

89% учащихся имеют возрастную норму развития образной креативности; 8% учащихся имеют образную креативность несколько выше возрастной нормы; 2% учащихся имеют очень высокую образную креативность.

Коэффициент эффективности педагогических воздействий по результатам обучения по программе развития творческого мышления в целом по гимназии составил 1.12, что означает положительное приращение креативности. «Курс развития творческого мышления» обеспечивает учащихся и учителей теоретически систематизированным и практическим материалом для преодоления стереотипов и шаблонов мышления. Данный курс может стать исходной точкой для развития творческого потенциала личности.

1. Гатанов Ю.Б. Курс развития творческого мышления. – СПб., 1998.
2. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: пособие для школьных психологов / Под ред. Е.И. Щербановой. – М., 1995.
3. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е.Торренса. Методическое руководство. – Мн., 1999.
4. Учу творчески мыслить. Тексты для педагогов / Под ред. Н.Д. Алексеев, А.С. Исаенко, Т.И. Кузей. – Мн., 1999.

Е.И.Комкова

Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка

ПРОЦЕСС МЕТАПОЗНАНИЯ В ДЕТСТВЕ

Метапознание означает поэтапное познание и управление областью собственного познания [1, с. 106]. Метапознание касается изучения условий или процесса выполнения решения, в котором субъект должен одновременно выполнить познавательные действия и наблюдать за их улучшением [8, с. 4-5]. Это процесс поэтапного понимания собственного «познавательного оборудования», осознания того, как оно работает вообще и в определенный момент. В основу метапознавательных процессов входит: анализ и определение сути проблемы, отражение ее решения на каком-либо знании или понимание отсутствия знания, которое необходимо для решения проблемы, определение плана решения проблемы, его проверка и контроль, корректировка и исправление плана в процессе этого контроля, проверка любого достигнутого решения и управление познавательными процессами относительно содержания познавательных объектов в процессе достижения цели. Сюда также входит и диапазон характеристик познавательного психологического содержания. Среди них – понимание существующего познавательного и познавательно-эмоционального состояний, осознание наличия необходимой информации, например, что забыто и что облегчает решение в существующий момент, знание специфики задачи и степень трудности понимания ее элементов, наличие собственных умений вообще и относительно данного задания, в частности. Сюда можно включить регуляцию познавательными процессами, а также важно связать существующий метапознавательный эпизод с подобным в прошлом, чтобы построить последовательный образ себя как познающей личности, что, вероятно, будет значительно влиять на решение будущих задач. Существующий механизм, связывающий познание, эмоцию и личность в единое целое является причиной формирования чувства вины за неуспех выполнения или приписывание причины ошибок собственным умениям, усилиям, сложности задания или определенным условиям [5].

В начале 1980-х годов метапознание как область исследования и предмет теоретической дискуссии занимало видное место в обсуждении проблем познания вообще и когнитивного развития, в частности. Это частично явилось результатом большого количества работ по информационно-процессуальной теме когнитивного развития, где многие из теоретиков делали акцент на метапознавательные или исполнительные функции. Работа Sternberg, R.J. (1985) относительно интеллекта, например, рассматривает метапознание как ключевое понятие мыслительных процессов, а также как важную часть знания и решения проблемы [12]. Теория Жана Пиаже, также, подчеркивает, что источники когнитивного развития заключаются в том, что могло бы быть названо как «метапознание». Его точка зрения относительно роли противоречия между мыслительными схемами и конфликтом различных суждений среди сверстников, а также его работа «абстрактного отражения» является размышлением, поддерживающим точку зрения, что понимание и управление мыслью являются важными составляющими развития мышления.

Один из первых источников метапознавательного опыта – осознание детьми их собственных познавательных процессов. Когда дети знают, что они чего-то не знают? Какой результат имеет определенный опыт? Когда они начинают формировать понятие себя как лица с познавательными способностями? Откуда происходит соответствующий опыт? Все это – реальные вопросы, но на них нет пока последовательного ответа. Ясно, что даже очень маленькие дети имеют осознание определенного результата и то, достигнут он или нет. J.Dunn, и J.Kagan в своих работах описывают, насколько дети могут быть удовлетворены или расстроены результатом своих собственных умственных усилий, которые позволили им достигнуть (или не позволили достигнуть) результата [4; 6]. Авторы делают вывод, что подобное понимание, очевидно, не всегда вместе с этим приносит точное осознание того, что что-то не так, и при этом это понимание не всегда постоянно. Как считает Ж.Пиаже, впоследствии дети задумываются над противоречием – чтобы что-то знать, надо что-то делать. Однако позиция Пиаже была такова, что такое зарождающееся понимание нерешенной проблемы выбивает ребенка из колеи и является причиной противоречия или конфликта между собственной идеей и идеей кого-то из сверстников. Именно эта разбалансировка является началом источника когнитивного развития [10; 11].

T.S.Kuhn вместе с другими философами отмечал, что успех научной теории часто достигается подобным медленным и сложным способом. Примеры, с которыми нельзя иметь дело в соответствии с теорией, обесцениваются или отбрасываются. Лучшая теория подчиняет себе другие теории и, таким образом, теряется ее связь в пространстве, поскольку со временем она исправляется, чтобы соответствовать требованиям времени [7]. Только с неохотой она сдается для пользы новой и лучшей теории, возможно, когда результаты контроля метапознания слишком явны, чтобы далее игнорироваться.

Осознание метапознания, несогласие со сверстниками в вопросах познания является источником конфликта метапознания и, следовательно, началом становления процесса метапознания. Данный конфликт является одним из немногих последних социальных факторов когнитивного развития, на котором сфокусировал свое внимание Ж.Пиаже [11]. Эксперименты Женевской школы, проведенные W.Doise и его коллегами, направленные на изучение именно этого вопроса, подтвердили данные предположения [3; 4].

1. Brown, A. L., Bransford, J. D. Ferrara, R. A. and Campione, J. C. (1983) 'Learning, remembering and understanding', in J. H. Flavell and E. M. Markman (eds) Handbook of

- Child Psychology, vol. 3, Cognitive Development, series ed. P. H. Mussen, New York: Wiley.
2. Doise, W. (1985) 'Social regulations in cognitive development', in R. A. Hinde, A.N. Perret-Clermont and J. Stevenson-Hinde (eds) *Social Relationships and Cognitive Development*, Oxford: Clarendon Press.;
 3. Doise, W. and Mugny, G. (1984) *The Social Development of the Intellect*, Oxford: Pergamon
 4. Dunn, J. (1988) *The Beginnings of Social Understanding*, Oxford: Blackwell.;
 5. Hewstone, M. (1989) *Causal Attribution: from Cognitive Processes to Collection Beliefs*, Oxford: Blackwee
 6. Kagan, J. (1984) *The Nature of the Child*, New York: Basic Books.
 7. Kuhn, T. S. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: Chicago University Press.
 8. Meichenbaum, D., Burland, S., Gruson, L. and Cameron, R. (1985) 'Metacognitive assessment', in S. R. Yussen (ed.) *The Growth of Reflection in Children*, New York: Academic Press.
 9. Piaget, J. (1978a) *The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures*, Oxford: Blackwell.;
 10. Piaget, J. (1978b) *Success and Understanding*, London: Routledge Kegan Paul
 11. Piaget, J. (1983) 'Piaget's theory', in W. Kcasen (ed.) *Handbook of Child Psychology*, vol. 1, series ed. P. H. Mussen (previously published 1970 in P. H. Mussen (ed.) *Carmichael's Manual of Child Psychology*, 3rd edn, vol. 1, New York: Wilcy
 12. Sternberg, R. J. (1985) *Beyond IQ: a Triarchic Theory of Human Intelligence*, New York: Cambridge University Press

В.А.Леонюк

Беларусь, г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С.Пушкина

СОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОНОТНОМ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ

Психологический и музыковедческий аспекты проблемы обучения детей нотной грамоте связаны с определением ноты как знака, обозначающего абсолютную высоту и действительность звука. По утверждению психологов Л.С.Выготского и Д.Б.Эльконина, знак становится знаком лишь тогда, когда насыщается значением, а при действиях со знаковыми системами самое важное – установление отношений между знаком и обозначаемой им действительностью.

Ребенок может осмысленно читать ноты только тогда, когда они вызывают у него отчетливые музыкально-слуховые представления. Следовательно, обучению нотной грамоте должен предшествовать подготовительный период, содержанием которого будет развитие музыкальных способностей – музыкального слуха и чувства музыкального ритма. Таким образом, одно из направлений работы в рамках донотного подготовительного периода – развитие звуковысотного мелодического слуха и моделирование звуковысотных отношений.

Формирование певческого голоса – одно из средств развития звуковысотного мелодического слуха. Еще в начале 19 в. В.Келером было доказано, что процесс восприятия высоты связан с участием вокальной моторики, с движением голосового аппарата. Ч.В.Благоняжекина показала, что воспроизведение слухового представления, которое требует произвольного усилия, связывается с «мышечными переживаниями». Тесную