

ФЕНОМЕНОЛОГІЯ СТАНОВЛЕННЯ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУБ'ЄКТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

В роботі визначаються напрямки дослідження метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі. Аналізується зміст понять: «компетентність», «метакогнітивний досвід», «педагогічна рефлексія». Особлива увага приділяється метапам'яті як ключовому компоненту в системі метакогнітивних якостей.

Ключові слова: компетентність, метакогнітивний досвід, рефлексія, суб'єкт педагогічної діяльності.

Т.И. Доцевич

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ СТАНОВЛЕНИЯ МЕТАКОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СУБЪЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В работе определяются направления исследования метакогнитивной компетентности субъекта педагогической деятельности в высшей школе. Анализируются понятия: «компетентность», «метакогнитивный опыт», «педагогическая рефлексия». Особое внимание уделяется метапамяти как ключевому компоненту в системе метакогнитивных качеств.

Ключевые слова: компетентность, метакогнитивный опыт, рефлексия, субъект педагогической деятельности.

T.I. Dotsevich

PHENOMENOLOGY OF FORMATION METACOGNITIVE OF COMPETENCE OF THE SUBJECT OF PEDAGOGICAL ACTIVITY AT THE HIGHER SCHOOL

In the article the directions of investigations of metacognitive competence of subject of pedagogical activity in higher education are set. The analysis of such terms, as competence, metacognitive experience, pedagogical reflexivity is shown. The meta-memory as one of the main components of metacognitive qualities is considered.

Key words: competence, metacognitive experience, pedagogical reflexivity, subject of pedagogical activity.

Актуальність роботи обумовлена необхідністю експериментального виявлення психологічних характеристик ефективно функціонуючого суб'єкта педагогічної діяльності у сучасній вищій школі та визначення відповідної цьому системи підвищення кваліфікації, її структури та змісту.

Специфіка провідного завдання суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі полягає не стільки у формуванні системи знань та умінь і розвитку основних інтелектуальних здібностей, як у викладача, скільки сприяння становленню системи метакогнітивних якостей, які забезпечують пізнавальну саморегуляцію студента. Реалізація такого завдання можлива лише у випадку високого рівня метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі.

Метою роботи є визначення напрямків та структури дослідження метакогнітивної компетентності як системоутворюючого фактора рефлексивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі.

Щодо **міри наукової розробки проблеми** слід зазначити, що дослідження у даному напрямку можна розділити на роботи, присвячені проблематиці компетентності, рефлексії та питанням метакогнітивних якостей і метакогнітивному досвіду в цілому.

Л. та С. Спенсерами [19] була здійснена розробка «словника професійних компетентностей». Дослідники користувались методологією «критичних випадків» та «поведінкового інтерв'ювання подій». Вони розробили класифікацію компетентностей, необхідних для ефективного виконання певних ролей, а не класифікацію компетентностей, якими володіють окремі індивіди. На їх думку, «компетентність менеджера» – це не той термін, який використовують, якщо хочуть описати мотиви та здібності певної людини. Цей термін більшою мірою підходить для специфікації якостей, необхідних для виконання відповідної ролі.

Спосіб аналізу компетентності конкретизував Дж. Равен [18]. Він включив компоненти ефективної поведінки, наявність яких робить доволі вірогідним успішне завершення будь-якої діяльності. Ці компоненти компетентності включають когнітивні процеси (наприклад, планування або визначення можливих перешкод на шляху до досягнення мети), афективні процеси (використання емоцій – позитивних чи негативних – для виконання завдання) та звичну поведінку. Інші фактори, що впливають на досягнення мети – такі, як підтримка оточуючих та впевненість в тому, що певна поведінка не суперечить ні власним принципам людини, ні загальній думці, що слід робити в такій ситуації.

Терміном «компоненти компетентності» Дж. Равен відзначає ті характеристики та здібності людей, які дозволяють їм досягати особистісно значущих цілей – незалежно від природи цих цілей та соціальної структури, в якій люди живуть та працюють. Компетентність припускає наявність не тільки інтелекту, а й здібностей. Вона передбачає також внутрішню мотивацію, яка не входить до поняття здібності як такої. Дж. Равен зазначає, що види компетентності можуть бути перенесені з однієї категорії цінностей на іншу. Якщо певний вид компетентності розвивався в процесі досягнення деякої конкретної мети, то людина буде здатна реалізувати його і при досягненні іншої мети. Але оцінюючи компетентність людини, не можна стверджувати, що вона нею не володіє, якщо вона не проявляє її щодо мети, яка не має для неї цінності, або навіть такої мети, яка визначається нею як високоцінна на когнітивному або емоційному рівнях, але не уявляється їй досяжною в даних обставинах. Природу певного виду компетентності можна чітко визначити, описавши наслідки відсутності його прояву.

У вітчизняних педагогічних дослідженнях існує декілька підходів до визначення змісту та структури професійної компетентності педагога. Так, психологічний зміст компетентності учителя висвітлено у дослідженнях О.О. Бодальова, Ф.Н. Гоноболіна, особистісні характеристики та професійно важливі якості педагога розглянуті в роботах А.К. Маркової, В.О. Сластоніна, професійну компетентність у структурі професійної діяльності педагога визначено Г.М. Подчалімовою.

В.А. Адольф [2] у структуру професійної компетентності включає теоретико-методологічний, культурологічний, предметний, психолого-педагогічний та технологічний компоненти.

У дослідженнях С.Б. Єлканова, Е.Ф. Зеєр, М.І. Лук'янової та ін. представлені наступні види компетентності вчителя:

- спеціальна компетентність – володіння професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток (С.Б. Єлканов, Е.Ф. Зеєр, А.К. Маркова, В.Г. Піщулін, К.К. Платонов та ін.);

- аутокомпетентність - адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики та володіння технологіями подолання професійних деструкцій (Н.В. Кузьміна, М.І. Лук'янова та ін.);

- екстремальна професійна компетентність – здатність діяти у раптово ускладнених умовах (О.М. Шахматова та ін.);

- соціальна компетентність – володіння сумісною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництво, володіння засобами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результатами педагогічної праці (Н.В. Бодягіна та ін.).

О.О. Абдулліна [1] розглядає структуру професійної компетентності педагога у зв'язку загального (ядра), специфічного (з урахуванням професійних особливостей) та індивідуального (творчі здібності та індивідуальний стиль діяльності) компонентів. О.І. Піскунов [10] у структурі професійної компетентності вчителя визначає наступні складові: 1) інваріантне ядро (фундаментальні знання); 2) варіативна частина, яка передбачає врахування особливостей профілю наукової підготовки майбутнього вчителя, його інтересів та схильностей. На думку О.М. Герасименко [4], сучасний підхід до структури професійної компетентності передбачає розгляд даного феномену як сукупності універсальних (загальних, ключових), загальнопрофесійних (базових) та спеціальних компетенцій. До загальних компетенцій автор відносить соціальну, комунікативну, інформаційну та ін. До базових компетенцій О.М. Герасименко відносить, в першу чергу, комплекс психологічних та педагогічних здібностей, яку називає психолого-педагогічною компетенцією, а також нормативно-правову та рефлексивну компетенції. Спеціальні компетенції, на думку автора, виступають як сукупність характеристик певної професійної діяльності окремого спеціаліста. Таким чином, у дослідженні О.М. Герасименко реалізується особистісний підхід до характеристики компетентності учителя. До спеціальної компетенції автор відносить її предметну та методичну. У дослідженні З.М. Мірошник [9] особливий інтерес має психолого-педагогічна компетенція, під якою розуміється:

- володіння базовими інваріантними психолого-педагогічними знаннями та вміннями, які обумовлюють успішне розв'язання навчальних та виховних задач учителя;
- відповідність певним професійно-педагогічним вимогам незалежно від спеціалізації майбутнього педагога;
- володіння різними формами оцінки якості освіти школярів;
- вміння визначати індивідуальні здібності учнів та враховувати їх в організації навчально-виховного процесу;
- вміння встановлювати педагогічне спілкування з учнями, колегами, батьками;
- створення сприятливого психологічного клімату у колективі;
- вміння проектувати варіантну та особистісну орієнтацію навчального процесу.

Н.В. Колпакова [5], розглядаючи вміння компетентного вчителя початкових класів, визначає загальнокультурний та психолого-педагогічний блоки таких умінь. До загальнокультурного блоку автор відносить володіння системами роботи з інформацією, духовно-моральними цінностями та пріоритетами, дослідницькими навичками наукової діяльності, які забезпечують самореалізацію особистості вчителя, регулятивними вміннями та фундаментальними знаннями. Загальнокультурний блок також передбачає володіння способами логічного та емоційно-образного пізнання дійсності, вибору моделі поведінки з урахуванням реальної ситуації, готовністю до розв'язання особистісних та професійно значущих задач, до задоволення власних культурних потреб шляхом саморозвитку та самоосвіти, орієнтацію у виборі стратегій навчання, визначення актуальних проблем у навчально-виховному процесі, інтерпретації соціально-економічних процесів і тенденцій сучасної освіти.

Розвиток компетентностей учителя початкових класів представлено у дослідженні Т.В. Смолеусової [11]. Багатоманітність професійно значущих характеристик учителя початкових класів, на думку автора, можна умовно об'єднати у два

блоки: надпредметна компетентність та компетентність предметна. Т.В. Смолеу-сова наводить наступну характеристику цих блоків:

1) надпредметна або позапредметна підготовка (психолого-педагогічна) включає в себе психолого-педагогічну культуру вчителя, знання та врахування вікових особливостей учнів, володіння педагогічною технікою, знання нормативно-правової бази;

2) предметна компетентність передбачає наявність вмінь, пов'язаних з предметами, що викладаються, володіння методичними засобами структурного поділу теми із урахуванням її специфіки.

О.О. Матюшковою [8] було визначено наступні компоненти професійної компетентності взаємодії з батьками:

- особистісний (передбачає спрямованість на взаємодію з батьками учнів, потребу у професійному та особистісному саморозвитку, розвитку професійно значущих якостей учителя, а саме: емпатії, рефлексивних здібностей, здібностей до адекватного вибору стратегії поведінки у конфліктній ситуації, протидії синдрому «емоційного вигорання»);

- когнітивний (передбачає наявність системи знань, необхідних для ефективної взаємодії з батьками, а саме: знання особливостей сучасної сім'ї, сімейного виховання, основ андрагогіки, засобів та методів залучення батьків до співпраці, знань організації педагогічного спілкування з батьками);

- операційно-практичний (передбачає володіння знаннями про організацію спілкування та сумісної діяльності школи і сім'ї, прогностичні, проєктивні, рефлексивні, організаційні та комунікативні вміння).

Після публікації книги «Рефлексуючий практик» в 1983 році ім'я Дональда Шона набуло заслуженої популярності. У процесі дослідження діяльності архітекторів, психотерапевтів, вчителів, музикантів та людей інших професій він показав, що професійна компетентність людини залежить не тільки від формальних знань та прийомів роботи, але й від здатності побудувати власну систему уявлень про те, що відбувається, використовуючи для цього такий рефлексивний засіб, як «діалог з проблемою».

Неоднозначність в оцінці значення поняття «рефлексія» для психології безсумнівно пов'язана з тим, що спочатку воно зі складнощами входило в понятійний апарат експериментальної психології з причин свого генетичного зв'язку з інтроспекцією. І якщо представниками Вюрцбурзької школи та їх послідовнику О. Зельцу вдалося звільнити процедури дослідження психічних процесів від негативних сторін інтроспекції, зробивши об'єктивною техніку самоспостереження, то аналогічний перехід до позитивного аналізу рефлексивних процесів у період формування експериментальної психології вищих психічних функцій так і не було завершено. Її експериментальні дослідження стали інтенсивно розвиватися в зарубіжній психології тільки в межах метакогнітивізму, починаючи з робіт про метапам'ять Дж. Флейвелла [16].

У вітчизняній психології логіко-математичну концепцію рефлексії будує В.А. Лефевр [6]. Важливо підкреслити, що ним розроблена технологія обчислення рефлексії як свого роду «алгебри конфлікту». Запропонована ним концептуальна модель рефлексії як «відображення на табло свідомості образу себе та інших» властива інтелектуальній традиції. Але В.П.Зінченко підкреслює, що при всій важливості аналізу процедур рефлексивного вибору, до них не можна звести все життя свідомості.

Інший підхід до дослідження рефлексії акцентує системно-психологічне вивчення взаємодії різних видів інтелектуальної та особистісної рефлексії (І.М. Семенов, Г.Ю. Степанов). У сучасній психології термін «психологія рефлексії» став використовуватись, починаючи саме з робіт цих авторів.

Узагальнення досліджень дозволило на початку 1980-х років поставити проблему предмета і психологічного вивчення рефлексії. У межах метадіяльного трактування рефлексія визначалась як діяльність установа зв'язів об'єктів, яка відбувається шляхом рефлексивного виходу (Г.П. Щедровицький) та складається з п'яти етапів: зупинка, фіксація, об'єктивація, відчуження, символізація (А.М.Алексеев). В іншому трактуванні рефлексія розумілась як мислення та перебудова суб'єктом змісту своєї свідомості (І.І. Семенов, С.Ю. Степанов). У вивченні рефлексії виходять з того, що її прояви сутнісно метамовні перетворення

(О.Р. Лурія, В.Ю. Баскаков, П.Б. Паршин); вони інтелектуальні (О.А. Зак); є комплексом упорядкованості (структури та динаміки) та упорядковування (управління та розвитку) (І.І. Семенов, С.Ю. Степанов); є результатом зіткнення з труднощами та реорганізації (Ж. Піаже) і т. д. Вивчаються різні сторони рефлексії – самооцінка (А.В. Захарова, М.Є. Боцманова), самоаналіз (К. Хорні), самоуправління (Н.В. Крогіус, Ю.М. Кулюткін, О.К. Тихомиров), саморегуляція (М.І. Боришевський, В.Я. Ляудіс, С.П. Бочарова), самоконтроль (Г.С. Нікіфоров, Л.В. Берцфаї, Т.В. Романко), свідоме орієнтування (П.Я. Гальперін, С.П. Бочарова, Д.М. Дубовис, Т.Б. Хомуленко).

Перераховані сторони рефлексії представлені в найбільш повному виді у сучасному дослідженні, присвяченому цій проблемі І.І. Семенова і С.Ю. Степанова як функції: усвідомлення, контролю, регуляції. На відміну від І.І. Семенова і С.Ю. Степанова, О.А. Анісімов пропонує інший варіант поділу функцій рефлексії. Рефлексивна функція виникає та реалізується у будь-якій практиці діяльності, у якій виникло ускладнення. При цьому дослідницька функція рефлексії (реконструкція виникнення ускладнення) обслуговує перехід від критичної (знаходження причини ускладнення) до нормативної (перебудова попередньої норми) функції. Самі критика та нормування ніби постають з дослідницького рефлексування. Побудова картини проведеної діяльності дає матеріал для критики та подальшого нормування. Аналізуючи механізм рефлексії І.І. Семенов і С.Ю. Степанов підкреслюють, що процес рефлексії є такою послідовністю: репродукція стереотипів, регресія переживання, кульмінація натхнення, прогресія самосвідомості, продукція інновації [13]. Продовжуючи аналіз механізму рефлексії, вищезазначені автори підкреслюють, що вона є процесом перебудови суб'єктом змісту своєї свідомості. У цьому процесі ними виділяються п'ять фаз: 1) актуалізація смислових структур «Я»; 2) використання цих структур при апробації різних стереотипів досвіду та шаблонів дій; 3) їх дискредитація в контексті виявлених протиріч; 4) інновація принципів конструктивного подолання цих протиріч; 5) реалізація інновацій через реорганізацію змісту особистого досвіду.

Найбільш повна типологія рефлексивних процесів включає рефлексію інтелектуальну (екстенсивну, інтенсивну, конструктивну), особистісну (ретроспективну, ситуативну, перспективну), комунікативну, кооперативну та синтетичну (екзистенціальну та культурну). І все ж, частіше в науковій літературі зустрічається диференціація двох основних типів рефлексії: інтелектуальної (предметно-операційної) та особистісної (ціннісно-сислової).

І.І. Семенов і С.Ю. Степанов [13], характеризуючи види інтелектуальної рефлексії, стверджують, що «рефлексія екстенсивна – контролює та визначає рух в очевидному для суб'єкта предметному змісті. Вербально проявляється в таких видах висловлювань, як «настанови» (до майбутніх та очевидних дій) і «фіксації» (виконаних кроків та досягнутих проміжних результатів). Рефлексія інтенсивна – регулює предметне перетворення ситуації. Виражається у вигляді «питань» (до незрозумілих моментів), які поглиблюють розуміння суб'єктом ситуацій та оцінок (різних особливостей пошуку), які остаточно визначають ставлення суб'єкта до завершеного руху у змісті. Рефлексія конструктивна – організує цілісність протікання мисленнєвого процесу. Конструктивна рефлексія вербально виражається в таких функціях висловлювань, як «припущення» та «ствердження», що складають зазвичай єдиний мовний комплекс».

Висловлювання, що презентують особистісну рефлексію: у ситуативній особистісній рефлексії це «мотивування» (здійснюють актуалізацію ставлення, яке зберігається у пам'яті) та «самооцінки» (реалізують стійке ставлення). У ретроспективній особистісній рефлексії це «кваліфікації» (ретроспективна схематизація здійсненого у вигляді реконструкції у змісті пам'яті) та «феноменологізації» (презентують смисл майбутнього). У перспективній особистісній рефлексії це «проблематизації» (переосмислення протиріч) та «самовизначення» (ідентифікація особистості з обраним).

Логіка розвитку самої експериментальної психології потребувала доповнення домінуючого в ній із середини ХХ століття когнітивізму (Ж. Піаже, Дж. Брунер, У. Найссер та ін.), що виникли як реакція на нього в середині ХХ століття метакогнітивізмом (Дж. Флейвелл, А. Браун, Д. Дорнер, В. Маттеус та

ін.), де рефлексія є однією з центральних категорій у вивченні пізнавальних процесів.

Метакогнітивізм датується з моменту першої роботи Дж. Флейвела про метапам'ять. Термін «метапам'ять» Дж. Флейвел використовує для позначення узагальнених способів організації мнемічних процесів, для позначення тієї суми передумов ефективного використання операцій, якими володіє суб'єкт пам'яті у своєму репертуарі. До таких передумов він відносить дві основні метакогнітивні функції у пізнавальних процесах: планування та контроль.

У роботі R.N. Kluge [17] метапам'ять включає два компоненти: «когнітивне знання» - знання про пам'ять взагалі та про власну пам'ять; «виконавчі процеси» - контроль за використанням ефективних стратегій пам'яті та регуляції її процесів. Коріння цієї позиції можна знайти у концепції ментального самоуправління R.J. Sternberg [12]. До компонентів ментального самоуправління цей автор відносить: 1) метакомпоненти – процеси регуляції інтелектуальної діяльності, які передбачають планування, стеження за протіканням рішення, вибір форми презентації завдання, свідомий розподіл уваги, організацію зворотного зв'язку; 2) компоненти виконання – процеси перетворення інформації та формування відповіді; 3) компоненти засвоєння та використання знань.

Оглядаючи ряд зарубіжних та вітчизняних робіт, присвячених метакогнітивним процесам, М.А. Холодна доходить висновку, що основою регулюючих ефектів у роботі інтелекту є ментальні структури, які утворюють метакогнітивний досвід людини. До складу метакогнітивного досвіду входять чотири ментальні структури, які забезпечують різні форми саморегуляції інтелектуальної активності:

1. Мимовільний інтелектуальний контроль. Він включає такі когнітивні стилі, як «вузькість–широта сканування», «полезалежність – полenezалежність», «імпульсивність–рефлексивність», «вузький–широкий діапазон еквівалентності», особливості протікання суб'єктивного часу.

2. Довільний інтелектуальний контроль. Він включає такі здатності: а) здатність планувати – висувати мету інтелектуальної діяльності, вигадувати засоби її реалізації, вибудовувати послідовність власних дій; б) здатність передбачати; в) здат-

ність оцінювати; г) здатність припиняти та пригальмовувати інтелектуальну діяльність на будь-якому етапі її виконання; д) здатність вибирати стратегію власного навчання та модифікувати її.

3. Метакогнітивна інформованість характеризує тип інтроспективних уявлень людини про власні інтелектуальні ресурси та передбачає: а) знання своїх індивідуальних інтелектуальних якостей (особливості власної пам'яті) та знання основ своєї інтелектуальної діяльності (закономірності ефективного запам'ятовування); б) вміння оцінювати свої інтелектуальні якості; в) готовність використовувати прийоми стимулювання та налаштування власних інтелектуальних процесів. М.А. Холодна [14] зазначає, що завдяки метакогнітивній інформованості інтелект людини набуває нової якості, названої Дж. Флейвелом «когнітивним моніторингом»: це здатність інтроспективно передбачати та прослідковувати протікання своєї інтелектуальної діяльності в міру необхідності окремих її сторін [16].

4. Відкрита пізнавальна позиція (варіативність та різноманітність суб'єктивних способів осмислення подій).

На відміну від визначення Дж. Флейвела, за В.Я. Ляудіс [7], метапам'ять характеризується «наддовільністю», тобто більш високою самоорганізацією суб'єктом власних мнемічних та репродуктивних дій. У структурі метапам'яті, на думку автора, стають провідними «два нових блоки рефлексивних операцій: по-перше, випереджаючі, пов'язані зі створенням мотиваційно-афективного налаштування особистості на роботу у певних умовах, які відповідають цілям майбутнього; по-друге, рефлексивні операції пошуку за рахунок використання матричних способів організації актуального плану обстеження об'єкта. В результаті суб'єкт може, з одного боку, повністю екстеріоризувати функціональні зв'язки в системі операцій, з іншого – здійснити їх поза розгорнутого контролю несвідомо, автоматизовано».

Хомуленко Т.Б. [15] метапам'ять була досліджена в онтогенетичному аспекті, як: 1) адекватність та диференційованість самооцінки пам'яті; 2) особливості планування запам'ятовування (планування підсумку або процесу); 3) прояв реф-

лексивних функцій в пам'яті (фіксація ускладнення, фіксація причин, нормування); 4) ступінь метамнемічної інформованості.

Висновки.

1. У дослідженні психологічних особливостей суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі перевага надається викладацькій вибірці. Когнітивні та рефлексивні якості педагога розглядаються у більшості наукових робіт не як взаємопов'язані, а як окремі самостійні блоки якостей. А напрямок у дослідженні метакогнітивних якостей дає можливість поглянути на проблему системно. Розгляд метакогнітивних якостей у контексті компетентності дає можливість подивитись на проблему в аспекті суб'єкта діяльності.

2. Джерела дослідження метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності можна відшукати в роботах, виконаних у рамках метакогнітивізму та у вітчизняних дослідженнях рефлексії, рефлексивних компонентів пізнавальних процесів, педагогічної рефлексії, рольової та педагогічної компетентності.

3. Дослідження метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності має йти принаймні у двох напрямках експериментальних пошуків. По-перше, це дослідження особливостей рефлексії суб'єкта педагогічної діяльності, яке передбачає виявлення особливостей рефлексивної компетентності, педагогічної рефлексії, соціальної та особистісної рефлексії. По-друге, це дослідження метакогнітивної компетентності як системоутворюючого фактора рефлексивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності, яке передбачає виявлення особливостей метапам'яті та металінгвістичних здатностей.

Перспективу дослідження становить розробка комплексу методик дослідження метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі.

Список літератури

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 139 с.

2. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя. – Красноярск, 1998. – 310 с.
3. Анисимов О.С. Основы методологического мышления. – М.: Просвещение, 1989. – 412 с.
4. Герасименко Е.Н. Формирование специальных компетенций учителя начальных классов у студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / Герасименко Елена Николаевна. – Москва, 2008. – 219 с.
5. Колпакова Н.В. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов средствами развивающих технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / Наталья Владимировна Колпакова. – Бийск, 2006. – 217 с.
6. Лефевр В.А. Формальный метод исследования рефлексивных процессов // Вопросы философии. – 1971. – №9. – С.86-92.
7. Ляудис В.Я. Психологические проблемы развития памяти // Исследования памяти. – М.: Наука, 1990. – С. 20-45.
8. Матюшкова Е.А. Развитие компетентности учителей в сфере педагогического взаимодействия с родителями учащихся в системе работы психологической службы практического психолога образования: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / Е.А. Матюшкова. – Брянск, 2010. – 211 с.
9. Мірошник З.М. Рольова структура особистості вчителя початкових класів. – Харків: ХНПУ, 2011. – 306 с.
10. Пискунов А.И. Профессиональная подготовка будущего учителя // Советская педагогика. – 1985. – №12. – С. 44-50.
11. Смолеусова Т.В. Ресурсы развития профессионализма учителей начальных классов. – Режим доступа: <http://www.eduhmao.ru/info/1/3692/23136>.
12. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. – М.: Тривола, 1996. – 600 с.
13. Степанов Г.Ю. Психология рефлексии // Вопросы психологи. – 1985. – №3. – С. 14-26.
14. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. – М., 1997. – 392 с.
15. Хомуленко Т. Б. Развитие высших форм памяти: Дис... д-ра психол. наук: 19.00.07. / Тамара Борисовна Хомуленко. – Х., 1998. – 380 с.
16. Flavell J.H. Wellman, H.M. Metamemory // Perspective on the development of memory and cognition. Hillsdale/ – N.Y.:Erlbaum,1997/ – P. 3-34.
17. Kluve R.N. Cognitive knowledge and execute control: metacognition // Life Sciene Reg.Rept. – 1982. – №21. – p. 201-224.
18. Raven J. Managing Education for Effective Schooling: The most important problem is to come to terms with values. – New York: Trillium Press; Oxford, England: Oxford Psychologists Press.
19. Spenser L.M. and Spenser S.M. Competence at work. – New York: Wiley. – 1993.