

РАЗВИТИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Евдокимова М.Г.

Россия, Национальный исследовательский университет «МИЭТ»
me49@mail.ru

В течение многих десятилетий в зарубежных и отечественных исследованиях активно развивается идея о стилях учения/учебной деятельности. Суть идеи, которая приобрела статус теории, состоит в том, что в процессе обучения каждый человек отдает предпочтение определенному стилю учения. В то же время некоторые зарубежные исследователи скептически оценивают использование понятия «стили учения (учебной деятельности)» и относят его к распространенным мифам в образовании [1]. Скептики небезосновательно полагают, что данное понятие не подкреплено должным образом организованными научными свидетельствами. Чаще всего инструменты оценки стилей учения выведены на основе предвзятых опросников, в которых уже заведомо заложено стремление приписать респондентам тот или иной стиль учения.

Отрицая способность концепции стилей учения улучшить результативность учебных достижений студентов, исследователи считают гораздо более продуктивной идею обучения студентов стратегиям учения на основе развития у них метакогнитивных/метапознавательных/рефлексивных умений [2]. Разделяя стили учения и учебные стратегии, авторы подчеркивают, что стили учения относятся, скорее, к природным, привычным и предпочтительным способам восприятия, обработки и сохранения информации и навыков, хотя существует очевидная взаимосвязь между этими понятиями.

Применительно к обучению иностранным языкам R. Oxford определяет учебные стратегии как специальные действия, шаги или приемы, которые учащиеся используют (часто осознанно) для достижения лучших результатов в овладении иноязычными умениями и навыками [3].

Осознанный характер использования учебных стратегий требует развитых метакогнитивных умений, которые подразумевают осознанное отношение студентов к самому процессу обучения, понимание механизмов учения, владение приемами самостоятельной работы, владение навыками и умениями самообучения и готовность к нему, наличие у студентов качеств автономного учащегося, осознание ими собственных коммуникативно-познавательных особенностей. Метапознание относится к способности размышлять о собственном обучении, понимать и контролировать его. Считается доказанным то, что развитие метакогнитивных умений может повысить способность личности к обучению.

В структуре метапознавательных умений принято выделять пять основных компонентов: 1) подготовка и планирование учебной деятельности, 2) выбор и использование учебных стратегий, 3) мониторинг используемых стратегий, 4) сочетание различных стратегий, 5) оценка использования стратегий учения.

Наличие в названиях метакогнитивных умений префикса «мета» (от греч. meta - после, за, между) означает, что овладение этими умениями требует развитой рефлексии. Как правило, рефлексивные умения считают синонимом метакогнитивных. Поэтому процесс освоения иностранного языка, опирающийся на принцип сознательности, провозглашаемый отечественной методической наукой, предполагает высокий уровень рефлексивной готовности студентов, которая должна охватывать не только осознанность ими содержания предмета усвоения, но и осознанность способов своей учебной деятельности и путей их совершенствования.

Именно в связи с метакогнитивной составляющей принципа сознательности в современной отечественной лингводидактике в качестве цели обучения иностранным языкам (ИЯ) обосновывается учебно-познавательная компетенция как способность учащегося к самостоятельному управлению своей учебной деятельностью [4]. Эта компетенция

подразумевает осознание студентами конечных и промежуточных целей учебной деятельности, способов и средств их достижения, результатов отдельных учебных действий, их циклов и деятельности в целом, последовательности приемов выработки речевых навыков и умений [5]. Решение данных задач требует от преподавателя внимания к процессуальной стороне усвоения, «важно анализировать и оценивать процессуальную сторону усвоения, т.е. не только *что*, но и *как* усваивает ученик» [6, с.12].

В современных условиях, когда учебная автономность студента становится императивом, роль метакогнитивных умений приобретает важное значение для развития студента как профессионала и как личности. В известных публикациях при описании метакогнитивных умений обычно используются такие понятия, как метапознание, метапамять, саморегуляция.

Метапознание определяют в зарубежных работах как «понимание собственных когнитивных процессов в отрыве от их содержания и использование этого понимания для управления когнитивными процессами и их совершенствования», как «когнитивные стратегии», «знание о системах контроля исполнения», «мониторинг когнитивных процессов», «способность к самоуправляемому обучению», «оценка когнитивных состояний, самооценка и самоуправление» [7; 8; 9; 10].

Метапамять трактуется как знание учащимся структур своей памяти и осознанное владение соответствующими стратегиями их использования и включает в себя осознанность различных стратегий запоминания, знание того, какую стратегию следует применить для решения той или иной задачи, и знание того, как эту стратегию применить наиболее эффективным образом.

Метапонимание означает способность учащегося отслеживать уровень своего понимания получаемой информации, выявлять нарушения в процессе понимания и применять корректирующие стратегии их устранения. Например, при чтении к таким стратегиям относятся повторное чтение, соотнесение различных частей текста, поиск ключевых предложений или резюмирующего абзаца, установление связей поступающей информации с имеющимися знаниями.

Саморегуляция подразумевает способность учащегося самостоятельно, без вмешательства извне, вносить коррективы в ход своего учения в ответ на получаемую обратную связь, сигнализирующую о степени успешности его продвижения к цели.

В метакогнитивные умения часто включают аффективные составляющие. Например, важной частью метапонимания считается понимание важности и значимости темы текста при чтении, что повышает учебную мотивацию. Осознание важности положительного отношения к собственной деятельности и осознанное создание такого отношения также считается элементом метакогнитивного умения.

Хотя сам термин «метапознание» подразумевает надпредметность, независимость от предметных знаний, в последнее время исследователи сходятся во мнении, что обучение метакогнитивным умениям может проходить лишь в процессе и на основе обучения предметным знаниям и умениям.

Во многих исследованиях подчеркивается значимость метакогнитивного знания при овладении ИЯ. Chamot A.U. и O'Malley J.M. пишут, что метапознание, возможно, решающий фактор, определяющий эффективность усилий индивида по овладению ИЯ, а эксплицитное метакогнитивное знание о характере задачи и подходящих стратегиях ее решения является определяющим фактором успешности овладения ИЯ [11, с.372].

С учетом важной роли метакогнитивного знания учащихся преподавателю необходимо владеть способами его формирования и развития. J. Flavell [7] и A.L. Wenden [12] выделяют в структуре метакогнитивного знания знание о себе, знание о задаче, знание о стратегиях.

M. Lessard-Clouston описывает трехшаговую модель обучения стратегиям овладения языком (СОЯ) [13]. Первый шаг – изучение контекста, в котором происходит обучение ИЯ. Этот этап включает в себя наблюдение за тем, какими стратегиями учащиеся уже

владеют и используют. Часто ли они задают вопросы с целью уточнения, проверки правильности, исправления и пр.? Общаются ли они со своими одноклассниками/одногруппниками/однокурсниками? Можно также составить опросники, в которых учащимся предлагается завершить такие фразы, как «Английский мне нужен для...», «Больше всего на уроке английского я люблю...» и пр. На этом же этапе необходимо проанализировать используемые учебники и учебные пособия на предмет того, содержат ли они задания, нацеленные на обучение СОЯ. Что особенно важно, преподавателю необходимо проанализировать собственные методы и приемы обучения и общий стиль преподавания.

На втором этапе рекомендуется сфокусировать внимание на конкретных стратегиях в обучении ИЯ, обычно используемых преподавателем. Если в учебнике удалось обнаружить ряд различных стратегий овладения письменной речью, например, то необходимо обратить на них внимание студентов в процессе прохождения курса и моделировать ситуации их применения. Кроме того, можно дополнить список стратегий теми, которые в учебнике отсутствуют, но могут принести пользу студентам.

Третий этап предполагает рефлексию преподавателя и стимулирование рефлексии учащихся. Объектами рефлексии могут стать результативность урока, роль учебных стратегий в достижении поставленных целей. Способом развития рефлексивных умений является «управляемая рефлексия» [14]. Например, можно предложить студенту вести журнал, в котором он завершает предложения «На этой неделе я изучал...», «Я научился...», «Я использовал английский в...», «Я допустил следующие ошибки...», «Для меня трудно...», «Я бы хотел научиться...», «На следующей неделе я планирую...».

С нашей точки зрения, эффективным методом, отвечающим задаче развития метакогнитивного знания учащихся, является метод бесед (диалога) преподавателя со студентами. В ходе бесед выясняются мотивы и предпочтения студентов, понимание ими целей и задач курса обучения, выбираются маршруты обучения, обсуждаются его ход и результаты. Такие диалоги позволяют реализовать субъект-субъектный подход к обучению, требование сознательности, диалогичности, индивидуализации и дифференциации обучения, максимальной открытости для студентов всех его аспектов, что способствует развитию самостоятельности, рефлексивных и метакогнитивных умений студентов, умения делать осознанный выбор собственной траектории овладения иностранным языком. В силу этого мы называем такие беседы «рефлексивными диалогами».

В зарубежных публикациях приводятся результаты экспериментального изучения способов формирования рефлексивных умений и обучения метакогнитивным стратегиям, а также их влияния на результативность овладения студентами различными видами речевой деятельности при обучении иностранному языку.

Так, С.С.М. Gor [15] установила, что если студенты, изучающие иностранный язык, используют метакогнитивные стратегии, они добиваются лучших результатов при аудировании. Более того, она предложила ряд метакогнитивных стратегий для улучшения навыков аудирования. Среди них: 1) предварительное ознакомление с содержанием тем или иным способом, 2) тренировка в произнесении слов, которые, возможно, встретятся в данном тексте, 3) определение цели аудирования, 4) избирательное слушание в соответствии с выбранной целью, 5) внимание к дискурсивным маркерам, 6) внимание к зрительным опорам и языку телодвижений, 7) внимание к паузам и интонации, 8) управление пониманием на основе использования контекста, 9) оценивание уровня своего понимания с использованием контекста и прошлых знаний.

D. Jafari [16] экспериментально доказал влияние метакогнитивных стратегий на повышение способности иранских студентов понимать содержание англоязычных текстов при чтении. В качестве метакогнитивных стратегий студентов обучали 1) использовать свои индивидуальные сильные качества, 2) угадывать смысл (посредством анализа слов и пр.), 3) отделять известную информацию от новой.

L.J. Zhang [17] сообщает о том, каким образом тщательно разработанная программа обучения китайских студентов стратегиям чтения привела к повышению их метакогнитивного сознания и лучшему пониманию читаемого.

Заслуживает внимания исследование японских ученых, которые в течение трех лет наблюдали за процессом развития метакогнитивных умений у 400 студентов, изучающих английский язык в Международном университете Акита. В первом семестре программы EAP (английский для академических целей) от студентов требовалось пройти курс под названием «Самоуправляемое изучение ИЯ». Основные цели курса – дать студентам возможность развить те аспекты владения ИЯ, которые, с их точки зрения, нуждаются в усовершенствовании, а также сформировать их метакогнитивные знания и умения. Для достижения этих целей студенты разрабатывали свои собственные учебные планы. Курс позволял им самостоятельно определять цели, выбирать соответствующие материалы, решать, как они будут эти материалы использовать, производить мониторинг своих успехов и оценивать результаты своего обучения [18].

Исследования процесса лингвистического и метакогнитивного развития студентов опиралось на следующие способы получения данных: опросники, выявляющие представления студентов о способах овладения ИЯ и различные истории его изучения, портфолио студентов, оценка курса, интервью и обсуждения в группах. Студентов просили фиксировать их мысли относительно опыта создания своих программ обучения и формулировать свои представления о том, к чему, собственно, сводится овладение иностранным языком.

Полученные данные свидетельствуют о том, что усиление элементов рефлексии в организации обучения, проведение занятий, на которых преподаватель стимулирует активное участие студентов в управлении процессом собственного обучения, направляя их внимание на анализ и оценку хода и результатов различных этапов учебного процесса, способствуют развитию метакогнитивных умений студентов и повышению результативности обучения ИЯ. В связи с этим не вызывает сомнения необходимость овладения преподавателями иностранных языков описанными способами формирования метакогнитивных умений студентов и их включения в процесс обучения иностранным языкам в высшей школе.

Литература

1. Stahl S. A. Different strokes for different folks? A critique of learning styles. *American Educator*. 1999. 23(3). 27-31.
2. Dembo M. *Motivation and learning strategies for college success: A self-management approach* (2nd ed.). Mahway, NJ: Erlbaum, 2004.
3. Oxford R. Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*. 1992/1993. 2(2). 18-22.
4. Коряковцева Н.Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимися на базе развития продуктивной учебной деятельности (общеобразовательная школа): автореф. дис. ... д-ра пед.наук. М., 2003.
5. Павлова И.П. Обучающие программы в самостоятельной работе студентов по иностранному языку: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1992.
6. Якиманская И.С. Принцип активности в педагогической психологии // *Вопросы психологии*. 1989. № 6. С. 5-13.
7. Flavell J. *Metacognition. Cognitive Development*. New Jersey: Englewood Cliffs, 1987. P.103-117.
8. Kurtz B.E., Schneider W. et al. Strategy instruction and attributional beliefs in West Germany and the United States: Do teachers foster metacognitive development? // *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 15. 1990. P. 268- 283.
9. Biggs J.B., and Moore P.J. *The Process of Learning*. New York: Prentice Hall. 1993.
10. Brown C.A., Hedberg J.G., and Y Harper B.M. Metacognition as a Basis for Learning Support Software Performance Improvement // *TESOL Quarterly*. 1994. 7(2). P.3-26.

11. Chamot A.U., and O'Malley J.M., 1994. Language learner and learning strategies. In: Ellis, N.C. (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Academic Press, London, 1994. P.371-392.
12. Wenden A. L. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics. *System*. 1999. 27(4). 435-441.
13. Lessard-Clouston M. *Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers*. Retrieved from z95014 [at] kgupyr.kwansei.ac.jp.
14. Nunan D. Learner strategy training in the classroom: An action research study. *TESOL Journal*. 1996. 6(1). 35-41.
15. Goh C.C.M. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System* 28. 2000. 55-75.
16. Jafari D. Metacognitive Strategies and Reading Comprehension Enhancement in Iranian Intermediate EFL Setting. *International Journal of Linguistics*. ISSN 1948-5425. 2012. Vol. 4. No. 3.
17. Cotteral S., Murray G. Enhancing metacognitive knowledge: Structure, affordances and self. *ScienceDirect/System*. 2009. 37. 34-45.
18. Zhang L.J. Constructivist pedagogy in strategic reading instruction: exploring pathways to learner development in the English as a second language (ESL) classroom. *Instructional Science*. 2008. 36 (2). 89-116.