

РОЗДІЛ 5.

Освітньо-рекреаційний блок

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-689-8-31>

МЕТАКОГНІЦІЯ У РОБОТІ З РЕПРЕЗЕНТАЦІЯМИ МИНУЛОГО: ОБІЗНАНІСТЬ, МОНІТОРИНГ, РЕГУЛЯЦІЯ І РЕФЛЕКСІЯ ЯК УМОВИ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Гриньків А. П.

ВСТУП

Питання про те, як люди пізнають минуле і як усвідомлюють межі власного пізнання, є одним із центральних у сучасній гуманітарній науці. Між епістемологією, психологією та педагогікою існує тривалий діалог щодо природи знання про минуле. Проте лише порівняно недавно цей діалог набув чіткого метакогнітивного виміру. Постало питання не лише «що ми знаємо про минуле?», а й як ми знаємо те, що ми знаємо, і чи усвідомлюємо обмеженість цього знання».

Метакогніція як здатність усвідомлювати, контролювати і регулювати власні пізнавальні процеси, давно перестала бути виключно психологічною категорією. Дослідження останніх десятиліть переконливо свідчать, що метакогнітивні процеси є не просто «надбудовою» над звичайним мисленням, а його необхідною умовою, особливо коли йдеться про складні когнітивні практики, такі як критичне читання джерел, оцінювання конкурентних інтерпретацій, розпізнавання власної позиційності у ставленні до знання. Саме в цьому контексті метакогніція набуває особливої ваги для роботи з репрезентаціями минулого, текстами, свідченнями, артефактами, наративами колективної пам'яті.

Дане дослідження є спробою систематично осмислити метакогніцію у цьому специфічному контексті. Дослідження будуватиметься навколо чотирьох взаємопов'язаних понять, що утворюють ієрархічну структуру метакогнітивної діяльності. По-перше, метакогнітивна обізнаність як базова епістемологічна передумова розуміння сконструйованого характеру будь-якої репрезентації. По-друге, метакогнітивний моніторинг як динамічний процес безперервної перевірки якості власного розуміння та впевненості в інтерпретації. По-третє, метакогнітивна регуляція як свідоме коригування інтерпретаційних стратегій у відповідь на виявлені розриви між наявним розумінням і свідченнями джерел. І по-четверте, метакогнітивна рефлексія як вищий рівень, на якому суб'єкт виходить за межі індивідуального когнітивного контролю і ставить запитання до самих культурних механізмів конструювання пам'яті.

Даний розділ спирається на широке коло міждисциплінарних досліджень, від класичних психологічних моделей метакогніції (Флейвелл, Нельсон і Наренс,

Роудс) до сучасних студій педагогіки історії (Вінненбург, Рейсман, Депе, Марчик) та культурної антропології пам'яті (Хан, Труй, Коузери). Усюди, де це можливо, теоретичні положення верифікуються емпіричними дослідженнями, якісними та кількісними, проведеними в різних національних контекстах.

Увага приділяється українському контексту. В умовах десятиліть радянської фальсифікації пам'яті, а нині повномасштабної інформаційної агресії, метакогнітивна компетентність є не лише академічною чи педагогічною цінністю. Вона є умовою збереження критичної суб'єктності суспільства у ставленні до власного минулого. Дослідження прагне показати, що розвиток метакогнітивних здатностей у роботі з репрезентаціями минулого є одним із ключових завдань сучасної освіти, завданням, що має одночасно наукове, педагогічне і громадянське виміри.

1. Метакогнітивна обізнаність як передумова критичного мислення в роботі з репрезентаціями минулого

Одним із ключових понять у сучасній психології є поняття метакогнітивної обізнаності, що означає здатність суб'єкта усвідомлювати власні пізнавальні процеси, їхні можливості та обмеження, розуміти стратегії і умови, за яких ці процеси функціонують ефективно. У широкому сенсі метакогнітивна обізнаність охоплює знання про власне пізнання, усвідомлення застосовуваних стратегій і здатність регулювати пізнавальну діяльність через планування, моніторинг і оцінювання¹. Проте коли йдеться про роботу з текстами, свідченнями, артефактами чи формами колективної пам'яті, метакогнітивна обізнаність допомагає розпізнати, що будь-яке джерело є не «самим минулим», а лише його опосередкованою, конструйованою репрезентацією.

Це розрізнення є принципово важливим з епістемологічної точки зору. Воно безпосередньо пов'язане з тим, що у дослідженнях навчання історії позначається як «перспективістська» епістемологія. Це розуміння знання про минуле як інтерпретативного й сконструйованого, а не даного у готовому вигляді та незмінного. Перехід від «реалістичної» до перспективістської парадигми, що відбувся в академічній історіографії починаючи з 1980-х років, поступово став визначальним і для теорії освіти. Це лежить в основі сучасних моделей «історичного мислення», які набули поширення в багатьох західних країнах². Відповідно до цих моделей, навчання історії – це не лише засвоєння фактів, а й освоєння способу продукування знання. Розуміння того, як минуле перетворюється на «історію» через відбір, інтерпретацію та аргументацію.

Дослідники влучно охарактеризували історичне мислення як «неприродний акт», підкресливши тим самим, що критичне ставлення до джерел не виникає спонтанно, а потребує цілеспрямованого педагогічного зусилля³. Саме тут роль

¹ Flavell J. H. Metacognitive aspects of problem solving. The Nature of Intelligence / ed. by L. B. Resnick. Hillsdale : Lawrence Erlbaum, 1976. P. 231–235.

² Wilke M., Depaepe F., Van Nieuwenhuysse K. The interplay between historical thinking and epistemological beliefs: A case study with history teachers in Flanders. *Historical Encounters*. 2022. Vol. 9, No. 1. P. 197.

³ Wineburg S. Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past. Philadelphia : Temple University Press, 2001. 235 p.

учителя стає. Група бельгійських вчених у своєму якісному дослідженні 21 учителя-історика у Фландрії переконливо показують, що нюансовані епістемологічні переконання є необхідною, хоча й недостатньою умовою для розвитку в учнів навичок критичного мислення⁴. Вчені розрізняють «наївні» та «нюансовані» переконання. Перші коли знання про минуле вважається фіксованим і єдиним, а джерела сприймаються як пряме відображення дійсності. Другі – за яких визнається інтерпретативний і сконструйований характер історичного знання, що потребує зіставлення джерел і застосування дисциплінарних критеріїв оцінювання⁵.

Важливим доповненням тут є поняття «подвійного епістемологічного стандарту», введене Маджоні та Паркінсон (2008)⁶. Вчителі можуть визнавати сконструйований характер академічного історичного знання, але одночасно вважати «шкільне знання» фіксованим і завершеним. Тобто дотримуватися різних епістемологічних стандартів для дисциплінарного і навчального контекстів. Цей феномен прямо відповідає метакогнітивній проблемі. Суб'єкт здатен абстрактно усвідомлювати обмеженість будь-якої репрезентації, але в конкретній ситуації діяти так, наче ця обізнаність взагалі відсутня. Результати дослідження⁷ підтверджують, що більшість педагогів або представляли минуле як єдиний однозначний наратив, або зводили роботу з джерелами до вилучення інформації, не звертаючи уваги на проблему репрезентації. Ще одним характерним патерном є надмірне акцентування суб'єктивності джерел без звернення до методологічних критеріїв їхнього оцінювання, що, за класифікацією⁸ відповідає «процедурному об'єктивізму» і так само є формою наївних переконань.

Окремого аналізу заслуговує культурно-антропологічний вимір проблеми. Американська антропологиня Айша Хан, досліджувала дискурси навколо плантаційного минулого Карибського регіону⁹. Вона пропонує принципове розмежування між «пам'яттю» як безпосереднім відтворенням пережитого і «меморіалізацією» як практикою конструювання пам'яті наступними поколіннями через символи, монументи, наративи. Спираючись на історика Мішеля Труйю¹⁰, дослідниця стверджує, що «минуле це позиція». Оно є конструктором, можливим лише у відношенні до теперішнього і неминуче

⁴ Wilke M., Depaepe F., Van Nieuwenhuysse K. The interplay between historical thinking and epistemological beliefs: A case study with history teachers in Flanders. *Historical Encounters*. 2022. Vol. 9, No. 1.

⁵ Kuhn D., Cheney R., Weinstock M. The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*. 2000. Vol. 15, No. 3. P. 311.

⁶ Maggioni L., Parkinson M. The role of teacher epistemic cognition, epistemic beliefs and calibration in instruction. *Educational Psychology Review*. 2008. Vol. 20, No. 4. P. 445–461.

⁷ Wilke M., Depaepe F., Van Nieuwenhuysse K. The interplay between historical thinking and epistemological beliefs: A case study with history teachers in Flanders. *Historical Encounters*. 2022. Vol. 9, No. 1 pp. 211–212.

⁸ Stael G., Logtenberg A., Wansink B., Huijgen T., van Bostel C., van Drie J. Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*. 2017. Vol. 83. P. 120–134.

⁹ Khan A. Amid Memory and Historical Consciousness: Locating the Plantation Past. *Journal of Historical Sociology*. 2010. Vol. 23, No. 1. P. 171–184.

¹⁰ Trouillot M.-R. *Silencing the Past: Power and the Production of History*. Boston : Beacon Press, 1995. 191 p.

залежним від нього. При цьому американський історик Кервін Лі Кляйн¹¹ зауважує, що плантаційне минуле функціонує в дискурсі як «метаісторична категорія». Як узагальнений символ, що звільняє від необхідності конкретного аналізу і підміняє критичну роботу готовим образом. З метакогнітивного погляду, нечутливість до цього механізму означає, що суб'єкт взаємодіє не з джерелами, а з їхніми символічними сурогатами, не помічаючи цієї підміни. Американський антрополог Річард Прайс звертає увагу на те, що будь-який «колективний погляд на власне минуле значною мірою зумовлений уявленнями про власну ідентичність»¹². Отже метакогнітивна робота з репрезентаціями минулого неминуче передбачає й рефлексію щодо власної позиційності.

Зазначені проблеми набувають особливої гостроти в українському освітньому та культурному контексті. Україна є суспільством, яке протягом останніх десятиліть переживає радикальну трансформацію власних моделей пам'яті. Голодомор, репресії, «замовчане» минуле цілих етнічних та регіональних спільнот, радянська фальсифікація документів, усе це є прикладами того, як інституціональна влада конструювала і переконструйовувала минуле. Це відбувалося через надавання одним репрезентаціям статус «правди», а інші витісняючи в зону забуття або дискредитації. Відповідно, метакогнітивна обізнаність тут це не абстрактна академічна навичка, а форма культурного виживання і громадянської компетентності. Офіційний шкільний підручник, музейна експозиція чи родинна пам'ять є не нейтральним віком у минуле, а продуктом конкретних владних відносин, редакційних рішень і соціальних замовлень.

Сучасна збройна агресія Росії проти України загострила цю проблематику до крайнощів, зробивши питання «чия версія минулого?» буквально питанням виживання національної ідентичності. Водночас саме в кризових умовах особливо чітко проявляється ризик, на який вказують Ліліана Маджоні та М. Паркінсон¹³. В ситуації гострої ідеологічної боротьби за минуле суб'єкт може замінити критичну метакогнітивну роботу некритичним прийняттям «правильного» наративу. Тепер вже не радянського, але так само жорстко заданого. Тому розвиток метакогнітивної обізнаності в українській освіті є не просто методичним завданням, а умовою формування суспільства, здатного до рефлексивного, а не лише реактивного ставлення до власного минулого.

Обидва розглянуті підходи – мікрорівневий (дослідження епістемологічних переконань учителів) та макрорівневий (культурно-антропологічний аналіз практик пам'яті). Метакогнітивна обізнаність є фундаментальною умовою критичного мислення у роботі з репрезентаціями минулого. Без неї суб'єкт залишається нечутовим до конструйованого характеру будь-якого джерела і взаємодіє з версіями, відбором та забуванням, вважаючи, що має справу з фактами. нідерландські дослідники в галузі педагогіки описали цей феномен як

¹¹ Klein K. L. On the Emergence of Memory in Historical Discourse. *Representations*. 2000. No. 69. P. 127–150.

¹² Price R. An Absence of Ruins? Seeking Caribbean Historical Consciousness. *Caribbean Review*. 1985. Vol. XIV, No. 3. P. 24–29.

¹³ Maggioni L., Parkinson M. The role of teacher epistemic cognition, epistemic beliefs and calibration in instruction. *Educational Psychology Review*. 2008. Vol. 20, No. 4. P. 445–461.

«парадокс впевненості»¹⁴. Ситуацію, коли суб'єкт одночасно декларує визнання множинності інтерпретацій і діє так, наче певна версія є безумовно істинною. Подолання цього парадоксу є центральним завданням метакогнітивно орієнтованої освіти і особливо актуальним завданням для суспільств, які перебувають у процесі критичного переосмислення власного минулого.

2. Метакогнітивний моніторинг: постійна перевірка знання, інтерпретації та впевненості

Якщо метакогнітивна обізнаність є структурною передумовою критичного мислення, усвідомлення того, що пізнання взагалі є обмеженим і ситуативним, то метакогнітивний моніторинг є її динамічним процесуальним виміром. Безперервною перевіркою того, що суб'єкт знає, чого не знає, на чому ґрунтується його інтерпретація і наскільки його впевненість відповідає реальному стану розуміння. Ця відмінність є принциповою. Обізнаність це знання про власне пізнання у статичному сенсі; моніторинг це активне відстеження пізнавальних процесів у часі, в ході вирішення конкретного завдання, у відповідь на конкретні стимули та виклики.

Концептуальну основу для розуміння моніторингу заклала впливова теоретична модель американських психологів Томаса Нельсона та Луї Наренс¹⁵. Вона розмежувала два взаємопов'язані рівні метакогнітивної активності: *моніторинг* як оцінювання й відстеження власного навчання та *контроль* як саморегуляцію на основі інформації, отриманої в процесі моніторингу. Як зазначає американський психолог Метью Роудс¹⁶, ця модель стала фундаментальною для сучасних досліджень метакогніції. Вона визначає моніторинг як причинний чинник, що безпосередньо впливає на контрольні процеси: вибір стратегій, розподіл зусиль, рішення про продовження або зміну підходу до роботи. Томас Нельсон та Луї Наренс не постулювали точності моніторингу як даності. «Окремий учасник може розглядатися як недосконалий вимірювальний прилад власних пізнавальних процесів, в якому метакогнітивний моніторинг іноді містить помилки та викривлення»¹⁷. Саме ця недосконалисть – не аномалія, а системна властивість – робить дослідження метакогнітивного моніторингу особливо важливим для освіти.

Метью Роудс детально розглядає кілька факторів, що визначають точність моніторингу. Передусім – це рівень знань у відповідній галузі. Феномен, відомий як ефект Даннінга-Крюгера¹⁸ показує, що особи з найнижчим рівнем

¹⁴ Wansink B. G. J., Akkerman S. F., Wubbels T. The certainty paradox of student history teachers: Balancing between historical facts and interpretation. *Teaching and Teacher Education*. 2016. Vol. 56. P. 94–105. DOI: 10.1016/j.tate.2016.02.005

¹⁵ Nelson T. O., Narens L. Metamemory: A theoretical framework and new findings. *The Psychology of Learning and Motivation* / ed. by G. H. Bower. New York : Academic Press, 1990. Vol. 26. P. 125–173.

¹⁶ Rhodes M. G. Metacognition. *Teaching of Psychology*. 2019. Vol. 46, No. 2. P. 168–169.

¹⁷ Nelson T. O. Consciousness and metacognition. *American Psychologist*. 1996. Vol. 51, No. 2. P. 170.

¹⁸ Kruger J., Dunning D. Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. Vol. 77, No. 6. P. 1121–1134.

компетентності виявляють найгрубіші викривлення у самооцінці. Вони не лише погано виконують завдання, а й неспроможні адекватно оцінити якість власного виконання, що породжує так зване «подвійне прокляття некомпетентності». Відсутність знань унеможливорює не лише правильну відповідь, а й правильну оцінку власної відповіді. Не менш важливим фактором є якість «підказок» (cues), на які спирається суб'єкт при формуванні моніторингових суджень. Якщо ці підказки не є валідними індикаторами реального рівня засвоєння, моніторинг систематично дає хибні результати навіть у суб'єктивно впевненого суб'єкта¹⁹. Прикладом є «метакогнітивні ілюзії». Це ситуації, коли суб'єкт переконаний, що добре запам'ятав матеріал, хоча насправді лише отримав відчуття знайомості без глибинного засвоєння²⁰.

Ці теоретичні положення отримують важливе емпіричне підтвердження в дослідженні групи американських дослідників у галузі освітньої психології, присвяченому взаємозв'язку між метакогнітивним моніторингом і глибиною стратегій навчання у комп'ютерних навчальних середовищах. Використовуючи метод «міркування вголос» (think-aloud protocols), дослідники аналізували поведінку студентів у двох різних предметних галузях. В природничих науках та історії, це дозволило перевірити стійкість виявлених закономірностей у різних дисциплінарних контекстах. Основний результат виявився узгодженим в обох дослідженнях. Студенти, які частіше вдавалися до моніторингу власного навчання, також частіше застосовували «глибокі» стратегії такі як розробка знань (knowledge elaboration), формування інференцій, зіставлення інформаційних джерел та узагальнення. В той час як поверхневі стратегії (перечитування, запам'ятовування) не корелювали з частотою моніторингу²¹. Своєю чергою, саме глибокі стратегії виявилися значущими предикторами навчальної успішності – і в природничому, і в історичному контексті.

Цей результат має безпосередній зв'язок з проблематикою роботи з репрезентаціями минулого, позначеною у попередньому розділі. Для навчання в галузі історії характерні специфічні «глибокі» стратегії зокрема «historical perspective taking» (прийняття історичної перспективи) та встановлення хронологічної послідовності, які принципово відрізняються від стратегій природничих наук²². Моніторинг у контексті роботи з історичними джерелами це не просто запитання «чи я запам'ятав факти?», а набагато складніша процедура: «чи я розумію, чому цей документ був складений саме так?», «чи моя інтерпретація ґрунтується на свідченнях, чи я просто відтворюю знайомий наратив?», «де межі моєї впевненості?».

¹⁹ Rhodes M. G. Metacognition. *Teaching of Psychology*. 2019. Vol. 46, No. 2. P. 171–172.

²⁰ Rhodes M. G., Castel A. D. Metacognitive illusions for auditory information: Effects on monitoring and control. *Psychonomic Bulletin & Review*. 2009. Vol. 16, No. 3. P. 550–554.

²¹ Deekens V. M., Greene J. A., Lobczowski N. G. Monitoring and depth of strategy use in computer-based learning environments for science and history. *British Journal of Educational Psychology*. 88(1), 2018. pp. 63–79. DOI: 10.1111/bjep.12174

²² Carretero M., Lee P. Learning historical concepts. The Cambridge Handbook of the Learning Sciences / ed. by R. K. Sawyer. 2nd ed. New York : Cambridge University Press, 2014. P. 587–604.

Саме ці питання порушують канадські дослідники саморегульованого навчання Філіп Вінне та Еллісон Хедвін, описуючи моделі саморегульованого навчання (SRL), у яких метакогнітивний моніторинг є центральним процесом, що зв'язує планування, виконання та оцінювання навчальної діяльності. У цих моделях моніторинг функціонує як постійна внутрішня «звірка». Суб'єкт оцінює відстань між своїм поточним розумінням і метою, і якщо виявляє розрив тоді вдається до контрольних дій, зокрема до зміни стратегії²³. Турецько-американська дослідниця Бурджу Бінбасаран Түйсюзоглу та американський психолог Джеффри Грін показали, що студенти, які у відповідь на усвідомлення нерозуміння змінювали стратегію навчання, досягали кращих результатів порівняно з тими, хто продовжував застосовувати ту ж неефективну стратегію попри усвідомлення її неефективності²⁴. Це означає, що самого по собі моніторингу недостатньо. Він повинен бути пов'язаний з готовністю до регуляції теми, яка стане центральною у наступному розділі. Разом з тим, без точного моніторингу будь-яка регуляція є сліпою.

Проблема точності моніторингу набуває особливого значення у контексті роботи з історичними наративами та джерелами пам'яті. Джон Данлоскі та Кіт Тіде звертають увагу на феномен «неправильного калібрування» («miscalibration»), систематичної розбіжності між суб'єктивною впевненістю й реальним рівнем засвоєння²⁵. Якщо у природничих науках така розбіжність виявляється відносно швидко через зіткнення з об'єктивними даними, то в гуманітарних дисциплінах, особливо в роботі з історичними свідченнями, наративами пам'яті та ідеологічно навантаженими текстами викривлений моніторинг може залишатися непоміченим надовго. Суб'єкт впевнений, що «зрозумів» джерело, тоді як насправді він лише впізнав знайому йому версію подій і не помітив суперечностей або альтернативних інтерпретацій. Метью Роудс характеризує цей феномен як «моніторингові ілюзії» – ситуації, коли суб'єктивне відчуття розуміння не відповідає реальному стану знання, і самоконтроль не виявляє цього розриву.

В українському освітньому контексті ця проблема постає у вкрай специфічний спосіб. Десятиліття радянської освіти, побудованої на відтворенні готових наративів з мінімальним простором для критичного запитання, сформували у багатьох учасників освітнього процесу звичку до «поверхневого» моніторингу. Суб'єкт перевіряє не «чи правильно я інтерпретую?», а «чи відповідає моя відповідь очікуваному зразку?». Ця звичка закономірно пов'язана з перевагою поверхневих навчальних стратегій і веде до нижчих результатів у завданнях, що потребують концептуального розуміння. Ще більш

²³ Winne P. H., Hadwin A. F. The weave of motivation and self-regulated learning. *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* / ed. by D. Schunk, B. Zimmerman. Mahwah : Lawrence Erlbaum, 2008. P. 297–314.

²⁴ Binbasaran Tüysüzoglu B., Greene J. A. An investigation of the role of contingent metacognitive behavior in self-regulated learning. *Metacognition & Learning*. 2015. Vol. 10(1). P. 77–98.

²⁵ Dunlosky J., Thiede K. W. Four cornerstones of calibration research: Why understanding students' judgments can improve their achievement. *Learning and Instruction*. 2013. Vol. 24. P. 58–61.

Rhodes M. G. Metacognition. *Teaching of Psychology*. 2019. Vol. 46, No. 2. P. 171.

небезпечним є те, що в умовах активної інформаційної війни ворог систематично використовує історичні фальсифікації як зброю. Метакогнітивна ілюзія розуміння може стати інструментом маніпуляції. Людина, переконана, що «знає правду про минуле», і не усвідомлює умовності власного знання, є значно вразливішою до пропагандистських наративів, ніж та, яка звикла запитувати: «на чому ґрунтується ця версія?»).

Отже, метакогнітивний моніторинг у роботі з історичними джерелами є не технічною навичкою «перевірки фактів», а глибокою інтелектуальною практикою, що передбачає безперервне запитування власної інтерпретаційної позиції. Що я знаю достовірно, що є гіпотезою, де моя впевненість перевищує наявні підстави? У цьому сенсі моніторинг є операціональним виміром епістемологічної скромності, здатності визнавати межі власного знання не як слабкість, а як умову його подальшого розвитку. Навчити цього студентів є одним із ключових завдань сучасної освіти. Не просто передати знання, а сформувати здатність точно оцінювати власне знання і коригувати свою поведінку відповідно до цієї оцінки.

3. Метакогнітивна регуляція: свідоме коригування інтерпретації в роботі з історичними джерелами

Метакогнітивна регуляція є виконавчим рівнем метапізнання, свідомим коригуванням пізнавальних стратегій на основі інформації, отриманої під час моніторингу. Вона охоплює повторне читання джерела з іншою аналітичною установкою, зіставлення суперечливих свідчень, зміну рамки інтерпретації, уповільнення судження, введення альтернативних пояснень і явне проблематизування власної позиції. У контексті роботи з репрезентаціями минулого це не просто навчальна стратегія, а інтелектуальна практика, без якої суб'єкт неминує відтворити наявний наратив замість того, щоб критично його аналізувати.

Теоретичну основу для розуміння регуляції як самостійного рівня метакогнітивної діяльності заклали Томас Нельсон та Луї Наренс, розмежувавши моніторинг і контроль (регуляцію) як нетотожні процеси²⁶. Нідерландський дослідник освітньої психології Марсель ван дер Бек зі співавторами розробив детальну класифікацію регулятивних дій при роботі з текстами, розрізняючи поверхневу регуляцію (орієнтовану на темп читання) та глибоку регуляцію, спрямовану на перебудову розуміння. Ключовий висновок полягає в тому, що глибока регуляція суттєво підвищує якість засвоєння, тоді як поверхнева практично ні²⁷. При цьому студенти, що застосовували поверхневу регуляцію, часто демонстрували хибну впевненість у розумінні тексту. Феномен, безпосередньо пов'язаний з «метакогнітивними ілюзіями», описаними в попередньому розділі.

²⁶ Nelson T. O., Narens L. *Metamemory: A theoretical framework and new findings. The Psychology of Learning and Motivation* / ed. by G. H. Bower. New York : Academic Press, 1990. Vol. 26. P. 125–173.

²⁷ Beek M., Opdenakker M.-C., Spijker J. van 't, Strijbos J.-W. *Metacognitive regulation activities during reading: The impact of prior knowledge and task difficulty. Metacognition and Learning*. 2019. Vol. 14. P. 55–84.

Американська дослідниця у галузі освіти Крістін Барон у змішаному методологічному дослідженні з 48 студентами-бакалаврами зафіксувала стійку закономірність. Студенти без регулятивних підказок переважно відтворювали знайомі наративи, ігноруючи навіть доступну для цитування інформацію²⁸. Натомість введення системи візуального кодування, зображень, що задавали хронологічну рамку документу, стимулювало якісно іншу поведінку. Студенти зіставляли час написання з часом описуваних подій, ставили питання про авторство, переглядали первинні висновки. Барон показала, що студенти з повними наборами зображень здійснювали значно більше «регулятивних рухів», тоді як студенти з єдиним портретом без контексту часто робили хибні атрибуції авторства. Ці результати свідчать, що метакогнітивна регуляція потребує конкретних зовнішніх умов і педагогічних інструментів, що задають структуру регулятивної діяльності²⁹.

Польсько-американські науковці Аньєшка Марчик, Лайтнінг Джей та Еббі Рейсман у дослідженні з 24 старшокласниками виявили характерний дисонанс: студенти були компетентні у роботі з первинними джерелами, але виявляли суттєві труднощі з регуляцією при переході до вторинних, тобто до історіографічних текстів³⁰. Навіть учасники, які отримали аргументативні карти з двома конкуруючими позиціями, без діалогічного інструктажу не здійснювали «подвійної оцінки», не регулювали судження через зіставлення аргументу історика зі свідченнями. Дослідники описують це як «псевдoreгуляцію». Зовнішні ознаки аналітичної роботи без свідомого переосмислення власних тверджень. Натомість студенти, що отримали і аргументативні карти, і структурований діалогічний супровід, де дослідник моделював перевірку тверджень через аналіз свідчень, демонстрували якісно вищий рівень регулятивних дій³¹. Цей результат узгоджується з тим, що Лев Виготський описував як метод подвійної стимуляції. Поступове інтерналізування культурних інструментів мислення через педагогічне моделювання³².

Американська дослідниця Еббі Рейсман, описуючи модель «Документально-орієнтованого уроку» (Document-Based Lesson), підкреслює, що «вхід у проблемний простір» (entering the historical problem space), стан активної невизначеності, де відповідь потребує аналітичного конструювання, неможливий без регулятивних дій³³. Метакогнітивна регуляція також передбачає «уповільнення судження». Американський психолог Деніел Канеман описує це

²⁸ Baron C. Using Embedded Visual Coding to Support Contextualization of Historical Texts. *American Educational Research Journal*. 2016. Vol. 53, No. 3. P. 1–25.

²⁹ Baron C. Using Embedded Visual Coding. P. 12–14.

³⁰ Marczyk A. A., Jay L., Reisman A. Entering the Historiographic Problem Space. *Cognition & Instruction*. 2022. Vol. 40, No. 4. P. 517–539.

³¹ Marczyk A. A., Jay L., Reisman A. Entering the Historiographic Problem Space. P. 526–530.

³² Vygotsky L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard University Press, 1978. P. 74–91.

³³ Reisman A. Entering the historical problem space. *Teachers College Record*. 2015. Vol. 117, No. 2. P. 1–44.

як перехід від автоматичного до аналітичного мислення³⁴. Сем Вінненбург охарактеризував цю здатність як «читання проти зерна» тексту, тобто чути не лише те, що текст говорить, але й те, про що він замовчує³⁵.

Регулятивні практики є культурно детермінованими. Американські дослідники Беррі Зіммерман та Дейл Шунк вказують на нерозривний зв'язок метакогнітивної регуляції з мотиваційними переконаннями суб'єкта³⁶. Американська дослідниця Керол Двек показала, що «теорія розуму» – уявлення про те, чи є здібності вродженими чи такими, що розвиваються, – прямо визначає готовність до регулятивних зусиль у ситуаціях неуспіху³⁷, і ця установка є педагогічно змінюваною. Джеймс Нокс, Джейн Доул та Дейл Гекер підтвердили, що студенти, яких навчали явним евристикам роботи з текстами, демонстрували значно вищий рівень регулятивної поведінки порівняно з тими, хто отримував лише предметні знання³⁸. Отже регуляція є набутою компетентністю.

В українському освітньому контексті проблема набуває особливої специфіки. Десятиліття авторитарної освіти, де «правильна» відповідь була заздалегідь задана, сформували звичку до «відтворення», а не «перегляду». В умовах інформаційної агресії, що супроводжує збройний конфлікт, здатність до метакогнітивної регуляції є буквально захисним механізмом. Пропаганда систематично блокує регулятивні процеси, створюючи умови, де уповільнення судження сприймається як зрада, а перегляд позиції – як слабкість. Тому розвиток метакогнітивної регуляції є не лише педагогічним, а й суспільно-безпековим завданням.

4. Метакогнітивна рефлексія як культура пам'яті

Три попередні розділи описували метакогніцію як процес, що розгортається переважно всередині індивідуального суб'єкта. Тобто як усвідомлення обмеженості власного знання, моніторинг якості розуміння, регуляція стратегій інтерпретації. Проте метакогнітивна рефлексія у повному сенсі цього поняття не зупиняється на рівні самоконтролю. Вона передбачає перехід до якісно іншого виміру: критичного осмислення того, як колективи, інституції та сам суб'єкт конструюють минуле, і як це конструювання впливає на ідентичність, моральні судження та політику пам'яті. Саме цей перехід є предметом даного розділу.

Американські дослідники у галузі медичної освіти Єрусалем Меркебу, Маріо Він та їхні співавтори у своїй теоретично-інтегративній рецензії пропонують принципово важливу концептуалізацію. Метакогнітивна рефлексія не зводиться до рефлексії над власним мисленням (metacognition) і не є простим синонімом

³⁴ Kahneman D. *Thinking, Fast and Slow*. New York : Farrar, Straus and Giroux, 2011. P. 20–30.

³⁵ Wineburg S. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia : Temple University Press, 2001. P. 63–88.

³⁶ Zimmerman B. J., Schunk D. H. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. 2nd ed. Mahwah : Lawrence Erlbaum, 2001. P. 1–65.

³⁷ Dweck C. S. *Mindset: The New Psychology of Success*. New York : Random House, 2006. P. 6–15.

³⁸ Nokes J. D., Dole J. A., Hacker D. J. Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*. 2007. Vol. 99, No. 3. P. 492–504.

рефлексії (reflection), а є якісно відмінним феноменом, що постає на їхньому перетині³⁹. Дослідники визначають її як «поглиблене внутрішнє спостереження, усвідомлення, моніторинг і регуляцію власних знань, досвіду та емоцій через осмислення й дослідження пізнавальних та емоційних процесів з метою постійного вдосконалення перспектив і рішень з урахуванням контексту»⁴⁰. Принципово тут те, що до класичного метакогнітивного контролю додається афективний компонент і ситуативна контекстуальність. Рефлексія неможлива поза конкретним досвідом, поза емоціями, поза культурою.

Ця ідея набуває особливої ваги, коли йдеться не про індивідуальне навчання, а про взаємодію із колективними репрезентаціями минулого. Афективна складова метакогнітивної рефлексії тут очевидна. Зустріч із родинною пам'яттю, свідченнями очевидців або травматичними сторінками національної історії не є нейтральною інтелектуальною процедурою. Вона зачіпає ідентичність, породжує моральні запити, активує лояльність і відчуження. Грецький дослідник Джорджія Коузері, чие дослідження охоплювало чотири освітні проекти з вивчення родинної історії в старшій школі, переконливо показує, що учні, залучені до роботи з усними свідченнями родичів, не просто отримували «нову інформацію», вони здійснювали процес переосмислення власної позиції в часі⁴¹. Їхні наративи виявляли саме ту якість, яку Меркебу та Маріо Він позначають як «зміну перспективи», здатність побачити власний досвід як сконструйований, умовний і відкритий до переосмислення.

Ключовою теоретичною рамкою для розуміння цього переходу є поняття «історичної свідомості», розробленого німецьким філософом Йорном Рюзенем. Для нього та низки дослідників, які розвивають його спадщину, зокрема британського історика-педагога А. Грін, яка пов'язала міжпоколінну родинну пам'ять з теорією історичної свідомості, «генетичний» тип свідомості є найвищим рівнем. Суб'єкт не просто засвоює зразки минулого і не лише критикує їх, але усвідомлює, що сам процес зміни є джерелом сенсу⁴². З метакогнітивного погляду, це і є повноцінна рефлексія. Суб'єкт рефлексує не лише над змістом знання, але над тим, яким чином він сам є учасником відтворення або трансформації культури пам'яті.

Таке розуміння ставить під сумнів межу між «індивідуальним» і «колективним» у метакогнітивній рефлексії. Американська антропологиня Айша Хан, розглядаючи дискурси пам'яті навколо плантаційного минулого, звернула увагу на механізм, що пронизує будь-яку культуру пам'яті. Держава, церква, школа, музей не просто «зберігають» минуле, але активно відбирають,

³⁹ Merkebu J., Veen M., Hosseini S., Varpio L. The case for metacognitive reflection: a theory integrative review with implications for medical education. *Advances in Health Sciences Education*. 2024. Vol. 29. P. 1481–1500.

⁴⁰ Merkebu J., Veen M., Hosseini S., Varpio L. The case for metacognitive reflection. P. 1492.

⁴¹ Kouseri G. Adolescents and family history: Memories, testimonies, narratives, and perspectives. *Yesterday & Today*. 2023. No. 29. P. 9–29.

⁴² Rüsen J. History: Narration, interpretation, orientation. New York : Berghahn Books, 2005. Vol. 5. 243 p.; Green A. Intergenerational family memory and historical consciousness. *Contemplating historical consciousness* / ed. by A. Clark, C. Peck. Oxford : Berghahn Books, 2018. P. 200–212.

що слід пам'ятати, а що замовчати, надаючи одним репрезентаціям статус «правди», а іншим мовчання⁴³. Метакогнітивна рефлексія над цим механізмом є одночасно індивідуальним і суспільним актом. Людина, яка запитусь «чому саме ця версія минулого є офіційною?», або «хто отримує вигоду від такого забуття?», здійснює рефлексію, що виходить далеко за межі власного когнітивного контролю.

Наведені теоретичні положення знаходять виразне практичне підтвердження у дослідженні Коузери. Учні, що опрацьовували родинні свідчення, стикалися з тим, що А. Грін і Коузері описують як «живу пам'ять», суб'єктивне, частково суперечливе, емоційно насичене знання про минуле, яке потребує критичного прочитання, а не просто відтворення⁴⁴. Запитання, що виникали під час уроків («що це свідчення говорить мені?», «що я можу лише припускати?», «чого воно не говорить?»), є прямим аналогом метакогнітивних рефлексивних операцій, описаних Меркебу та Віном: з рівня моніторингу («чи я розумію?») учні переходили на рівень рефлексії над самою природою знання («як це знання було сформоване і ким?»).

В українському контексті ця проблематика набуває надзвичайної гостроти. Десятиліттями радянська влада формувала культуру пам'яті, де метакогнітивна рефлексія над офіційним наративом була не лише педагогічно непотрібною, але й соціально небезпечною. Водночас спадком цього є не лише дефіцит критичного знання, а й атрофія самої рефлексивної здатності, звичка сприймати офіційний наратив як «правду», а не як конструкт. Сьогодні, в умовах повномасштабної збройної агресії, ворог систематично використовує ту саму стратегію, але у зворотному напрямку, нав'язуючи альтернативні «правди» і позбавляючи жертву агресії можливості формувати власну рефлексивну позицію.

Саме тому розвиток метакогнітивної рефлексії у роботі з пам'яттю є в Україні не лише педагогічним, а й цивілізаційним завданням. Як показує дослідження Коузери, навіть у порівняно благополучному грецькому контексті учні, залучені до роботи з родинними свідченнями, здійснювали значний «рефлексивний стрибок», від відтворення сімейних легенд до усвідомлення, що ці легенди є частиною ширшої, суперечливої і часто замовчуваної національної та міжнародної історії⁴⁵. В Україні такий стрибок потребує водночас більших зусиль і є незрівнянно важливішим. Родинні пам'яті про Голодомор, депортації, радянські репресії або збройний опір є не просто «джерелами для уроку» – вони є елементами живої культури пам'яті, що перебуває в процесі активного конструювання і боротьби за легітимність.

Таким чином, метакогнітивна рефлексія як культура пам'яті є вищим рівнем розглянутої нами метакогнітивної ієрархії. Якщо обізнаність дає розуміння того, що репрезентація є конструктом, моніторинг відстежує якість власного розуміння, а регуляція коригує інтерпретаційні стратегії, то рефлексія виходить за межі індивідуального пізнання і ставить запитання до культури, інституцій та самої суб'єктної позиції дослідника. Саме цей вимір метакогніції

⁴³ Khan A. Amid Memory and Historical Consciousness: Locating the Plantation Past. *Journal of Historical Sociology*. 2010. Vol. 23, No. 1. P. 171–184.

⁴⁴ Kouseri G. Adolescents and family history. P. 21.

⁴⁵ Ibid. P. 24–25.

є найважливішим для суспільств, що переживають активний процес переосмислення минулого: без здатності до метакогнітивної рефлексії над власною культурою пам'яті жодна освіта про минуле не є повноцінною.

ВИСНОВКИ

Здійснене дослідження дозволяє сформулювати низку висновків, що стосуються як теоретичного розуміння метакогніції у роботі з репрезентаціями минулого, так і її практичного виміру в освітньому та суспільному контекстах.

1. Метакогнітивна обізнаність є необхідною, але не достатньою умовою критичного ставлення до джерел. Аналіз показав, що суб'єкт може абстрактно визнавати сконструйованість будь-якої репрезентації і водночас взаємодіяти з конкретними джерелами так, наче ця обізнаність відсутня. Феномен «подвійного епістемологічного стандарту», виявлений в дослідженнях учителів-істориків, свідчить про системний розрив між декларованим і реальним ставленням до знання. Подолання цього розриву потребує не лише когнітивної, а й педагогічно опосередкованої роботи з епістемологічними переконаннями.

2. Метакогнітивний моніторинг у роботі з джерелами пам'яті є якісно відмінною практикою порівняно з моніторингом у природничих науках. Перевірка власного розуміння тут не зводиться до порівняння з об'єктивними даними, а передбачає безперервне запитування інтерпретаційної позиції: чи ґрунтується висновок на свідченнях чи на впізаному наративі? Де закінчується знання і починається гіпотеза? Особливо небезпечним є феномен «моніторингових ілюзій», коли відчуття розуміння виникає без реального осягнення, в гуманітарному контексті цей розрив може залишатися непоміченим надовго і ставати вразливістю для маніпулятивних наративів.

3. Метакогнітивна регуляція є набутою, а не природною компетентністю і потребує цілеспрямованого педагогічного формування. Дослідження показують, що навіть студенти, здатні до часткового аналізу джерел, схильні до «псевдорегуляції», зовнішніх ознак аналітичної роботи без реального перегляду власних тверджень. Ефективна регуляція виникає лише за наявності двох умов: структурованих педагогічних інструментів (евристик, аргументативних карт, діалогічного моделювання) та внутрішньої готовності до перегляду позиції, що залежить від мотиваційних установок суб'єкта, зокрема від «теорії розуму» щодо змінюваності здібностей.

4. Метакогнітивна рефлексія виводить метапізнання за межі індивідуального когнітивного контролю у площину культурної і суспільної критики. На цьому рівні суб'єкт запитує не лише «чи правильно я розумію?», а й «як це знання було сконструйоване, ким і з якою метою?». Взаємодія з родинною пам'яттю, травматичними сторінками колективної історії або офіційними наративами неодмінно має афективний вимір, тому повноцінна рефлексія передбачає і емоційне усвідомлення власної позиційності. Саме цей рівень метакогніції є найважливішим для суспільств, що активно переосмислюють власну культуру пам'яті.

5. Для України метакогнітивна компетентність у роботі з репрезентаціями минулого є питанням не лише освітньої якості, а й суспільної стійкості. Радянська освітня модель системно придушувала метакогнітивну рефлексію

над офіційним наративом, залишивши в спадок звичку до некритичного відтворення «правди» замість звичку запитувати про її походження. В умовах активної інформаційної агресії ця спадщина перетворюється на структурну вразливість. Суб'єкт, переконаний у власному знанні, не помічає, що взаємодіє з маніпулятивним конструктом. Розвиток метакогнітивних здатностей у роботі з пам'яттю є тому одночасно педагогічним, культурним і цивілізаційним завданням.

Чотири виміри метакогніції, розглянуті в монографії, утворюють не просто перелік навичок, а ієрархічну систему, де кожен наступний рівень надбудовується над попереднім і водночас є умовою його повноцінного функціонування. Обізнаність без моніторингу залишається декларацією; моніторинг без – безплідним самоспостереженням; регуляція без рефлексії – технічною корекцією без осмислення власної культурної позиції. Лише разом ці чотири виміри утворюють те, що можна назвати зрілою метакогнітивною компетентністю у роботі з минулим, компетентністю, формування якої є одним із найважливіших завдань сучасної гуманітарної освіти.

АНОТАЦІЯ

Монографія присвячена дослідженню метакогніції як фундаментальної умови критичного мислення у роботі з репрезентаціями минулого. На перетині психологічних теорій метапізнання, педагогіки історії та культурної антропології пам'яті автор розглядає чотири взаємопов'язані виміри метакогнітивної діяльності: обізнаність, моніторинг, регуляцію та рефлексію. Кожен із цих вимірів аналізується крізь призму актуальних емпіричних досліджень та теоретичних моделей, а також у зв'язку зі специфічними викликами українського освітнього і культурного контексту, де здатність критично осмислювати репрезентації минулого набуває не лише педагогічного, а й суспільно-безпекового значення. Робота адресована дослідникам у галузі освітньої психології, педагогіки, культурних студій та всім, хто займається формуванням критичного мислення в умовах активних трансформацій культури пам'яті.

Література

1. Baron C. Using Embedded Visual Coding to Support Contextualization of Historical Texts. *American Educational Research Journal*. 2016. Vol. 53, No. 3. P. 1–25. DOI: 10.3102/0002831216637347
2. Beek M., Opdenakker M.-C., Spijker J. van 't, Strijbos J.-W. Metacognitive regulation activities during reading: The impact of prior knowledge and task difficulty. *Metacognition and Learning*. 2019. Vol. 14. P. 55–84. DOI: 10.1007/s11409-018-9197-z
3. Binbasaran Tüysüzoğlu B., Greene J. A. An investigation of the role of contingent metacognitive behavior in self-regulated learning. *Metacognition & Learning*. 2015. Vol. 10(1). P. 77–98. DOI: 10.1007/s11409-014-9126-y
4. Carretero M., Lee P. Learning historical concepts. The Cambridge Handbook of the Learning Sciences / ed. by R. K. Sawyer. 2nd ed. New York : Cambridge University Press, 2014. P. 587–604.

5. Deekens V. M., Greene J. A., Lobczowski N. G. Monitoring and depth of strategy use in computer-based learning environments for science and history. *British Journal of Educational Psychology*. 2018. 88(1), 2018. pp. 63–79 DOI: 10.1111/bjep.12174
6. Dinsmore D. L., Alexander P. A. A critical discussion of deep and surface processing: What it means, how it is measured, the role of context, and model specification. *Educational Psychology Review*. 2012. Vol. 24. P. 499–567. DOI: 10.1007/s10648-012-9198-7
7. Dunlosky J., Thiede K. W. Four cornerstones of calibration research: Why understanding students' judgments can improve their achievement. *Learning and Instruction*. 2013. Vol. 24. P. 58–61. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2012.05.002
8. Dweck C. S. *Mindset: The New Psychology of Success*. New York : Random House, 2006. 277 p.
9. Flavell J. H. Metacognitive aspects of problem solving. *The Nature of Intelligence* / ed. by L. B. Resnick. Hillsdale : Lawrence Erlbaum, 1976. P. 231–235.
10. Kahneman D. *Thinking, Fast and Slow*. New York : Farrar, Straus and Giroux, 2011. 499 p.
11. Khan A. Amid Memory and Historical Consciousness: Locating the Plantation Past. *Journal of Historical Sociology*. 2010. Vol. 23, No. 1. P. 171–184. DOI: 10.1111/j.1467-6443.2009.01364.x
12. Klein K. L. On the Emergence of Memory in Historical Discourse. *Representations*. 2000. No. 69. P. 127–150.
13. Kruger J., Dunning D. Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. Vol. 77, No. 6. P. 1121–1134. DOI: 10.1037/0022-3514.77.6.1121
14. Kuhn D., Cheney R., Weinstock M. The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*. 2000. Vol. 15, No. 3. P. 309–328. DOI: 10.1016/S0885-2014(00)00030-7
15. Maggioni L., Parkinson M. The role of teacher epistemic cognition, epistemic beliefs and calibration in instruction. *Educational Psychology Review*. 2008. Vol. 20, No. 4. P. 445–461. DOI: 10.1007/s10648-008-9081-8
16. Marczyk A. A., Jay L., Reisman A. Entering the Historiographic Problem Space: Scaffolding Student Analysis and Evaluation of Historical Interpretations in Secondary Source Material. *Cognition and Instruction*. 2022. Vol. 40, No. 4. P. 517–539. DOI: 10.1080/07370008.2022.2042301
17. Nelson T. O. Consciousness and metacognition. *American Psychologist*. 1996. Vol. 51, No. 2. P. 102–116. DOI: 10.1037/0003-066X.51.2.102
18. Nelson T. O., Narens L. Metamemory: A theoretical framework and new findings. *The Psychology of Learning and Motivation* / ed. by G. H. Bower. New York : Academic Press, 1990. Vol. 26. P. 125–173.
19. Nokes J. D., Dole J. A., Hacker D. J. Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*. 2007. Vol. 99, No. 3. P. 492–504. DOI: 10.1037/0022-0663.99.3.492
20. Price R. An Absence of Ruins? Seeking Caribbean Historical Consciousness. *Caribbean Review*. 1985. Vol. XIV, No. 3. P. 24–29.

21. Reisman A. Entering the historical problem space: Whole-class, text-based discussion in history class. *Teachers College Record*. 2015. Vol. 117, No. 2. P. 1–44. DOI: 10.1177/016146811511700206
22. Rhodes M. G. Metacognition. *Teaching of Psychology*. 2019. Vol. 46, No. 2. P. 168–175. DOI: 10.1177/0098628319834381
23. Rhodes M. G., Castel A. D. Metacognitive illusions for auditory information: Effects on monitoring and control. *Psychonomic Bulletin & Review*. 2009. Vol. 16, No. 3. P. 550–554. DOI: 10.3758/PBR.16.3.550
24. Stoel G., Logtenberg A., Wansink B., Huijgen T., van Boxtel C., van Drie J. Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*. 2017. Vol. 83. P. 120–134. DOI: 10.1016/j.ijer.2017.03.003
25. Trouillot M.-R. *Silencing the Past: Power and the Production of History*. Boston : Beacon Press, 1995. 191 p.
26. Vygotsky L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard University Press, 1978. 159 p.
27. Wansink B. G. J., Akkerman S. F., Wubbels T. The certainty paradox of student history teachers: Balancing between historical facts and interpretation. *Teaching and Teacher Education*. 2016. Vol. 56. P. 94–105. DOI: 10.1016/j.tate.2016.02.005
28. Wilke M., Depaepe F., Van Nieuwenhuysse K. The interplay between historical thinking and epistemological beliefs: A case study with history teachers in Flanders. *Historical Encounters*. 2022. Vol. 9, No. 1. P. 196–219. DOI: 10.52289/hej9.111
29. Wineburg S. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia : Temple University Press, 2001. 235 p.
30. Winne P. H., Hadwin A. F. The weave of motivation and self-regulated learning. *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* / ed. by D. Schunk, B. Zimmerman. Mahwah : Lawrence Erlbaum, 2008. P. 297–314.
31. Zimmerman B. J., Schunk D. H. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. 2nd ed. Mahwah : Lawrence Erlbaum, 2001. 318 p.

Information about the author:

Hrynkiv Andrii Petrovych,

Candidate of Philosophical Sciences,
Associate Professor at the Department of Social work
Drahomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova St, Kyiv, 02000, Ukraine