



Отримано: 08 грудня 2025

Прорецензовано: 10 грудня 2025

Прийнято до друку: 12 грудня 2025

email: vadym.liubomyrskiy@oa.edu.ua

tetiana.odemchuk@oa.edu.ua

viacheslav.tarara@oa.edu.ua

mariia.tetianko@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2026-20-14-20>

Любомирський В. О., Одемчук Т. В., Тарара В. Я., Тетянюк М. О. Метакогнітивний моніторинг у академічній саморегуляції майбутніх психологів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Психологія»*. Острого : Вид-во НаУОА, січень 2026. № 20. С. 14–20.

УДК: 159.95:159.923

Любомирський Вадим Олександрович,

викладач, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри психології,

*Національний університет «Острозька академія», Україна,
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-6658-0795>*

Одемчук Тетяня Вікторівна,

студентка спеціальності «Психологія»,

Національний університет «Острозька академія», Україна

Тарара В'ячеслав Ярославович,

студент спеціальності «Психологія»,

Національний університет «Острозька академія», Україна

Тетянюк Марія Олегівна,

студентка спеціальності «Психологія»,

Національний університет «Острозька академія», Україна

**МЕТАКОГНІТИВНИЙ МОНІТОРИНГ
У АКАДЕМІЧНІЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Стаття присвячена дослідженню метакогнітивного моніторингу як регулятивного ресурсу академічної саморегуляції студентів-психологів. Теоретично проаналізовано модель послідовності процесів саморегуляції за В. J. Zimmerman та Р. R. Pintrich, концепції метакогніції J. H. Flavell, Т. O. Nelson, L. Narens, а також механізми ілюзії знання у моделі А. Koriat. Емпіричне дослідження, проведене на вибірці 57 студентів Національного університету «Острозька академія», підтвердило, що метакогнітивна усвідомленість асоціюється з автономними формами академічної саморегуляції та може розглядатися як один із психологічних ресурсів їх реалізації. Зокрема, це продемонстровано у зв'язку Ідентифікованої регуляції з підшкалою Декларативне знання ($r = 0,501$; $p \leq 0,01$) та Внутрішнім спонуканням із Загальним показником метакогнітивного усвідомлення ($r = 0,456$; $p \leq 0,01$). Виявлено, що дезадаптивні метакогнітивні переконання (NEG) негативно корелюють із відносним індексом автономії ($r = -0,325$), що демонструє зв'язок зі зниженням ефективності саморегуляції за умови зростання тривожності. Метакогнітивна усвідомленість є чинником зростання якісних типів саморегуляції, проте не є універсальним для показника Відносного індексу саморегуляції.

Ключові слова: метакогнітивний моніторинг, саморегуляція навчання, майбутні психологи, академічна саморегуляція.

Vadym Lyubomyrskiy,

Lecturer, PhD Student of Psychology,

The National University of Ostroh Academy, Ukraine,

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-6658-0795>

Tetyana Odemchuk,

Student of the specialty "Psychology",

The National University "Ostroh Academy", Ukraine

Viacheslav Tarara,

Student of the specialty "Psychology",

The National University "Ostroh Academy", Ukraine

Maria Tetyanko,

Student of the specialty "Psychology",

The National University "Ostroh Academy", Ukraine

**METACOGNITIVE MONITORING
IN ACADEMIC SELF-REGULATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS**

The article is devoted to the study of metacognitive monitoring as a regulatory resource for academic self-regulation among psychology students. It provides a theoretical analysis of the model of self-regulation processes by V. J. Zimmerman



and P. R. Pintrich, the concepts of metacognition by J. H. Flavell, T. O. Nelson, and L. Narens, as well as the mechanisms of the illusion of knowledge in A. Koriat's model. The work of Ukrainian authors, in particular R. V. Kalamazh and M. M. Avgustyuk, who define the illusion of knowledge as a specific error of metacognitive monitoring, is highlighted, and E. M. Balashova substantiates the role of metacognitive monitoring as a determining factor in the success of educational activities and the regulation of cognition. An empirical study conducted on a sample of 57 students of the National University of Ostroh Academy confirmed that metacognitive awareness is associated with autonomous forms of academic self-regulation and can be considered one of the psychological resources for their implementation. In particular, this is demonstrated in connection with Identified Regulation with the Declarative Knowledge subscale ($r = 0.501$; $p \leq 0.01$) and Internal Motivation with the General Metacognitive Awareness Index ($r = 0.456$; $p \leq 0.01$). It was found that maladaptive metacognitive beliefs (NEG) negatively correlate with the relative index of autonomy ($r = -0.325$), which confirms a decrease in the effectiveness of self-regulation with increasing anxiety. Metacognitive awareness is a factor in the growth of qualitative types of self-regulation, but it is not universal for the Relative Index of Self-Regulation.

Keywords: metacognitive monitoring, learning self-regulation, future psychologists, academic self-regulation.

Постановка проблеми. Сучасна вища освіта та інтенсивність когнітивного навантаження вимагають від студентів здатності керувати власним навчанням. Для майбутніх психологів це має надважливе значення, оскільки їхня фахова підготовка потребує як засвоєння теоретичного матеріалу, так і формування вміння аргументувати висновки, аналізувати інформацію, диференціювати факти та інтерпретації, усвідомлювати межі власної компетентності. У таких умовах академічна саморегуляція є базовим механізмом, який може опосередковувати якість та результативність навчальної діяльності.

У структурі академічної саморегуляції важливе значення має метакогнітивний моніторинг – це система самоконтролю, що дозволяє фіксувати поточний стан розуміння та перебіг виконання завдання і на цій основі приймати рішення контролю: змінювати стратегії, перерозподіляти ресурси, коригувати помилки. Проте навчальна діяльність показує, що самооцінювання нерідко є викривленим, адже суб'єктивна впевненість у засвоєнні не завжди відповідає здатності відтворити й застосувати знання. Одним із типових проявів такої невідповідності є ілюзія знання, коли оцінка достатньої підготовленості ґрунтується на непрямих ознаках, що підвищує ризик передчасного завершення підготовки та закріплення поверхневого рівня засвоєння.

Окремого значення набуває питання, як метакогнітивні характеристики особистості пов'язані з академічною саморегуляцією у майбутніх психологів. Зокрема метакогнітивна обізнаність може визначати, які саме критерії студент використовує для оцінки власного прогресу та наскільки послідовним є застосування регулятивних стратегій під час навчальної діяльності, проте метакогнітивне переконання може слугувати важливим чинником у процесах саморегуляції. У зв'язку з цим актуальним є дослідження взаємозв'язків між метакогнітивною обізнаністю, метакогнітивними переконаннями та академічною саморегуляцією, що дозволить уточнити значущість метакогнітивного моніторингу як ресурсу для ефективної професійної підготовки майбутніх психологів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Академічна саморегуляція базується на розумінні її як циклічної послідовності процесів, де кожна фаза впливає на наступну [17]. У межах соціально-когнітивної моделі В. J. Zimmerman основними складниками циклу є самостереження та самосудження. Перше забезпечує суб'єкта інформацією про якість виконання та умови діяльності, тоді як друге дозволяє зіставити ці дані з цільовими стандартами [17]. Результати такої перевірки зумовлюють самореакції – емоційні та когнітивні відповіді, які змушують людину або коригувати стратегії, або змінювати рівень зусиль для досягнення результату [17]. М. В. Гриньова та М. М. Кононова зазначають, що здатність до саморегуляції можна вважати найбільш істотною характеристикою особистості, оскільки саморегуляція свідчить про взаємоузгодженість функціональних взаємозв'язків і взаємовпливів різних утворень, що входять до складу систем і підсистем структури особистості, а також про тенденцію їх розвитку [5].

Р. R. Pintrich розглядає метакогнітивний моніторинг як одну з чотирьох фаз загальної структури саморегуляції, що функціонує паралельно з плануванням, контролем та рефлексією [14]. Автор пояснює механізм метакогнітивного моніторингу за аналогією з роботою термостата: встановлена ціль (стандарт або критерій) стає точкою відліку, відносно якої суб'єкт постійно відстежує поточний прогрес. У разі виявлення розбіжностей між реальним станом і стандартом запускаються процеси адаптації та контролю. Важливою теоретичною передумовою моделі є твердження, що саморегуляція є медіатором між особистісними чи контекстуальними характеристиками та фактичними результатами діяльності: саме якість моніторингу й контролю зумовлює кінцеві досягнення суб'єкта [14].

Концептуальне підґрунтя вивчення метакогнітивного моніторингу закладено у роботі J. H. Flavell, де метакогніція описана як система знань про власні когнітивні процеси та їх регуляцію, а когнітивний моніторинг розглянуто як компонент, що забезпечує керованість пізнавальної діяльності [9]. Подальші дослідження розвинули цей підхід у напрямі контролю розуміння та стратегічної регуляції, демонструючи, що моніторинг проявляється у виявленні непорозуміння, фіксації прогалин та ініціюванні корекційних дій під час навчання. Зокрема у праці L. Baker та A. L. Brown наголошується, що ефективність



цього процесу залежить від того, наскільки чіткими є критерії оцінювання розуміння: суб'єкту легше зафіксувати суперечність у матеріалі, якщо він має стратегічне уявлення про те, які саме помилки він має відстежувати [8].

У метанемічній традиції Т. О. Nelson і L. Narens запропонували модель, де моніторинг і контроль утворюють функціонально пов'язану систему, де інформаційні потоки від об'єктного рівня до метарівня визначають подальші регуляторні рішення щодо розподілу часу чи вибору стратегій [13]. Для академічної саморегуляції цей зв'язок є принциповим: високі навчальні зусилля можуть не давати приросту результату, якщо вони базуються на неточних моніторингових оцінках. Як зазначають L. Narens, K. Jameson та V. Lee, метакогнітивні судження (наприклад, відчуття знання) часто перебувають під впливом інформації, недоступної для свідомого відтворення, що не завжди корелює із реальним станом знань [12]. Саме так помилки моніторингу призводять до хибних регуляторних рішень – наприклад, передчасного припинення навчання, що знижує ефективність саморегуляції.

Емпірично орієнтовані дослідження операціоналізують метакогнітивний моніторинг через систему суб'єктивних суджень, що супроводжують процес засвоєння інформації. Зокрема у сучасних дослідженнях доведено, що метакогнітивні знання та стратегії регуляції безпосередньо формують очікування від майбутньої результативності. Автори підкреслюють, що ці процеси є частиною цілісного саморегуляційного стилю навчання: усвідомлення власних когнітивних процесів дозволяє студентам ефективніше обирати та впроваджувати стратегії для досягнення академічних цілей [15].

Одним із найбільш аргументованих пояснень систематичних помилок моніторингу є підхід використання підказок (cue-utilization approach) А. Koriat. У його роботі показано, що судження про засвоєння (JOL) мають інференційний характер: вони ґрунтуються на неявному застосуванні евристик до різноманітних підказок, а не на безпосередньому доступі до реальних показників сформованості знань у пам'яті [11]. Наслідком стає викривлення впевненості та ілюзія знання, коли суб'єкт спирається на внутрішні підказки, як-от плинність обробки. Для навчання майбутніх психологів це означає, що знайомість термінології або легкість читання підручника можуть помилково інтерпретуватися як готовність до професійної аргументації. Проте як зазначає А. Koriat, така суб'єктивна легкість часто не корелює з об'єктивною здатністю до відтворення або розв'язання практичних кейсів, що стає очевидним лише під час безпосередньої перевірки знань [11]. Отже, у межах сучасних теорій моніторинг доцільно розглядати як оцінювальний процес, якість якого залежить від того, на які саме підказки орієнтується студент і чи є вони валідними для конкретного типу завдання.

Окремий напрям сучасних досліджень пов'язаний із вивченням впливу емоційних станів, зокрема, стресу і тривожності на метакогнітивну ефективність. Зокрема у роботі А. J. Smith та ін. встановлено, що інтенсивна психологічна реакція на гострий стрес призводить до зниження метакогнітивної ефективності [10]. Автори доводять, що суб'єктивне переживання стресової ситуації погіршує здатність індивіда точно оцінювати успішність власної діяльності (зокрема пригадування), що має критичне значення для освітнього середовища. У ситуаціях підвищеного навантаження або контролю стресогенні чинники можуть провокувати ілюзорні судження про рівень знань, знижуючи об'єктивність метакогнітивного моніторингу [10].

Дослідження Y. Yin та ін. показує, що тестова тривожність пов'язана зі змінами точності суджень про навчання, а окремі компоненти диспозиційної усвідомленості є чинником вищої відносної точності JOL за умов підвищеної тривожності [16]. Для підготовки майбутніх психологів ці результати важливі як емпірична основа припущення про вразливість моніторингу в ситуаціях високого навантаження та необхідність враховувати чинники під час інтерпретації показників саморегуляції.

Вітчизняні дослідження зосереджуються на особливостях метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності студентів, а також на педагогічних умовах його розвитку. У праці М. М. Августюк розглянуто питання педагогічного супроводу метакогнітивного моніторингу та його значення для навчальної діяльності студентів. Авторкою встановлено, що головною перешкодою для об'єктивної саморегуляції є ілюзія знання, яка провокує метакогнітивну некомпетентність та неефективний розподіл когнітивних ресурсів [1]. Р. В. Каламаж і М. М. Августюк визначають ілюзію знання як специфічну помилку метакогнітивного моніторингу, в основі якої лежить диспропорція між високою суб'єктивною впевненістю та низькою об'єктивною успішністю діяльності [6]. Автори доводять, що проблема точності метакогнітивних суджень є основою для розуміння природи навчальних помилок: ілюзія знання деформує зворотний зв'язок і блокує механізми самокорекції. Водночас зумовлює передчасне припинення когнітивних зусиль, оскільки суб'єкт помилково оцінює свій рівень компетентності як достатній, що стає бар'єром для засвоєння знань у майбутніх фахівців [6].

Е. М. Балашов обґрунтовує, що метакогнітивний моніторинг є визначальним чинником успішності навчальної діяльності, оскільки від нього безпосередньо залежить, як студент регулюватиме власне пізнання. Автор наголошує, що ефективний моніторинг дозволяє конструктивно відстежувати результати навчання, проте він часто викривляється через «когнітивний оптимізм», що призводить до виникнення



ілюзії знання [3]. В освітньому контексті формування навичок моніторингу є необхідним для адекватного осмислення навчальних проблем та забезпечення якості засвоєння інформації.

Продовжуючи цю думку, В. О. Волошина-Нарожна акцентує, що успішність навчання зумовлюється здатністю студента свідомо планувати роботу, моніторити стан власного розуміння та оцінювати результати діяльності [4]. Авторка розглядає метакогнітивний моніторинг як один із ключових механізмів саморегульованого навчання, що дозволяє оцінювати поточний стан когнітивної активності та відстежувати правильність вирішення поставлених проблем [4]. Застосування метакогнітивних стратегій на всіх фазах навчання забезпечує студентам адаптивність та гнучкість у стратегічному й тактичному управлінні власним освітнім процесом [4].

М. В. Карповець доводить, що використання перформативних, практично орієнтованих методик навчання сприяє трансформації рефлексивних умінь метакогнітивного рівня. Автор емпірично обґрунтовує, що такі формати дозволяють студентам перейти від автоматичного виконання завдань до усвідомленого моніторингу власних дій, про що свідчить суттєве зростання показників прогностичних навичок та вміння аналізувати помилки [7].

Отож, аналіз останніх досліджень засвідчує про метакогнітивний моніторинг у межах академічної саморегуляції описують як механізм оцінювання власного розуміння й ходу виконання завдання, на підставі якого студент приймає рішення контролю: обирає стратегії, змінює темп роботи, перерозподіляє час і вводить самоперевірку. Класичні підходи задають рамку, у якій моніторинг і контроль є взаємопов'язаними процесами: якість регуляторних рішень прямо залежить від точності та інформативності моніторингових оцінок. Емпіричні моделі уточнюють природу систематичних помилок моніторингу, показуючи, що навчальні судження часто формуються на основі непрямих «підказок», які можуть створювати ілюзію знання й спотворювати самооцінку. У контексті підготовки майбутніх психологів це має принципове значення, оскільки навчальні завдання цієї спеціальності вимагають як запам'ятовування, так і аргументованої інтерпретації, побудови висновків та вміння фіксувати межі власної компетентності. На цій підставі метакогнітивний моніторинг доцільно розглядати як один із основних ресурсів академічної саморегуляції майбутніх психологів, який визначає узгодженість між навчальними цілями, обраними стратегіями та реально досягнутим результатом.

Мета статті полягає у емпіричному дослідженні особливостей взаємозв'язку метакогнітивного моніторингу у саморегуляції навчальної діяльності студентів-психологів.

Виклад основного матеріалу. У цьому дослідженні метакогнітивний моніторинг операціоналізується через показники MAI та MCQ-30, що відображають різні аспекти метакогнітивної регуляції, який дозволяє диференціювати типи регуляції навчальної діяльності на континуумі автономності–контрольованості (зовнішнє, інтроєктоване, ідентифіковане регулювання та власне спонукання), а також обчислити відносний індекс автономії (RAI) як інтегральний показник співвідношення автономних і контрольованих форм регуляції. У контексті цього дослідження результати MCQ-30 доцільно інтерпретувати як індикатори потенційних ризиків або обмежень ефективного метакогнітивного моніторингу, які можуть опосередковано впливати на характер академічної саморегуляції студентів.

У дослідженні взяли участь 57 осіб студентів-психологів 1-4 курсів Національного університету «Острозька академія», віком від 17 до 22 років. Рік навчання не розглядався як окрема змінна дослідження, оскільки метою роботи було виявлення загальних закономірностей взаємозв'язку між метакогнітивним моніторингом і типами академічної саморегуляції у студентів-психологів незалежно від етапу навчання. Вибірку було сформовано стихійним методом шляхом поширення повідомлення з покликанням на онлайн-опитування, яке створене на платформі Google Forms. Математико-статистичний аналіз було здійснено за допомогою методів описової статистики, одновибіркового критерію Колмогорова-Смирнова, коефіцієнта кореляції r -Пірсона.

Первинним етапом емпіричного дослідження було проведення математико-статистичного аналізу нормального розподілу вибірки. Для цього було застосовано одновибірковий критерій Колмогорова-Смирнова, результати якого підтвердили, що не виявлено статистично значущих відхилень від нормального розподілу показників усіх шкал ($p > 0,05$), що дозволяє здійснити обрахунок кореляційних зв'язків параметричним методом – коефіцієнтом кореляції r -Пірсона.

Насамперед ми здійснили кореляційний аналіз між методиками: опитувальник «Академічна саморегуляція» R. Ryan, D. Connell (в адаптації Томчука М. та Яцюк М.) та «Опитувальник метапізнання-30» (Metacognition Questionnaire-30 – MCQ-30) A. Wells, S. Cartwright-Hatton, результати якого продемонстровано в Таблиці 1.

Дані, наведені у Таблиці 1, свідчать, що шкала Зовнішньої саморегуляції має помірний прямо пропорційний статистично значущий кореляційний взаємозв'язок зі шкалами: «Загальний показник метакогнітивних суджень» ($r = 0,330; p \leq 0,05$); «Позитивні переконання щодо тривоги (POS)» ($r = 0,303; p \leq 0,05$); «Негативні переконання з приводу неможливості контролю та безпеки (NEG)» ($r = 0,302; p \leq 0,05$), що вказує на амбівалентність у характері зв'язку зовнішнього контролю як механізму академічної



саморегуляції із метакогнітивними переконаннями, які водночас сформовані на позитивних та негативних переконаннях про тривогу.

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу між опитувальником «Академічна саморегуляція» та «Опитувальником метапізнання-30» (Metacognition Questionnaire-30 – MCQ-30)

Шкали академічної саморегуляції	Шкали метапізнання			
	Позитивні переконання щодо тривоги (POS)	Негативні переконання з приводу неможливості контролю та небезпеки (NEG)	Когнітивна самосвідомість (CSC)	Загальний показник
Зовнішня	,303*	,302*	-	,330*
Інтроєктована	,339**	-	-	,317*
Ідентифікована	-	-	,278*	-
Відносний індекс автономії	-	-,325*	-	-,297*

Примітка: ** – на рівні значимості $p \leq 0,01$; * – на рівні значимості $p \leq 0,05$.

Шкала «Інтроєктованої саморегуляції» має статично значущі помірні прямо пропорційні кореляційні взаємозв'язки зі шкалами «Позитивні переконання щодо тривоги (POS)» ($r = 0,339$; $p \leq 0,01$) та «Загальним показником метакогнітивних суджень» ($r = 0,317$; $p \leq 0,05$), що вказує на зв'язок внутрішнього тиску у саморегуляції навчальної діяльності та метакогнітивних переконань, зокрема через переконання, що тривога є допоміжним чинником для виконання завдання. Шкала «Ідентифікованої саморегуляції» має лише один статистично значущий позитивний кореляційний взаємозв'язок зі шкалою «Когнітивна самосвідомість (CSC)», де $r = 0,278$; $p \leq 0,05$, що засвідчує про менш виражений характер зв'язку здійснення академічної саморегуляції, що ґрунтується на усвідомленні навчальних цінностей задля досягнення професійного розвитку та активного моніторингу власного мислення, як вірогідного допоміжного інструменту у здійсненні регуляції. Від'ємний статистично значущий кореляційний зв'язок має шкала «Відносний індекс автономії» зі шкалами «Негативні переконання з приводу неможливості контролю та небезпеки (NEG)» ($r = -0,325$; $p \leq 0,01$) та «Загальним показником метакогнітивних суджень» ($r = -0,297$; $p \leq 0,01$), що засвідчує можливість зниження функціонування академічної саморегуляції через зростання дезадаптивних метакогнітивних переконань.

Наступним було проведено аналіз кореляцій між опитувальником «Метакогнітивна усвідомленість» (Metacognitive Awareness Inventory – MAI) G. Schraw, R. S. Dennison (у модифікації М. Terlecki, А. McMahon) та опитувальником «Академічна саморегуляція» R. Ryan, D. Connell, (в адаптації М. Томчука та М. Яцюк). Отримані результати представлено у Таблиці 2.

Таблиця 2

Результати кореляційного аналізу між опитувальником «Академічна саморегуляція» та опитувальником «Метакогнітивна усвідомленість» (Metacognitive Awareness Inventory – MAI)

Шкали та підшкали метакогнітивної усвідомленості	Шкали академічної саморегуляції			
	Зовнішня	Інтроєктована	Ідентифікована	Власне спонукання
Знання про пізнання	-	,273*	,474**	,451**
Декларативне знання	,402**	,408**	,501**	,443**
Процедурне знання	-	-	,282*	,307*
Умовне знання	-	-	,431**	,424**
Регулювання пізнання	-	,291*	,442**	,421**
Планування	-	-	,282*	-
Стратегії управління інформацією	,313*	,328*	,363**	,351*
Моніторинг розуміння	-	-	,367**	,366**
Стратегії налагодження	-	-	,413**	,451**
Оцінювання	-	,279*	,393**	,382**
Загальний показник	-	,301*	,479**	,456**

Примітка: ** – на рівні значимості $p \leq 0,01$; * – на рівні значимості $p \leq 0,05$.

Згідно із наведеними даними у Таблиці 2, найвищі коефіцієнти кореляції з «Ідентифікованою регуляцією» продемонструвала підшкала «Декларативне знання» ($r = 0,501$; $p \leq 0,01$), а також «Загальний показник метакогнітивної усвідомленості» ($r = 0,479$; $p \leq 0,01$), шкали «Знання про пізнання» ($r = 0,474$;



$p \leq 0,01$) та «Регулювання пізнання» ($r = 0,442$; $p \leq 0,01$). Помірні статистично значущі кореляційні зв'язки виявлено також із підшкалами «Умовне знання», «Стратегії налагодження», «Оцінювання», «Стратегії управління інформацією» ($r = -0,431$; $p \leq 0,01$) та «Моніторинг розуміння» ($r = 0,363$; $p \leq 0,01$). Найменші за величиною коефіцієнти кореляції спостерігаються для підшкал «Процедурне знання» та «Планування» ($r = 0,282$; $p \leq 0,01$). Отримані результати свідчать, що ідентифікована регуляція найбільш тісно пов'язана з показниками, які відображають усвідомлення власних знань і стратегій навчальної діяльності, тоді як зв'язки з процедурними аспектами та плануванням мають менш виражений характер.

Шкала «Власне спонукання» має найвищий кореляційні коефіцієнти помірної сили зі шкалами «Загальний показник метакогнітивного усвідомлення» ($r = 0,456$; $p \leq 0,01$) та «Знання про пізнання» ($r = 0,451$; $p \leq 0,01$), а також з підшкалами «Стратегії налагодження» ($r = 0,451$; $p \leq 0,01$) та «Декларативне знання» ($r = 0,443$; $p \leq 0,01$). Шкала «Регулювання пізнання» ($r = 0,421$; $p \leq 0,01$) та підшкали «Умовне знання» ($r = 0,424$; $p \leq 0,01$); «Оцінювання» ($r = 0,382$; $p \leq 0,01$); «Моніторинг розуміння» ($r = 0,366$; $p \leq 0,01$). Менш інтенсивний кореляційний зв'язок спостерігається зі підшкалами «Стратегії управління інформацією» ($r = 0,351$; $p \leq 0,05$) та «Процедурне знання» ($r = 0,307$; $p \leq 0,05$). Результати демонструють помірний характер кореляційного зв'язку саморегуляції, яка ґрунтується на власному спонуканні до академічної діяльності, та метакогнітивного моніторингу, що сформований на основі отриманих знань та вміння застосовувати знання та стратегії для досягнення визначених академічних цілей.

Шкала «Інтроєктованої регуляції» має найвищі прямо пропорційні статистично значущі кореляційні зв'язки помірної сили з підшкалами «Декларативне знання» ($r = 0,408$; $p \leq 0,01$), «Стратегії управління інформацією» ($r = 0,328$; $p \leq 0,05$) і водночас зі шкалою «Загальний показник» ($r = 0,301$; $p \leq 0,05$). Слабкий характер зв'язку встановлено зі шкалами «Регулювання пізнання» ($r = 0,291$; $p \leq 0,05$); «Знання про пізнання» ($r = 0,273$; $p \leq 0,05$) та підшкалою «Оцінювання» ($r = 0,279$; $p \leq 0,05$). Результати засвідчують про зв'язок використання метакогнітивного усвідомлення, яке переважно охоплює знання про власні ресурси, вміння застосовувати стратегії різного формату в академічній діяльності та здатності оцінювати якість здобутої інформації, має помірний характер взаємозв'язку зі саморегуляцією навчальної діяльності, як сформована з допомогою внутрішнього тиску, що ґрунтується на основі неусвідомлених суспільних норм і правил.

Шкала «Зовнішньої регуляції», яка має кореляції з підшкалами «Декларативне знання» ($r = 0,402$; $p \leq 0,01$) та «Стратегії управління інформацією» ($r = 0,313$; $p \leq 0,05$), що свідчить про помірний характер зв'язку зовнішнього контролю з метакогнітивним усвідомленням щодо отриманих знань та стратегіями їх використання.

Висновок. Результати проведеного емпіричного дослідження загалом узгоджуються з попередніми науковими дослідженнями [2], згідно з якими компоненти метакогнітивного моніторингу відіграють значущу роль у зміцненні автономних форм академічної саморегуляції у майбутніх психологів. Заразом було встановлено специфічний вплив метакогнітивних усвідомлень на саморегуляцію навчальної діяльності, який виявляється у відсутності взаємозв'язку із загальним індексом саморегуляції. Водночас дезадаптивні метакогнітивні переконання мають неоднозначний взаємозв'язок із саморегуляцією навчальної діяльності, що проявляється у амбівалентних тенденціях, оскільки переконання про тривогу може слугувати як додатковий стимул у виконанні завдання або, навпаки, перешкоджати ефективному самоконтролю.

Уважаємо, що відсутність контролю року навчання варто розглядати як обмеження дослідження, що визначає перспективу подальших робіт, спрямованих на аналіз динаміки метакогнітивної усвідомленості та саморегуляції на різних етапах професійної підготовки.

Література:

1. Августюк М. М. Формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2018. Т. 23, Вип. 1 (47). С. 82–89.
2. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів : дис... д-ра психол. наук : 19.00.07. Національний університет «Острозька академія». Острог, 2020. 488 с.
3. Балашов Е. М. Психологічні особливості метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. Вип. 4. С. 64–71
4. Волошина-Нарожна В. О. Метакогнітивні механізми саморегульованого навчання та їх роль в успішності навчальної діяльності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 109–115.
5. Гриньова М. В., Кононова М. М. Теоретико-методологічні засади саморегуляції навчальної діяльності та професійного розвитку студентської молоді : монографія. Полтава : Астроя, 2021. 384 с.
6. 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. 19–25.



7. Карповець М. В. Рефлексивні вміння метакогнітивного рівня у перформативному навчанні студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2025. Вип. 2. С. 44–51.
8. Baker L., Brown A. L. Metacognitive Skills and Reading. Technical Report No. 188. Urbana: University of Illinois at Urbana-Champaign, 1980. 74 p.
9. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. Vol. 34, No. 10. P. 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
10. Hot metacognition: poorer metacognitive efficiency following acute but not traumatic stress. / A. J. Smith et al. *Translational Psychiatry*. 2024. Vol. 14, No. 1. Art. 133. <https://doi.org/10.1038/s41398-024-02840-z>
11. Koriat A. Monitoring and Control: Processes in Memory Self-Regulation. *Journal of Experimental Psychology: General*. 1997. Vol. 126, no. 4. P. 349–370.
12. Narens L., Jameson K. A., Lee V. A. Subthreshold Priming and Memory Monitoring. *Metacognition: Knowing about knowing* / ed. by J. Metcalfe, A. P. Shimamura. Cambridge, MA : MIT Press, 1994. P. 71–92.
13. Nelson T. O. Metamemory: A theoretical framework and new findings. In: Bower G. H. (Ed.). *The Psychology of Learning and Motivation*. Vol. 26. San Diego, CA : Academic Press, 1990. P. 125–173.
14. Pintrich P. R. The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. *Handbook of Self-Regulation* / ed. by M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner. Elsevier Academic Press, 2005. P. 451–502.
15. Stephanou G., Mpiontini M.-H. Metacognitive Knowledge and Metacognitive Regulation in Self-Regulatory Learning Style, and in Its Effects on Performance Expectation and Subsequent Performance across Diverse School Subjects. *Psychology*. 2017. Vol. 8, no. 12. P. 1941–1975.
16. The Relationship between Dispositional Mindfulness and Relative Accuracy of Judgments of Learning: The Moderating Role of Test Anxiety / Y. Yin et al. *Journal of Intelligence*. 2023. Vol. 11, No. 7. Art. 132. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11070132>
17. Zimmerman B. J. Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. *Handbook of Self-Regulation* / ed. by M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner. Elsevier Academic Press, 2005. P. 13–39.

References:

1. Avhustiuk M. M. Formuvannya navychok efektyvnoho metakohnityvnoho monitorynhu navchalnoi diialnosti studentiv. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. Psykholohiia*. 2018. T. 23, Vyp. 1 (47). S. 82–89.
2. Balashov E. M. Metakohnityvnyi monitorynh samorehulovanoho navchannia studentiv : dys.... d-ra psykol. nauk : 19.00.07. Natsionalnyi universytet «Ostrozka akademiia». Ostroh, 2020. 488 s.
3. Balashov E. M. Psykholohichni osoblyvosti metakohnityvnoho monitorynhu v navchalnoi diialnosti studentiv. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Serii «Psykhologichni nauky»*. 2019. Vyp. 4. S. 64–71
4. Voloshyna-Narozhna V. O. Metakohnityvni mekhanizmy samorehulovanoho navchannia ta yikh rol v uspishnosti navchalnoi diialnosti. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Serii «Psykhologhiia» : naukovyi zhurnal*. Ostroh : Vyd-vo NaUOA, 2025. № 18. S. 109–115.
5. Hrynova M. V., Kononova M. M. Teoretyko-metodolohichni zasady samorehulatsii navchalnoi diialnosti ta profesiinoho rozvytku studentskoi molodi : monohrafiia. Poltava : Astraia, 2021. 384 s.
6. Kalamazh R. V., Avhustiuk M. M. Iliuziia znannia yak pomylka metakohnityvnoho monitorynhu navchalnoi diialnosti. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Serii «Psykhologhiia»*. 2016. Vyp. 4. S. 19–25.
7. Karpovets M. V. Refleksyvni vminnia metakohnityvnoho rivnia u performatyvnomu navchanni studentiv. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Serii «Psykhologichni nauky»*. 2025. Vyp. 2. S. 44–51.
8. Baker L., Brown A. L. Metacognitive Skills and Reading. Technical Report No. 188. Urbana: University of Illinois at Urbana-Champaign, 1980. 74 p.
9. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. Vol. 34, No. 10. P. 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
10. Hot metacognition: poorer metacognitive efficiency following acute but not traumatic stress. / A. J. Smith et al. *Translational Psychiatry*. 2024. Vol. 14, No. 1. Art. 133. <https://doi.org/10.1038/s41398-024-02840-z>
11. Koriat A. Monitoring and Control: Processes in Memory Self-Regulation. *Journal of Experimental Psychology: General*. 1997. Vol. 126, no. 4. P. 349–370.
12. Narens L., Jameson K. A., Lee V. A. Subthreshold Priming and Memory Monitoring. *Metacognition: Knowing about knowing* / ed. by J. Metcalfe, A. P. Shimamura. Cambridge, MA : MIT Press, 1994. P. 71–92.
13. Nelson T. O. Metamemory: A theoretical framework and new findings. In: Bower G. H. (Ed.). *The Psychology of Learning and Motivation*. Vol. 26. San Diego, CA : Academic Press, 1990. P. 125–173.
14. Pintrich P. R. The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. *Handbook of Self-Regulation* / ed. by M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner. Elsevier Academic Press, 2005. P. 451–502.
15. Stephanou G., Mpiontini M.-H. Metacognitive Knowledge and Metacognitive Regulation in Self-Regulatory Learning Style, and in Its Effects on Performance Expectation and Subsequent Performance across Diverse School Subjects. *Psychology*. 2017. Vol. 8, no. 12. P. 1941–1975.
16. The Relationship between Dispositional Mindfulness and Relative Accuracy of Judgments of Learning: The Moderating Role of Test Anxiety / Y. Yin et al. *Journal of Intelligence*. 2023. Vol. 11, No. 7. Art. 132. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11070132>
17. Zimmerman B. J. Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. *Handbook of Self-Regulation* / ed. by M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner. Elsevier Academic Press, 2005. P. 13–39.