

ценностного отношения студентов к психологической информации (например, задания, спроектированные на основе литературного материала, мультимедиа, исследовательские задания, групповые дискуссии, дебаты); систематизацию, обобщение, анализ, конкретизацию учебного материала; развитие операционально-деятельностного и конативного компонентов (проигрывание ситуаций, ролевые, деловые игры, микропреподавание и др.); становление личностного компонента (самодиагностика, взаимодиагностика, анализ результатов диагностики школьников).

Для оценивания сформированности психолого-педагогической компетентности будущих учителей использовались: тесты различного вида и уровня; системы проектных заданий; наборы типичных и нестандартных педагогических ситуаций. Особую роль в оценке качества психолого-педагогической подготовки студентов играло введение портфолио.

Список использованных источников:

1. Гроф, С. За пределами мозга / С. Гроф // Пер. с англ. - М., 1993. - С 19-20.
2. Кун, Т. Структура научных революций / Т.Кун // пер. с англ. - М., 1977. - С.11.

ОТБОР И ПОСТРОЕНИЕ МЕТАКОГНИТИВНОГО ЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

И.Ю. Филимонова

Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова

Проблема формирования у студентов устойчивой потребности в самостоятельном построении знаний может быть решена с помощью мыследеятельностного подхода, рассматривающего метакогниции как важные универсалии, благодаря которым субъект осознает свои когнитивные способности и приобретает умение их развивать.

В отечественной педагогике термину «метакогниция» соответствуют понятия «рефлексивное знание» (И.И. Казимирская, Н.В. Иванюк), «метазнание» (И.И. Цыркун, В.Н. Пунчик) и «метакогниция» (А.В. Торхова). Осуществленный нами контент-анализ исследований отечественных педагогов показал, что содержание понятия «метакогниция» пока не разработано, а его существенные признаки, компоненты и связи между ними изучены недостаточно.

В этой связи мы предлагаем понимать метакогницию как рефлексивное знание субъекта о своих мыслительных процессах, позволяющее осуществлять саморегулирование и определяющее личную образовательную стратегию. Метакогниция включает в себя метазнание, выражающееся в осознании субъектом механизмов протекания собственных когнитивных процессов, и метанавыки, которые следует понимать как автоматизированное знание субъекта о процедуре осуществления саморегулирования своей образовательной деятельности. Таким

образом, «метакогниция» как продукт мыследеятельности субъектов определяется наличием взаимосвязанных мыслительного и деятельностного компонентов.

В результате изучения литературы по проблеме можно утверждать то, что в исследованиях отечественных ученых актуализируются отдельные аспекты теории мыследеятельности.

Так, исследования А.П. Сманцера привели к созданию списка компонентов учебно-познавательной преемственности. В него вошли общеучебные и специальные навыки, а также мыслительные операции (содержательно-деятельностный и учебно-операциональный компоненты), умения оценки, самооценки, контроля, самоконтроля, анализа, самоанализа, рефлексии своих учебных действий, самопознания себя как личности (оценочно-рефлексивный компонент), умения и навыки организации и планирования учебной деятельности на всех ступенях непрерывного образования [1].

Практикоориентированная позиция А.В. Торховой, ссылающаяся на результаты исследования Н.Д. Левитова, привела к формулировке гипотетических характеристик уровней познавательной самостоятельности. По мнению исследователя, критериями умственного развития субъекта являются: самостоятельность мышления, быстрота умственной ориентировки при решении нестандартных задач, критичность мышления [2, С. 26].

В исследовании И.И. Цыркуна и В.Н. Пунчик заданы перспективы изучения метакогнитивного развития, основным параметром которого является качество усвоения студентами дидактических понятий [3, с. 208].

Позиция И.И. Казимирской заключается в том, что в процессе мышления субъектом формируются не только интеллектуальные операции, но и мотивация мышления. Тем самым исследователь постулирует биполярность понятия «метакогниция», проявляющуюся в сочетании когнитивного и аффективного начал. И.И. Казимирская сообщает оценочно-результативному компоненту профессиональной направленности мышления метакогнитивный характер, выражающийся в интеллектуальной и личностной рефлексии на теоретические знания и собственные действия (мыслительный компонент), а также в субъектной учебной деятельности (деятельностный компонент) [4].

Особое место в списке метакогниций, которыми должен овладеть будущий учитель, занимают метакогнитивные стратегии, овладение которыми повышает уровень эффективности самостоятельной работы студентов. В отечественных исследованиях стратегии рассматриваются как важный компонент педагогического действия, однако метакогнитивные стратегии не всегда становятся предметом

специального исследования. Мы предлагаем понимать метакогнитивную стратегию как осознанно управляемую субъектом стратегию, направленную на учебное действие и располагающуюся в основании иерархии «метакогнитивная стратегия → траектория образовательной деятельности → индивидуальный стиль профессиональной деятельности будущего учителя».

Исследование А.В. Торховой теоретико-методических основ развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя привело к созданию модели процесса формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности, основанной на контекстно-деятельностном способе конструирования содержания образования, стимулирующем рефлексивное освоение студентами содержания образования. Модель профессиональной подготовки представлена четырьмя уровнями – содержательным, процессуальным, организационным и критериальным. Содержательный уровень призван обеспечить четкое конструирование учебного материала в соответствии со схемой, отражающей все этапы метакогнитивного действия. Процессуальный уровень модели отражает согласование индивидуальной образовательной траектории с обобщенной образовательной траекторией при активной педагогической поддержке в самопознании и самосовершенствовании. Система организационно-педагогических условий ведет студента к самоорганизации деятельности на основе личностно-деятельностной рефлексии. Критериальный уровень характеризуется возрастающей рефлексией субъекта в самоорганизации деятельности [2, С. 134-156].

Анализ точек зрения отечественных исследователей относительно различных аспектов метакогнитивного знания представляет возможным прийти к выводу о том, что на данном этапе развития педагогической науки белорусские исследователи приступают к теоретическому обоснованию мыследеятельностного подхода при подготовке специалистов в области образования. В связи с тем, что список метакогниций будущего педагога в отечественной педагогике до сих пор не сформирован, мы считаем уместным систематизировать различные виды метакогниций, произведя их классификацию. По нашему мнению, список метакогниций будущего педагога должен включать:

- 1) знание общих особенностей протекания мыслительных операций; умения в области изучения и анализа личности и деятельности (интеллектуальные умения);
- 2) умения в области (само)целеполагания, (само)оценки, (само)контроля, (само)анализа, (само)творчества; умения и навыки организации,

планирования и предвосхищения результатов учебной и профессиональной деятельности (организационные умения);

- 3) умение адекватно применять метакогнитивные стратегии (процессуальные умения);
- 4) умение рефлексировать относительно теоретических знаний, практического опыта, образовательной и профессиональной деятельности (рефлексивные умения);
- 5) высокий уровень мотивации к созданию собственного индивидуального стиля профессиональной деятельности (аффективный фактор).

Осуществленный нами ранее сравнительный анализ работ по проблеме дает основание утверждать об общности позиций французских, швейцарских и белорусских ученых, различными путями пришедших к пониманию того факта, что наличие метакогнитивного компонента в содержании образования позволяет обучать студентов применению стратегий саморегуляции. В этой связи нами разработана схема построения метакогнитивных стратегий на основе ранжирования по этапам метакогнитивного действия:

Перед началом метакогнитивной деятельности

- 1) осознание сути задачи (выбор стратегии учебного действия);

Параллельно метакогнитивной деятельности

- 2) управление деятельностью (пересмотр и модификация избранной ранее стратегии);
- 3) контроль (оценка эффективности примененной стратегии);

По завершении метакогнитивной деятельности

- 4) анализ (оценка влияния стратегии на достижение результата);
- 5) абстрагирование (рефлексирование над стратегией с целью поиска ее констант и переменных, оценка возможностей переноса стратегии в иной образовательный контекст).

Анализ результатов исследований по проблеме дает основание утверждать, что педагогическое образование, направленное на построение метакогнитивного знания, позволяет студентам перейти от репродуктивного знания к самостоятельному творческому построению лично-значимого знания, индивидуальной образовательной стратегии и осознанному формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Список использованных источников:

1. Сманцер, А.П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов: автореф. ... дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.П. Сманцер; БГУ. – Минск, 1992.
2. Торхова, А.В. Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя / А.В. Торхова. – М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2005.

3. Цыркун, И.И. Интеллектуальное саморазвитие будущего педагога: дидактический аспект / И.И. Цыркун, В.Н. Пунчик. – Минск: БГПУ, 2008.

4. Казимирская, И.И. Теоретические основы формирования педагогической направленности мышления учителя в системе профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / И.И. Казимирская; МГПИ. – М., 1992.

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛОВ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ

И.И. Цыркун, О.И. Котлобай, Л.Н. Тимашкова
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Потенциал личности человека – это совокупность внутренних сил и возможностей, которые актуализируются в результате саморазвития и при создании благоприятных внешних условий. Интеллектуальный и творческий потенциалы личности имманентны совокупному внутриличностному потенциалу.

Интеллектуальный потенциал обеспечивает адекватную жизнедеятельность индивида в конкретном социальном и физическом окружении, приспособливает ее наилучшим образом к условиям окружающего мира, прежде всего, мира социального. Проблемы развития интеллектуального потенциала личности рассматриваются исследователями в нескольких направлениях: психогенетические исследования (Д. Гудинаф и др.); психометрические исследования (А. Бине, Д. Векслер и др.); педагогические и психолого-педагогические исследования проблемы формирования интеллекта (М.К. Акимова, Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Давыдов, Дж. Дьюи, В.А. Крутецкий, В.А. Сластенин, С.Д. Смирнов, М.А. Холодная, И.И. Цыркун и др.); исследования по психологии труда, психологии развития, акмеологии (Б.Г. Ананьев, В.Д. Шадриков и др.).

Творческий потенциал рассматривается как способность человека творить мир и себя, как способность к активной самореализации. Творческий потенциал фиксирует те источники саморазвития индивидуума, которые способствуют его актуализации. В психологической литературе творческий потенциал рассматривается как проявление внутренней жизни человека в процессе его взаимодействия с людьми (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский и др.), способность человека изменять и преобразовать окружающий мир (Б.М. Теплов и др.), сложная динамическая система взаимодействия человека с обществом (В.Н. Дружинин), активность человека (Д.Б. Богоявленская), особый вид мыслительной и практической деятельности (К.К. Платонов), способность человека творить добро и оказывать поддержку другому человеку (Л.В. Мардахаев), совокупность жизненного (практического, прежде всего) опыта, возможностей и способностей, которые даны людям от природы или развиты в последующей деятельности и могут быть