

ПРИЁМЫ РАЗВИТИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ: ИЗ ОПЫТА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Каримова Гузалхон Бердикул кизи

Преподаватель кафедры дошкольного образования, ФерГУ

Джагаспанян Рафик Николаевич

Преподаватель кафедры методики начального образования, ФерГУ

Аннотация: *В статье представлен обобщённый опыт методической подготовки студентов педагогических направлений к использованию приёмов развития метакогнитивных навыков у детей старшего дошкольного возраста. Автор исходит из положения о том, что освоение будущими воспитателями конкретных технологических приёмов работы с метакогнитивной сферой ребёнка должно опираться на практико-ориентированную модель обучения, в которой теоретические сведения неотделимы от живой педагогической пробы. На материале трёхлетней экспериментальной работы со студентами факультета дошкольного образования описаны и систематизированы приёмы, доказавшие свою результативность в реальной практике детского сада: «громкое мышление» воспитателя, прогностические вопросы, карточки самоконтроля, рефлексивный круг, парное планирование игровой задачи. Раскрыты методические условия, при которых указанные приёмы перестают быть формальными упражнениями и превращаются в инструмент развития субъектности дошкольника. Приводятся данные о динамике методической готовности студентов и обсуждаются типичные затруднения, возникающие на этапе переноса знаний в практику.*

Ключевые слова: *метакогнитивные навыки, дошкольники, методическая подготовка, студенты, приёмы развития, рефлексия, громкое мышление, педагогическая практика.*

ВВЕДЕНИЕ

Запрос современного общества на воспитание человека, способного учиться на протяжении всей жизни, существенно меняет содержание профессиональной деятельности воспитателя. От педагога ожидают умения не просто передавать ребёнку определённый объём представлений об окружающем мире, но и формировать у него внутренние механизмы управления собственным познанием. Среди этих механизмов особое место занимают метакогнитивные навыки – способность планировать, отслеживать и оценивать ход своих мыслительных действий [1, с. 19]. Их раннее становление, как показывают исследования последних десятилетий, во многом определяет дальнейшую успешность ребёнка в школьном обучении и в более широком жизненном контексте.

Между тем практика свидетельствует о том, что выпускники педагогических вузов нередко испытывают серьёзные затруднения, когда речь заходит о целенаправленной работе с метакогнитивной сферой дошкольника. Студент

может уверенно изложить теоретические положения, связанные с понятием метакогниции, однако оказывается беспомощным в реальной ситуации, когда необходимо подобрать конкретный приём, побуждающий ребёнка задуматься о собственных способах действия. Указанное расхождение между знанием и умением определяет необходимость особого внимания к методической стороне профессиональной подготовки [3, с. 64].

Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы описать и проанализировать конкретные приёмы развития метакогнитивных навыков у дошкольников, освоенные студентами в ходе специально организованной методической подготовки, и обсудить условия, при которых эти приёмы становятся действенным инструментом педагогической работы. Материал статьи основан на трёхлетнем опыте сопровождения студентов факультета дошкольного образования, проходивших педагогическую практику в дошкольных образовательных организациях.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Понятие метакогниции, введённое в психологический оборот в 1970-е годы, первоначально связывалось преимущественно со школьным и подростковым возрастом. Считалось, что элементарные формы саморегуляции познания доступны лишь ребёнку, уже овладевшему развёрнутой внутренней речью. Однако последующие исследования существенно скорректировали это представление. Было показано, что отдельные проявления метакогнитивного мониторинга обнаруживаются уже у детей четырёх-пяти лет, особенно в условиях специально организованного взаимодействия со взрослым [10, р. 67]. Старший дошкольный возраст рассматривается сегодня как сензитивный период для формирования первичных форм саморегуляции познавательной деятельности.

Для отечественной психолого-педагогической традиции характерен взгляд на метакогнитивное развитие как на закономерный результат интериоризации совместных форм деятельности. Согласно положениям культурно-исторической концепции, всё, что в дальнейшем становится внутренним достоянием ребёнка, первоначально существует в плане внешнего, разделённого со взрослым действия [2, с. 87]. Применительно к рассматриваемой проблематике это означает, что дошкольник овладевает приёмами планирования, контроля и оценки своих мыслительных действий не самостоятельно, а через многократное участие в ситуациях, где такие действия осуществляет взрослый, постепенно передавая ребёнку всё большую долю ответственности.

Из сказанного вытекает важный методический вывод: эффективность работы по развитию метакогнитивных навыков у дошкольников определяется не количеством «специальных упражнений», а характером повседневного педагогического взаимодействия. Соответственно, методическая подготовка студента должна быть направлена не на заучивание набора готовых техник, а на

освоение особого стиля общения с ребёнком, в котором рефлексивные элементы органично встроены в ткань игровой и учебной деятельности [5, с. 103].

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Описываемый опыт методической подготовки реализовывался в течение трёх лет на базе одного из педагогических вузов и охватил студентов третьего и четвёртого курсов факультета дошкольного образования. Подготовка включала три взаимосвязанных этапа.

На первом этапе, носившем установочный характер, со студентами проводилась серия семинаров, посвящённых природе метакогнитивных процессов и возрастным особенностям их проявления у дошкольников. Принципиально важным было то, что теоретический материал не излагался в монологической форме, а осваивался через анализ видеофрагментов реальной педагогической практики. Студентам предлагалось наблюдать за действиями воспитателя и ребёнка, фиксировать моменты, в которых обнаруживаются признаки метакогнитивной активности, и обсуждать их в малых группах. Такая организация позволяла соединять понятийное знание с конкретным образом практики [7, с. 41].

На втором этапе студенты овладевали отдельными приёмами в форме педагогических проб. Каждый студент получал возможность провести с небольшой группой детей короткое занятие, в ходе которого требовалось применить определённый методический приём. Занятие записывалось на видео и затем коллективно анализировалось с участием преподавателя и однокурсников. Такая форма работы создавала условия для рефлексивного освоения практики: студент видел собственные действия со стороны, замечал упущенные возможности, формулировал способы коррекции.

На третьем этапе студенты выходили на длительную педагогическую практику, в ходе которой систематически применяли освоенные приёмы в работе с детьми. Параллельно велись профессиональные дневники, в которых фиксировались конкретные ситуации, реакции детей и собственные размышления студента. Дневниковые записи становились предметом регулярного обсуждения на супервизионных встречах и обеспечивали непрерывность методического сопровождения.

В ходе экспериментальной работы был отобран и апробирован ряд методических приёмов, которые продемонстрировали наибольшую результативность в практике студентов. Остановимся на каждом из них подробнее.

Приём «громкое мышление» воспитателя. Суть приёма состоит в том, что взрослый намеренно проговаривает вслух ход собственных мыслительных действий, делая невидимый процесс размышления доступным наблюдению ребёнка. Например, рассматривая с детьми сложную картинку, воспитатель произносит: «Так, я вижу здесь много деталей. С чего бы начать? Пожалуй, сначала посмотрю, кто здесь главный герой, а потом – что он делает». Подобные

высказывания, регулярно встраиваемые в повседневное взаимодействие, постепенно становятся для ребёнка моделью внутреннего планирования. Студенты, освоившие этот приём, отмечали, что наибольшую сложность для них представляла именно естественность интонации: первые попытки выглядели искусственными, и требовалось несколько недель практики, чтобы «громкое мышление» обрело органичный характер [11, р. 421].

Прогностические вопросы. Данный приём связан с обращением к ребёнку с вопросами, которые требуют от него предварительного предположения о результатах собственных действий: «Как ты думаешь, сколько фигурок здесь поместится?», «С какой задачей тебе будет легче справиться – с этой или с той?», «Сколько времени тебе понадобится, чтобы собрать пазл?». Прогностические вопросы запускают элементарные формы метакогнитивного мониторинга, побуждая ребёнка соотносить свои ожидания с реальным ходом событий. Особую ценность приёму придаёт обязательное возвращение к прогнозу после выполнения задачи: «А что ты думал в начале? Совпало с тем, что получилось?». Именно это сопоставление превращает разовое предположение в опыт самонаблюдения.

Карточки самоконтроля. В практике студентов хорошо зарекомендовали себя простые визуальные средства, помогающие ребёнку структурировать процесс выполнения задания. Карточка может содержать три–четыре изображения, обозначающих последовательные шаги: «подумай, что тебе нужно», «выбери материалы», «сделай», «проверь». Дошкольник, ещё не способный удерживать сложную инструкцию во внутреннем плане, получает внешнюю опору, позволяющую ему самостоятельно контролировать ход работы. Постепенно, по мере освоения процедуры, необходимость в карточках отпадает, а соответствующие действия переносятся во внутренний план [6, с. 93].

Рефлексивный круг. Этот приём представляет собой короткое групповое обсуждение в конце занятия или дня, в ходе которого детям предлагается ответить на несколько простых вопросов: «Что у меня сегодня получилось?», «Что было трудно?», «Что бы я хотел сделать иначе?». Принципиально важно, что воспитатель не оценивает ответы детей, а создаёт атмосферу принятия и заинтересованности. Регулярное участие в рефлексивном круге формирует у дошкольника привычку обращаться к собственному опыту, замечать свои достижения и затруднения. Студенты, освоившие данный приём, отмечали, что первые рефлексивные круги нередко проходили в напряжённой обстановке: дети не понимали, чего от них хотят, и давали формальные ответы. Однако спустя две–три недели регулярной практики обсуждения становились содержательными и эмоционально насыщенными.

Парное планирование игровой задачи. Приём предполагает объединение двух детей для совместного выполнения задания, требующего предварительного согласования действий. Воспитатель предлагает, например, построить общий замок из конструктора, но прежде, чем приступить к строительству, дети должны

договориться, кто что будет делать, какие детали понадобятся, в какой последовательности они будут работать. Необходимость объяснить партнёру свой замысел вынуждает ребёнка перевести внутреннее намерение во внешний план речи, что само по себе является мощным средством развития метакогнитивных способностей [4, с. 78]. Студенты отмечали, что данный приём требует от воспитателя особой деликатности: важно не вмешиваться в детские переговоры, даже если они кажутся хаотичными, и доверять ребёнку самостоятельно прийти к согласованному решению.

Методические условия результативности приёмов

Анализ опыта работы со студентами позволил выделить ряд условий, при соблюдении которых описанные приёмы действительно работают на развитие метакогнитивной сферы ребёнка, а не превращаются в формальные процедуры.

Первое условие – регулярность и систематичность применения. Эпизодическое использование любого приёма не даёт сколько-нибудь устойчивого эффекта. Только при условии многократного включения в повседневное взаимодействие соответствующие действия начинают усваиваться ребёнком как способ собственной деятельности. Студенты, которые ограничивались разовыми попытками, как правило, не наблюдали никаких изменений в поведении детей и приходили к разочарованию в самой идее метакогнитивной работы.

Второе условие – отказ от оценочной позиции взрослого. Если воспитатель воспринимает рефлексивные высказывания ребёнка как материал для исправления или поучения, дошкольник быстро перестаёт быть искренним и начинает давать «правильные» с точки зрения взрослого ответы. Подлинная рефлексия возможна лишь в атмосфере безусловного принятия, где любое высказывание ребёнка воспринимается как ценный материал для размышления, а не как объект коррекции [9, с. 117].

Третье условие – соответствие приёмов уровню развития конкретного ребёнка. Универсальных рецептов, пригодных для всех дошкольников, не существует. То, что эффективно работает с одним ребёнком, может оказаться непосильным для другого. Студенты учились внимательно наблюдать за реакциями детей и гибко модифицировать приёмы, упрощая или усложняя их в зависимости от индивидуальных особенностей.

Четвёртое условие – собственная рефлексивность педагога. Воспитатель, не привыкший задумываться о своих действиях, не в состоянии последовательно развивать рефлексивность у ребёнка. Поэтому методическая подготовка студентов обязательно включала работу с их собственным рефлексивным опытом – ведение дневников, анализ видеозаписей, групповые обсуждения. Без этой составляющей все методические приёмы рисковали превратиться во внешний набор техник, не подкреплённый внутренней позицией [8, с. 52].

Динамика методической готовности студентов

Наблюдения за работой студентов на протяжении трёх лет позволили выявить определённую динамику их методической готовности. На начальном этапе большинство студентов воспринимали идею развития метакогнитивных навыков у дошкольников с известной долей скепсиса. Им казалось, что речь идёт о чём-то слишком сложном для маленького ребёнка, и они затруднялись представить, как теоретические положения могут быть переведены в конкретные действия.

После прохождения второго этапа подготовки, связанного с педагогическими пробами и анализом видеозаписей, отношение студентов заметно изменилось. Они начинали видеть, что даже простые приёмы способны вызывать у детей содержательные реакции, и обретали уверенность в собственных силах. Однако на этом этапе характерным затруднением оставалась тенденция к формальному применению приёмов: студенты механически повторяли заученные формулировки, не учитывая контекст конкретной ситуации.

Качественный сдвиг наблюдался обычно в ходе длительной практики, когда студент имел возможность многократно наблюдать ответные реакции детей и корректировать свои действия. К концу практики большинство студентов демонстрировали не только владение отдельными приёмами, но и способность гибко комбинировать их, выбирая подходящий вариант в зависимости от ситуации. У них формировалась то, что можно назвать профессиональной интуицией в работе с метакогнитивной сферой ребёнка.

Вместе с тем не все студенты достигали одинаковых результатов. Те из них, кто изначально обладал развитой рефлексивной культурой, продвигались значительно быстрее. Студенты же, привыкшие к репродуктивному стилю учебной деятельности, испытывали серьёзные затруднения на всех этапах подготовки. Это наблюдение подтверждает мысль о том, что собственная рефлексивность педагога является ключевым ресурсом методической работы.

Типичные затруднения и пути их преодоления

В процессе сопровождения студентов были выявлены типичные затруднения, заслуживающие отдельного обсуждения. Первое из них связано с тем, что студенты нередко стремятся получить быстрый видимый результат и разочаровываются, когда дети не реагируют на их действия так, как ожидалось. Преодоление этого затруднения требует терпеливой работы преподавателя, объясняющего, что метакогнитивное развитие – медленный процесс, разворачивающийся месяцами и годами, а не неделями.

Второе затруднение состоит в смешении рефлексии с самокритикой. Студенты, особенно на начальных этапах, склонны воспринимать рефлексивный круг как повод для разбора ошибок ребёнка, что искажает саму идею приёма. Здесь необходима специальная работа с представлениями студентов о природе рефлексии, акцент на её безоценочном характере.

Третье затруднение связано с тем, что в реальной практике детского сада студент нередко оказывается в условиях, когда атмосфера группы не способствует рефлексивной работе: ритм дня плотный, воспитатель ориентирован на дисциплину, а не на диалог. В таких ситуациях студенту приходится действовать «вопреки» сложившемуся укладу, что требует значительных эмоциональных ресурсов. Поддержка преподавателя вуза и регулярные супервизионные встречи становятся в этих условиях незаменимым ресурсом.

ВЫВОДЫ

Опыт методической подготовки студентов, представленный в настоящей статье, позволяет утверждать, что развитие метакогнитивных навыков у дошкольников – задача вполне реалистичная при условии грамотной педагогической работы. Описанные приёмы – «громкое мышление», прогностические вопросы, карточки самоконтроля, рефлексивный круг, парное планирование – не претендуют на исчерпывающий список, однако демонстрируют, что в распоряжении воспитателя имеется арсенал доступных и эффективных средств.

Ключевым условием результативности этих приёмов выступает не столько их формальное освоение студентами, сколько становление у будущего педагога особой профессиональной позиции, в которой ребёнок воспринимается как активный субъект собственного познания. Формирование такой позиции требует длительной и многосторонней работы, сочетающей теоретическое осмысление, практические пробы и постоянную рефлекссию собственного опыта.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой диагностических процедур, позволяющих более точно отслеживать динамику методической готовности студентов, а также с изучением того, насколько устойчиво применяются освоенные приёмы выпускниками после нескольких лет самостоятельной работы в дошкольных образовательных организациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников. – М.: Педагогика, 2005. – 144 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: АСТ, 2010. – 671 с.
3. Гогоберидзе А. Г., Солнцева О. В. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения. – СПб.: Питер, 2019. – 464 с.
4. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.
5. Кудрявцев В. Т. Развитое детство и развивающее образование. – Дубна: Феникс+, 2015. – 264 с.
6. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Организация сюжетной игры в детском саду. – М.: Линка-Пресс, 2009. – 96 с.

7. Поддьяков Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребёнка-дошкольника. – СПб.: Образовательные проекты, 2010. – 144 с.
8. Слостёнин В. А. Педагогика: учебник для студентов педагогических вузов. – М.: Академия, 2018. – 576 с.
9. Шадриков В. Д. Профессиональные способности. – М.: Университетская книга, 2010. – 320 с.
10. Bryce D., Whitebread D. The development of metacognitive skills: evidence from observational analysis of young children's behavior during problem-solving // *Metacognition and Learning*. – 2012. – Vol. 7, № 3. – P. 197–217.
11. Whitebread D., Coltman P. Aspects of pedagogy supporting metacognition and self-regulation in mathematical learning of young children // *ZDM Mathematics Education*. – 2010. – Vol. 42, № 2. – P. 163–178.