A Viable Tool for Self-Directed Learning / C.O. Okoro, E.K. Chukwudi // Journal of Educational and Social Research. – 2011. – Vol. 1, No. 4. – pp. 71–76.
37. Pauk W., Ross J. Q. Owens How to study in College / Wadsworth, Cengage Learning: 2011.
38. Rebecca L. Oxford, Language learning styles and strategies: an overview / Learning Styles & Strategies/ Oxford, GALA 2003.
39. Sean H. K. Kang Spaced Repetition Promotes Efficient and Effective Learning: Policy Implications for Instruction, 2016.
40. Weinstein C. E. The Teaching of Learning Strategies / Claire E. Weinstein, Richard E. Mayer // Handbook of research on teaching / [edited by M.C. Wittrock]. – New York : Macmillan, 1986. – P. 315–327.
41. Wilson, J. Defining Metacognition: A step towards recognising metacognition as a worthwhile part of the curriculum, Melbourne: 1999.

References:

1. Avhustiuk M.M. Iliuziia znannia v metakohnityvnomu monitorynhu navchalnoi diialnosti studentiv / Ostroh, 2016.
2. Avhustiuk, M. M. (2014). Metakohnityvnyi monitorynh yak rehuliatyvnyi aspekt metapiznannia. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Serii «Psykhologhiia», № 30, 3–16.
3. Balashov E.M. (2020). Metakohnityvnyi monitorynh samorehulovanoho navchannia studentiv. Monohrafiia. Ostroh: Vydavnytstvo NUOA. 496 s.
4. Balashov, E. (2019). Teoretychni pidkhody do vyvchennia chynnykiv motyvatsii samorehulovanoho navchannia studentiv. Teoriia i praktyka suchasnoi psykhologhii, 2(1), 10–16.
5. Voloshyna-Narozhna V.O. Do problemy samorehulovanoho navchannia v umovakh nevyznachenosti. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Serii «Psykhologhiia». Ostroh: Vyd-vo NaUOA, 2023. № 16. S. 22–27.
6. Honcharenko S.U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk / Semen Ustymovych Honcharenko. – Kyiv: Lybid, 1997. – 376 s.
7. Hromova H.M. Tolerantnist do nevyznachenosti yak chynnyk transformatsii travmatychnoho dosvidu osobystosti – Dysertatsiia.
8. Dovhaliuk T.A. (2016). Psykhologhichni mekhanizmy optymizatsii metapamiati studentiv v umovakh proaktyvnoi interferentsii. PhD thesis, Natsionalnyi universytet "Ostrozka akademiia".
9. Zaičenko I.V. Pedahohika. Kyiv, 2016, st. 129.
10. Kalamazh V.O. Psykhologhichni chynnyky efektyvnosti hrupovoi proiektnoi diialnosti studentiv ZVO u protsesi vyvchennia inozemnoi movy: avtoref. dys. kand. psykol. nauk : 19.00.01 / Skhidnoievrop. nats. un-t im. Lesi Ukrainky. – Lutsk, 2019. – 23 s.

11. Kalamazh V.O., Krasnopir A.B., Doroshchuk A.R. Kopin-hstratehii yak komponent samorehulatsii navchalnoi diialnosti studentiv. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykhologhiia». Ostroh: Vyd-vo NaUOA, 2024. № 17. S. 34–41.
12. Kalamazh V.O. (2017). Metakohnityvni stratehii yak skladova metapiznannia u protsesi vyvchennia inozemnoi movy. Aktualni problemy psykhologhii, XI(15), 155–166.
13. Karlova V.O. Innovatsiini metody navchannia anhliiskoi movy yak druhoi inozemnoi u vyshchii shkoli / V. O. Karlova // Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriiia 16 : Tvorchia osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky. – 2015.
14. Kozarenko V.A. Uchebnyk mnemotekhniki. Moskva, 2007.
15. Kostiuk H.S. Navchalno-vykhovnyi protses i psykhologhichni rozvytok osobystosti / Za red. L.M. Prokoliienko; upor. V.V. Andriiivska, H.O. Ball, O.T. Hubko, O.V. Proskura. – K.: Rad. shkola, 1989. – 608 s., st. 52.
16. Maksymenko S.D., Pasichnyk I.D. Kohnityvna psykhologhiia v konteksti doslidzhennia pam'iaty liudyny.
17. Malafii I.V. Dydaktyka: Navchalnyi posibnyk. – K.: Kondor, 2005. – 397 s.
18. Moisieuk N. Ye. Pedahohika : navchalnyi posibnyk / Nelia Yevtykhiivna Moisieuk. – K. : 2007 (2009).
19. Pasichnyk I.D., Karpovets M.V. Paradyhmany analiz rozuminnia: performatyvnyi aspekt. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykhologhiia». Ostroh : Vyd-vo NaUOA, 2024. № 17. S. 4–13.
20. Pasichnyk I., Kalamazh R., Avhustiuk M. (2014). Metakohnityvnyi monitorynh yak rehuliatyvnyi aspekt metapiznannia. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykhologhiia i pedahohika». Tematychnyi vypusk «Aktualni problemy kohnityvnoi psykhologhii», 28, 3–16.
21. Chepeleva N.V. Tekst i chytach. – Zhytomyr: 2015. – 128 s.
22. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf>
23. Cohen A.D. Strategies in Learning and Using a Second Language. 295 pages. Paperback.
24. Atkinson R.C., Shiffrin R.M. Human memory: A proposed system and its control processes // The Psychology of Learning and Motivation. – 1968. – p. 89–195.
25. Zimmerman B.J. Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects // American Educational Research Journal. – March 2008.
26. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives. – 1956.
27. Brown A.L. Knowing When, Where, and Now to Remember: A Problem of Metacognition. – Washington, 1977.
28. Buzan T. The Ultimate Book of Mind Map / T. Buzan. – USA: HarperCollins Publishers, NY, 2012.
29. Matsumoto D. The Cambridge Dictionary of Psychology. – Cambridge University Press, 2009. – 587 p.
30. Dinsmore D.L., Alexander P.A., Loughlin S.M. Focusing the Conceptual Lens on Metacognition, Self-regulation, and Self-regulated Learning. Educ. Psychol. Rev., 20, 391–409 (2008). <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6>
31. de Araujo J., Gomes C.M.A., Jelihovschi E.G. The factor structure of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ): new methodological approaches and evidence. Psicol. Refl. Crít., 36, 38 (2023). <https://doi.org/10.1186/s41155-023-00280-0>
32. Rubin J. Teaching Language-Learning Strategies // The Encyclopedia of Applied Linguistics, 2012.
33. Flavell J.H. Metacognition and Cognitive Monitoring // American Psychologist. – 1979.
34. Credé M., Phillips L.A. A Meta-Analytic Review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire // Learning and Individual Differences, Vol. 21, No. 4, 2011, pp. 337–346. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.03.002>
35. Dembo M.H. Motivation and Learning Strategies for College Success: A Self-Management Approach. – Mahwah, NJ, 2004.
36. Okoro C.O., Chukwudi E.K. Metacognitive Strategies: A Viable Tool for Self-Directed Learning // Journal of Educational and Social Research. – 2011. – Vol. 1, No. 4. – pp. 71–76.
37. Pauk W., Owens R.J.Q. How to Study in College. – Wadsworth, Cengage Learning, 2011.
38. Oxford R.L. Language Learning Styles and Strategies: An Overview // GALA, 2003.
39. Kang S.H.K. Spaced Repetition Promotes Efficient and Effective Learning: Policy Implications for Instruction. – 2016.
40. Weinstein C.E., Mayer R.E. The Teaching of Learning Strategies // In: Handbook of Research on Teaching / ed. M.C. Wittrock. – New York: Macmillan, 1986. – p. 315–327.
41. Wilson J. Defining Metacognition: A Step Towards Recognising Metacognition as a Worthwhile Part of the Curriculum. – Melbourne, 1999.