

УДК 378.147.091.313

**МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ
УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ****О. С. Протас,***преподаватель кафедры мировой литературы и иностранных языков ПГУ;***В. Н. Пунчик,***кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики БГПУ;***В. А. Ясвин,***доктор психологических наук, профессор, профессор департамента психологии Института педагогики и психологии образования МГПУ, Москва, Российская Федерация*

Поступила в редакцию 15.10.18.

В статье профессиональное саморазвитие студентов учреждений высшего образования рассматривается с позиции метапознания. Автор приводит аргументы в пользу применения метакогниций, обеспечивающих рефлексию, контроль и регуляцию процесса познания. В качестве практических инструментов приводятся матрица оценки стратегий и лист самоконтроля. Матрица оценки стратегий способствует созданию либо расширению инструментария эффективных учебных стратегий. Лист саморегуляции позволяет эффективно осуществлять целеполагание и контроль деятельности.

Ключевые слова: метапознание, метакогнитивные детерминанты, профессиональное саморазвитие студентов вуза.

The article considers the professional self-development of students of higher education institutions from the perspective of metacognition. The author argues in favor of the use of metacognitions, which provide reflection, control, and regulation of the cognition. As a practical tool, the Strategy Evaluation Matrix and the Regulatory checklist are provided. The Strategy Evaluation Matrix allows to create or expand the toolkit of effective training strategies. Regulatory checklist allows to set goals effectively and to control activities.

Keywords: metacognition, metacognitive determinants, professional self-development of university students.

Чего стоило бы познание со всем присущим ему упорством, если бы оно должно было обеспечить всего лишь количественное усвоение знаний и не предполагало бы освобождение – особого рода и в той мере, в какой это возможно, – от автоматизма сознания для того, кто познает?

Мишель Фуко

В условиях интенсивного развития технологий и электронных коммуникаций современное поколение сталкивается с ситуацией избытка информационных ресурсов и свободного доступа к ним, что влечет за собой необходимость пересмотра устоявшихся способов работы с информацией и повышения уровня культуры умственного труда.

В соответствии с п. 60 Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь культура умственного труда личности это «...духовная культура человечества, включающая в себя качественный уровень интеллектуального развития индивида; совокупность форм, методов, средств познания, осмыс-

UDC 378.147.091.313

**METACOGNITIVE
DETERMINANTS OF PROFESSIONAL
SELF-DEVELOPMENT OF STUDENTS
OF HIGHER EDUCATION
INSTITUTIONS****O. Protas,***Teacher of the Department of World Literature and Foreign Languages, PSU,***V. Punchik,***PhD in Pedagogics, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogics, BSPU;***V. Jasvin,***Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Psychology, Institute of Educational Psychology and Pedagogics, MSPU*

Received on 15.10.18.

ления и преобразования человека и условий его бытия» [1, с. 26]. Условиями формирования культуры умственного труда обучающихся в учреждениях высшего образования являются «устойчивая потребность постоянного обновления фонда имеющихся знаний, гибкость ума, умение усваивать новую информацию, используя ее для принятия решений; готовность и способность к самообразованию и самовоспитанию в течение всей жизни» [1, с. 27].

Управление собственным познанием и обучением мы рассматриваем с позиции метапознания. Метапознание (metacognition) – мышление о собственном мышлении (Дж. Флейвелл) или мышление второго порядка, обеспечивающее рефлексию, контроль и регуляцию процесса познания (Д. Кун). Философским обоснованием феномена метакогниций выступает феноменология, которая «заключает в скобки» существование сознания и открывает путь к конструктивному и трансцендентному пониманию. Основоположник феноменологии Э. Гуссерль еще на рубеже XIX–XX веков отметил двойственность сознания, которое «вместо того, чтобы просто жить дальше, осуществляя наивную (пусть даже теоретическую) практику, направляет интерес на модус «Как» работы сознания» [2, с. 326].

Проблему метапознания изучали зарубежные ученые Дж. Флейвелл, Д. Хакер, Г. Скроу и др. В российской научной литературе метакогниции представлены работами Ю. В. Громыко, И. М. Кондакова, Ю. В. Крупнова, М. А. Холодной и др., в белорусской педагогической мысли попытку концептуализации метакогнитивного подхода принимали В. П. Пунчик, А. В. Торхова, И. Ю. Филимонова, И. И. Цыркун и др.

В научной литературе широко используются термины «метакогнитивный контроль», «метакогнитивная стратегия», «метакогнитивные способности», «метакогнитивный подход». На стыке исследований в области метакогниций и компетентностного подхода в образовании возникло понятие «метакомпетенция / метакомпетентность» (metacompetence / metalearning).

Термин «метапознание» (англ. metacognition) Дж. Флейвелл ввел в 1976 году в рамках исследований когнитивного контроля у детей. Автор развивал свою теорию, опираясь на достижения Ж. Пиаже и Л. С. Выготского в области развития детского мышления и речи. Ученые исходили из того, что

речь оказывает мощное влияние на мышление. По мнению Л. С. Выготского, речедвигательная активность способствует лучшему протеканию мышления [3].

Ж. Пиаже находил объяснение данному феномену в теории, согласно которой речь первобытных людей появилась из криков, являющих собой действие, и так как «слово по своему происхождению является частью действия, то его достаточно, чтобы вызвать все связанные с ним душевные движения и все конкретное содержание» [4, с. 6].

Наблюдая за поведением детей 3–5 лет во время решения практических заданий, Дж. Флейвелл обнаружил, что маленькие дети обладают весьма ограниченными знаниями о собственном познавательных способностях и не могут выразить вербально опыт решения задачи и перенести его в измененные обстоятельства. Так, Дж. Флейвелл выделил мышление о собственном мышлении в отдельный конструкт, обозначив его термином «метапознание» («metacognition»).

Наиболее репрезентативными представляются следующие характеристики метапознания:

- знания о природе человека как познающего субъекта (knowledge about the nature of people as cognisers);
- знания о сущности различных познавательных задач (knowledge about the nature of different cognitive tasks);
- знания о выборе подходящей стратегии для решения познавательной задачи (knowledge about possible strategies for coping with different tasks);
- навыки контроля и регуляции когнитивной активности (skills for monitoring and regulating one's own cognitive activities) [5, с. 16].

Дж. Флейвелл создал модель метапознания, в которой выделил базовые категории: метакогнитивное знание, метакогнитивный опыт, цели и стратегии (действия).

Когниции и метакогниции могут быть трудно различимы. Чтобы дифференцировать метакогнитивное мышление от других видов мышления, необходимо принять во внимание, что метакогнитивные мысли не возникают из спонтанной внешней реальности, их источник связан с внутренними ментальными репрезентациями данной реальности и может включать сами знания об этих ментальных репрезентациях, о том, как они работают, что чувствует личность относительно их [6, с. 14].

Метапознание, основой которого выступает речь (внутренняя, письменная, проговаривание вслух), играет важную роль в обучении, решении задач, устной коммуникации, саморегуляции и самоконтроле, поскольку содействует лучшему запечатлению и объединению понимаемого.

Метакогнитивный компонент можно эффективно использовать в образовательном процессе учреждений высшего образования. При этом следует учитывать механизмы его функционирования: когнитивные стратегии обеспечивают когнитивный прогресс, метакогнитивные – его контролируют. Верно и обратное: при использовании метакогнитивных стратегий прогресс является закономерным следствием. В этой связи невозможно не согласиться с И. М. Кондаковым, который подчеркивает, что «наряду с формированием процедурного знания (знания о том, как выполнять рутинные операции) и декларативного знания (фактического знания по некоторой теме) надо создавать метакогнитивное знание (знание о том, как работает разум) и стратегическое знание (знание о том, как планировать достижение целей)» [7, с. 83].

Г. Скроу указывает на то, что на пути к формированию метакогнитивной осознанности студентов важно способствовать общей осведомленности о важности метакогнитивных и создавать для них благоприятные внешние условия, расширять знания о когнитивных, а также осуществлять регуляцию процесса познания [7, с. 118].

Метакогнитивный компонент может быть внедрен уже на первой неделе семестра

посредством разъяснения понятия «метакогнитивности», преимуществ использования и принципов действия подхода. Для этого преподавателю необходимо создать специальные условия – выделить время и подобрать формы работы.

В качестве практических инструментов, доказавших свою состоятельность в ходе исследований, могут быть использованы *адаптированные нами матрица оценки стратегий (Strategy Evaluation Matrix (SEM))* и лист саморегуляции (*Regulatory Checklist (RC)*) Г. Скроу (рисунок 1).

SEM является универсальным инструментом и может широко использоваться в образовательном процессе. Студенты создают собственную матрицу, где каждая новая стратегия подлежит апробации в течение некоторого времени (двух недель, одного месяца), и только после этого разрешается приступить к использованию следующей. Также студенты могут проанализировать стратегии других студентов и при желании дополнить список. В итоге в конце семестра они оперируют набором конкретных инструментов и обладают знанием об их эффективности и сферах применения.

Матрица оценки стратегий способствует метакогнитивной осознанности. Для достижения более глубокой рефлексии и самоконтроля она может быть дополнена листом саморегуляции (RC). RC содержит информацию о планировании, мониторинге и оценке собственной деятельности (рисунок 2) [7, с. 121].

Стратегия	Правила применения	Границы использования	Функциональная направленность
ознакомительное чтение	прочитать введение, аннотацию, найти ключевые слова	предварительно перед чтением текстов больших объемов	позволяет сделать предварительный обзор, концентрация внимания на теме в общем
исследующее чтение	делать паузы при чтении, анализировать, делать пометки	когда содержание текста особенно важно	позволяет подготовиться к развернутому ответу по данной проблеме
диаграмма	сделать наглядный анализ факторов, критериев и др.	если в материале есть взаимосвязанная фактологическая информация	позволяет структурировать данные, снимает нагрузку с памяти, служит средством наглядности

Рисунок 1 – Матрица оценки стратегий

Планирование

1. В чем состоит суть задания?
2. В чем моя цель?
3. Какую информацию и стратегии мне использовать?
4. Сколько времени мне нужно?

Мониторинг

1. Есть ли у меня ясное понимание того, что я делаю?
2. Имеет ли задание смысл?
3. Достигаю ли я своей цели, работая над этим заданием?
4. Нужно ли мне внести изменения?

Оценка

1. Достиг ли я своей цели?
2. Что получилось хорошо?
3. Что не получилось?
4. Буду ли я поступать в следующий раз иначе?

Рисунок 2 – Лист саморегуляции

Таким образом, обогащение лекционных и семинарских занятий элементами метакогнитивного характера обладает потенциалом для профессионального саморазвития студентов учреждений высшего образования.

Лист саморегуляции позволяет эффективно осуществлять целеполагание и регуляцию деятельности, действовать активно и самостоятельно на пути к профессиональной самореализации, выступать в роли преобразователя своих актуальных способностей. Осознание себя подлинным субъектом обучения устраняет многие внутренние барьеры, как, в частности, установку на то, что способности даны природой и не поддаются

совершенствованию. Смещение акцента с декларативного знания в сторону процессуального позволяет критически оценить собственный стиль обучения без ущерба самооценке.

Матрица оценки стратегий позволяет создать либо расширить инструментарий эффективных учебных стратегий. Она обладает большим преимуществом, поскольку освоенные однажды на конкретном учебном предмете, учебные стратегии переносятся на широкий спектр учебных и практических задач, что в очередной раз подтверждает его значимость в контексте непрерывного образования и профессионального саморазвития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь. – Минск, 2015. – С. 39.
2. Гуссерль, Э. Избранные работы / Э. Гуссерль. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005. – 464 с.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 570 с.
4. Пиаже, Ж. Ф. Речь и мышление ребенка / Ж. Ф. Пиаже. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 848 с.
5. Flavell, J. H. Development of children's knowledge about the mental World / J. H. Flavell // International Journal of Behavioral Development. – 2000. – No 24 (1). – P. 15–23.
6. Hacker, D. J. Metacognition in Educational Theory and Practice / D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser. – Routledge, 1998. – 424 p.
7. Schraw, G. Promoting General Metacognitive Awareness / G. Schraw // Instructional Science. – 1998, 26. – P. 113–125.

REFERENCES

1. Kontsepsiya nepreryvnogo vospitaniya detey i uchashcheysya molodezhi v Respublike Belarus. – Minsk, 2015. – S. 39.
2. Gusserl, E. Izbrannyye raboty / E. Gusserl. – M.: Izdatelskiy dom «Territoriya budushchego», 2005. – 464 s.
3. Vygotskiy, L. S. Myshleniye i rech / L. S. Vygotskiy. – M.: Direkt-Media, 2014. – 570 s.
4. Piazhe, Zh. F. Rech i myshleniye rebenka / Zh. F. Piazhe. – M.: Direkt-Media, 2008. – 848 s.
5. Flavell, J. H. Development of children's knowledge about the mental World / J. H. Flavell // International Journal of Behavioral Development. – 2000. – No 24 (1). – P. 15–23.
6. Hacker, D. J. Metacognition in Educational Theory and Practice / D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser. – Routledge, 1998. – 424 p.
7. Schraw, G. Promoting General Metacognitive Awareness / G. Schraw // Instructional Science. – 1998, 26. – P. 113–125.