

5. Нестерова С.А. Инструкция как особый жанр научно-технической литературы // Психология, педагогика, образование: актуальные и приоритетные направления исследований. Сборник статей Международной научно-практической конференции г. Омск. В 2 ч. Ч.2 / Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2017. С. 39-41.

6. Рехтин Л.В. Речевой жанр инструкции: полевая организация. Автореф. дис. канд. филол. Наук: 10.02.19. Горно-Алтайск, 2005. 20 с.

7. Чабан Т.Ю. Инструкция / Т.Ю. Чабан // Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 213–214.

8. Шмелёва Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи: сб. науч. ст. Саратов: ГосУНЦ «Колледж», 1997. Вып. 1. С. 88–99.

9. Шутова О.А. Инструкция как речевой жанр поучающего дискурса // Таврический научный обозреватель, №2 (октябрь) 2015. С. 68-70.

Науч. рук.: Мишанкина Н.А., д-р филол. н., проф.

Д.Т. Васильева

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Роль когнитивных компонентов в формировании иноязычной компетенции

Актуализация когнитивного компонента иноязычной компетенции направлена на приобретение обучающимися нового учебного опыта на основе овладения метакогнитивными стратегиями осуществления учебной деятельности, что обуславливает успешность процесса формирования предметных навыков, а также личностное развитие обучающихся в процессе решения учебных задач.

Ключевые слова: когнитивный компонент компетенции; метапознание; метакогнитивное знание; метакогнитивные стратегии; рефлексия.

Современный образовательный процесс направлен на реализацию компетентностного подхода. Формирование, развитие, либо совершенствование компетенций любого вида связано с овладением их структурными компонентами, количественный и качественный состав которых варьируется в зависимости от вида конкретной компетенции. Однако, если воспринимать её структуру как совокупность блоков, то когнитивный блок традиционно занимает ведущее место. В контексте методики обучения иностранным языкам когнитивный блок интерпретируется как

совокупность знаний. Исследователи в области педагогических наук все чаще ставят вопрос о значении рефлексивного аспекта деятельности и также относят его к когнитивному компоненту компетенций [2, с. 5].

Всё это свидетельствует о том, что аспект когнитивности является значимым для процесса овладения иностранным языком [3, с. 116]. Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы проанализировать феномен когнитивности с позиции его значимости для обучения иностранному языку. Первый шаг в достижении поставленной цели обусловлен необходимостью уточнить ключевые понятия. Для этого был проведен анализ специальной литературы по данной проблематике. Полученные результаты позволили сформулировать следующие идеи.

Как указывают А.В. Карпов, М.А. Холодная, В.И. Моросанова, Ю.В. Скворцова, *D.Rubin, M. Pressley, A.Chamot, J.O'Molloy, J. Metcalf* и др., процесс познания представляет собой приобретение новых знаний, а его успешность определяется характером и качеством метакогнитивных процессов [5, с. 177]. Основоположником исследований метапознания является *John Flavell* (Джон Флейвел) (1979). Он подчеркнул особую роль знаний об основных особенностях познавательной сферы, способах её контроля и регуляции мыслительной деятельности. Знание о том, как приобретать новые знания и как регулировать этот процесс, следует характеризовать как метакогнитивное знание. Цитируемый автор предложил выделять три категории метакогнитивного знания: знания об особенностях собственного мышления, как необходимый инструмент в вопросе выбора той или иной формы познания; знания о видах задач, потому как разные виды задач имеют разные требования к познавательным функциям обучающегося; знание о том, какие когнитивные и метакогнитивные стратегии позволяют эффективно реализовывать ту или иную деятельность [3, с. 114]. В связи с этим закономерно возникает вопрос о том, чем обусловлено развитие метакогнитивного знания, что и стало следующим шагом в достижении поставленной нами цели.

Успешность процесса приобретения знаний обусловлена уровнем развития рефлексивных форм мыслительной деятельности обучающегося. По наблюдениям Джона Флейвела и Михаэля Пресли (*Michael Pressley, 1984*), такие навыки имеют имплицитную форму и часто актуализируются обучающимися интуитивно, либо не развиваются вовсе. В связи с этим ставится вопрос о необходимости формировать специальные рефлексивные навыки у обучающихся, направленные на развитие способности осознавать и использовать обучающимся метакогнитивные процессы как инструмент эффективного освоения новых знаний [3, с. 117].

Под метакогнитивными процессами следует понимать индивидуальное знание обучающегося, касающееся собственных когнитивных процессов и результатов познавательной деятельности [5, с.178]. Многие зарубежные и отечественные ученые обратились к изучению этого явления, что привело к возникновению нескольких направлений научных исследований.

Суть направлений сводится к изучению опыта «успешных» студентов, то есть тех условий, которые способствуют овладению обучающимися эффективными стратегиями организации собственной мыслительной деятельности для решения учебных задач и освоению нового учебного материала. В рамках данной статьи проиллюстрируем это на примере одного направления, которое наиболее полно рассматривает этапы формирования стратегий [4, с. 55].

Оно связано с изучением собственно навыков, которые обеспечивают актуализацию процессов познания. Вполне закономерно, что для обеспечения процессов метапознания необходимы соответствующие метакогнитивные стратегии и обеспечивающие их метакогнитивные навыки. Именно представители этого направления, *J. Flevell, K. Dirkes* и др., наиболее подробно характеризуют содержание стратегий и определяют этапы их освоения [1, с. 38]. Поскольку метакогнитивные навыки базируются на способности обучающегося к рефлексии, эту способность необходимо развивать. Однако, как было отмечено выше, во многих случаях эти навыки представлены имплицитно. Поэтому считаем важным более подробно остановиться на описании этапов, с помощью которых обучающиеся овладевают метакогнитивными стратегиями [4, с. 52–54].

Каждый этап преследует конкретную цель, достижение которой является необходимым базисом для оследующего этапа. Так же каждый этап предусматривает взаимодействие преподавателя и обучающегося, но характер этого взаимодействия будет различным в зависимости от цели этапа. В целом можно охарактеризовать 6 этапов: дифференциация, вербализация процесса мышления, рефлексия, планирование собственной деятельности на основе выбора, определение ключевой стратегии, оценка [1, с. 3–5].

При решении учебной задачи на этапе дифференциации обучающемуся необходимо разделять заданную информацию на известную и неизвестную. Цель данного этапа – извлечение обучающимся информации, которой он владеет, и той, которую необходимо получить для решения учебной задачи. Задача преподавателя – показать алгоритм этих действий.

На этапе вербализации процесса мышления обучающийся овладевает способностью уметь говорить о своём мышлении, проговаривать

трудности и результаты процесса мышления. Целью данного этапа является умение обучающегося видеть ход собственных рассуждений, умение видеть и признавать трудности в процессе освоения новых знаний. Задача преподавателя на этом этапе передавать алгоритмы мышления, инструкции и шаблоны, т.е. примеры того, какие вести рассуждения при решении учебных задач. Преподавателю для исполнения этой задачи необходимо самому учиться выделять типичные трудности, ошибки обучающихся, которые возникают в процессе освоения языка, уметь предупредить их и сообщать о том, какие трудности и ошибки закономерны и как работать с их преодолением и устранением. Также на данном этапе роль преподавателя состоит в применении особой формы комментирования хода мышления, не содержащей традиционной оценки учебной деятельности обучающегося, благодаря которому он направляет его мыслительную деятельность в правильное русло.

На этапе рефлексии обучающийся ведет «дневник мышления», в который записывает рассуждения о собственном мышлении, о трудностях, которые возникают в процессе решения задач, о способах их преодоления. Цель записей-их демонстрации преподавателю для выявления трудностей, с которыми сталкивается обучающийся, для контроля своих размышлений, для возможности отследить динамику своих показателей, достижений в процессе освоения иностранного языка. Роль преподавателя на данном этапе сводится к демонстрации способов фиксации своих рассуждений, контролю и корректировке хода рассуждений обучающегося.

Этап инструктивного планирования собственной деятельности на основе выбора предоставленного преподавателем материала направлен на то, чтобы обучающийся сам учился планировать свою учебную деятельность. Он регулирует учебные мероприятия – их частоту, продолжительность, объем материала, осваиваемого с целью овладеть навыком самостоятельного решения учебных задач и приобретения новых знаний. Роль преподавателя заключается в том, чтобы предоставить обучающемуся специально отобранный материал для развития языковых навыков и речевых умений. Этот этап способствует метакогнитивному развитию обучающегося путем предоставления контроля над учебным процессом самому обучающемуся.

Этап определения ключевой стратегии представлен активной деятельностью учащегося, непосредственно решением определенной учебной задачи с отслеживанием собственных операций и действий, и выбор собственного познавательного поведения, формулировки стратегии и способа мышления. Цель данного этапа – помочь обучающемуся выработать свой путь и стратегию освоения новых знаний или решения учебных задач. При этом деятельность преподавателя может варьироваться в зависимости от характера поставленной учебной задачи.

Заключительный этап – оценка эффективности собственной деятельности по заранее выбранным критериям. Задача преподавателя – предоставить обучающемуся критерии оценки познавательной деятельности. Цель данного этапа – приобретение обучающимся навыка самооценки деятельности и умение делать вывод об эффективности собственной деятельности и выбранного пути [4, с. 52–58].

Правильное представление о сущности метакогнитивного познания и понимание метакогнитивных стратегий важно для совершенствования методики обучения любому учебному предмету. Изучение вопроса о метакогнитивных стратегиях обучающегося указывает на роль метакогнитивных навыков и обуславливает потребность их типологизации, поскольку пути и средства их актуализации составляют суть овладения метакогнитивными стратегиями, однако этот вопрос требует более специального исследования.

Таким образом феномен когнитивности значим для обучения иностранному языку, это позволяет обучающимся воспринимать язык как систему и обеспечивает успешность процессов овладения иностранными языками в виде формирования и совершенствования разнообразных языковых навыков и развития речевых умений.

Литература

1. Беленкова Ю.С. Формирование метакогнитивных стратегий студентов в процессе обучения иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. 2014. № 1 (21). С. 36–43.
2. Евдокимова М.Г. Когнитивные и метакогнитивные стратегии овладения иностранным языком // Международная научно-практическая конференция «Современные тенденции развития системы образования» (Чебоксары, 28 марта, 2018). Чебоксары: ИД «Среда», 2018, С. 331–333.
3. Евдокимова М.Г. Способы формирования метакогнитивных умений студентов при обучении иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 2 (796). С. 111–125.
4. Скворцова Ю.В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы: дис... кандидата психологических наук: 19.00.07. Ярославль, 2005. 192 с.
5. Терешонок Т.В. Метакогнитивные компоненты в структуре учебной деятельности // Социально-экономический и гуманитарный журнал Красноярского ГАУ. 2015. № 1. С. 175–180.

Науч.рук. Ростовцева В.М., к-т пед. н., доц.