

МЕТАКОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье анализируется роль и место метакогнитивного компонента в организации самостоятельной работы студентов – будущих педагогов, производится оценка присутствия схем построения метакогниции в данной категории высшей школы Франции. Предлагается типология учебных программ метакогнитивного типа и делается вывод о межпредметном характере большинства методик, используемых в практике педагогического образования Франции.

Введение

Процесс реформирования содержания образования будет эффективным, если он затронет не только начальную и среднюю школу, но и систему высшего образования. Новая образовательная парадигма провозглашает ценность построенных, а не транслируемых знаний. Особенность последних состоит в том, что они обладают ограниченным во времени, а не заданным навсегда характером. Подобные знания должны подвергаться верификации в ходе рефлексивной практики и рассматриваться в конкретном социальном контексте [1, Р. 31-32].

Целью данной статьи является представление результатов осуществленного нами исследования метакогнитивного компонента в педагогическом образовании Франции и оценка присутствия схем построения метакогниций в содержании самостоятельной учебной работы студентов (СРС).

Возникший в 70-х гг. XX в. сначала в когнитивной психологии (Э.Г. Шенфельд, Л. Дж. Шапиро), а затем и в трудах по педагогике концепт метакогниций по мере его разработки стал охватывать все более широкий круг проблем. Термин “метакогниция” является относительно новым для педагогической науки, хотя реф-

лекция над мыслительными процессами восходит к древней философской традиции, родственной сократовскому "Cognosce te ipsum" ("Познай себя сам"). Ученые-когнитивисты (Дж. Флавелл, Р. Сиглер, Э. Браун, А. Палинскар, С. Дери и Д. Мерфи, Р. Гарнер, Дж. Борковски, Б. Нозль, М. Роменвилль, Ж.-Л. Вольфе, А.-М. Доли, и др.) внесли вклад в разработку концепта метакогниций, применение которого в образовательной практике положительно влияет на когнитивные успехи субъектов образования. Под метакогницией педагога понимается рефлексивное знание субъекта о своих мыслительных процессах, позволяющее осуществлять саморегулирование деятельности, определять индивидуальную образовательную траекторию, а на ее основе формировать индивидуальный стиль педагогической деятельности.

В исследовании французских ученых Л. Лафортюн и Л. Доделин выделены основные фазы становления метакогнитивной личности педагога. В самом начале метакогнитивного развития субъект учится распознавать метакогнитивные знания о себе, о реализуемой задаче и о стратегиях, которые позволят довести учебное действие до конца. Следующий этап предполагает объяснение причин академических успехов или неудач с учетом предшествовавшего опыта. Наконец, метакогнитивный субъект обретает способности к анализу, оценке и верификации своего учебного действия. Именно субъект, обладающий метакогнициями, является способным к эффективному осуществлению самостоятельной работы [1, Р. 53].

Позиция Л. Лафортюн, Л. Доделин и Л. Сен-Пьер дает основание полагать, что вероятность успешности педагогической деятельности будет большей, а учащиеся смогут ощутить положительные перемены в аффективной и метакогнитивной сферах, если преподаватель посвятит метакогнитивному обучению от 8 до 10% общего объема учебного предмета (то есть 6-8 часов на каждые 75 часов, выделенных учебной программой) [2, Р. 35]. По мнению исследователей, программы метакогнитивного образования могут быть адресованы не только школьникам, но и студентам, и педагогам-профессионалам, проходящим переподготовку, при условии адаптации программ к запросам конкретной аудитории. Если проследживать этапы развития метакогнитивных программ по отдельным предметам, то самые первые программы были разработаны для курса математических наук, а впоследствии были адаптированы для других дисциплин. Ряд программ метакогнитивного образования носит межпредметный характер.

Так, лектор IUFM (Институт университетского цикла по подготовке учителей) г. Кретейль (Франция) Ж. де Векси при разработке курса педагогической подготовки учел стремление французской системы образования уйти от узкопредметного видения школьных программ, что отразилось в придании особой важности "дисциплинарным полям" и "трансверсальным компетенциям" [3, Р. 164-165].

Программа Ж. де Векси, адресованная студентам – будущим педагогам, представляет собой специальный курс педагогической помощи в организации самостоятельной работы в междисциплинарном поле и основана на разработанной им схеме построения знания. Первый модуль является исследовательским (субъект знакомится с учебной проблемой). Второй модуль, концептуальный, предполагает приобретение студентом опыта предварительной структуризации знания. Третий характеризуется обобщением и верификацией полученного знания в различных условиях и ситуациях. Четвертый модуль, не ограниченный во времени, иллюстрирует способность субъекта к самостоятельному и адекватному применению знания [3, Р. 202].

Программа авторского курса, разработанного профессором Ж.-Л. Вольфсом, направлена на обучение студентов метакогнитивной рефлексии, метакогнитивным стратегиям и возможностям их переноса (трансфера) при организации и осу-

ществлении самостоятельной работы по различным дисциплинам. Автор программы учел при ее разработке когнитивный, аффективный и метакогнитивный факторы, справедливо полагая, что именно метакогнитивный фактор способен помочь уйти от узкопредметного характера подготовки будущих специалистов. В соответствии со схемой М. Роменвилля, Б. Нозль, Ф. Мерье и М. Девелей "контекстуализация знания → деконтекстуализация знания → реконтекстуализация знания" [4], Ж.-Л. Вольфс приводит следующий план самостоятельной работы:

1. Преподаватель предлагает студентам конспективно изложить содержание текста, лекции и т.д.
2. Педагог анализирует итоги работы студентов, предлагая им пояснить, каким образом они организовали свою деятельность (осознание), почему (анализ) и с какой целью (предвосхищение). Он просит студентов самостоятельно разработать критерии оценки и самооценки работ.
3. Преподаватель помогает студентам построить знание о технике конспектирования (резюмирования), сообщая студентам новую информацию об объекте.
4. Педагог предлагает студентам тренировочные упражнения, в ходе выполнения которых каждый студент вовлекается в метакогнитивную паузу с тем, чтобы осознать свои достижения и преодолеть трудности.
5. Фаза переноса предполагает изменение учебного контекста и одновременную рефлексию относительно возможной коррекции учебных стратегий [5, Р. 219].

При этом Ж.-Л. Вольфс оставляет за преподавателем свободу выбора условий применения программы (индивидуальная консультация/работа с аудиторией целого курса; отдельное занятие/многочасовой курс; индивидуальная работа/парная работа/групповая работа/фронтальная работа).

В ходе анализа учебных планов и программ IUFM (Институт Университетского цикла по Подготовке Учителей) г. Аррас (Франция) стало заметным место, уделяемое самостоятельной работе при осуществлении курса PE (короткий университетский цикл подготовки учителей) и PLC (продолжительный университетский цикл подготовки учителей). Оба цикла предусматривают возможность реализации индивидуальной образовательной траектории, а продолжительный цикл – еще и осуществления трансверсальной подготовки будущих учителей. Действующий в настоящее время план профессиональной подготовки, рассчитанный на 2006 – 2009 гг., содержит 20 предметных модулей, в структуре которых важное место отводится самостоятельной работе студентов – будущих учителей.

Содержание учебных программ определяется исходя из междисциплинарного и компетентностного подходов, непрерывного характера современного педагогического образования и присутствия метакогнитивного компонента. Сравнительный анализ программ позволяет заключить, что обучение будущих учителей метакогнитивному видению учебной ситуации начинается с обучения антиципации (уметь предвидеть процедуры решения учебной задачи и осуществить их подбор). По мере развития учебной ситуации студенты обучаются проведению метакогнитивных пауз.

Изучение опыта организации педагогического образования во Франции привело к выводу о том, что большинство предметных курсов являются взаимодополняющими и системообразующими, а самостоятельная работа студентов является неотъемлемой частью академических дисциплин. Так, в рамках предметного модуля № 10 "Методические мастерские" студенты должны овладеть следующей схемой самостоятельной работы:

1. Наблюдение с целью диагностики когнитивного опыта учащихся.
2. Наблюдение с целью помочь построить знания.

3. Помощь учащимся в построении знаний.

4. Руководство осуществлением и последующим использованием продукта самостоятельной работы учеников.

Учебная программа № 1 “Французский язык” предусматривает усвоение студентами “знаний, как следует обучать” и “знаний, которым следует обучать”. Метакогнитивный компонент курса выражен в списке таких профессиональных позиций мыследеятельностного плана, как умение самостоятельно использовать средства обучения и обучать этому учеников, осуществлять планирование образовательной деятельности исходя из когнитивного опыта учащихся, способность предугадывать возможные затруднения учащихся при решении учебной задачи, выстраивать краткосрочную/долгосрочную перспективу образовательной деятельности, оказывать ученикам помощь в идентификации их образовательных стратегий, в реализации функции самооценки и в осуществлении переноса (трансферта) знаний в другие области. Параллельно этим видам деятельности будущий учитель реализует деятельность по автономизации студентов. Уровень достигнутой самостоятельности будет определяться исходя из оценки преподавателем/самооценки студентом (группой студентов) итогов самостоятельной работы студента. Задания по самостоятельной работе носят вариативный характер: создание банка литературных текстов, реестра стратегий по реализации целей и задач учебной деятельности, анализ литературы по теме [6, Р. 1-4].

Модуль № 9 “Рефлексивный анализ педагогической деятельности” позволяет учителям-стажерам подвергнуть рефлексивному анализу не только свой собственный педагогический опыт, приобретенный в ходе практики, но и педагогическую деятельность товарищей по группе.

Модуль № 17 “Написание курсового проекта” ставит цель – рефлексивное применение студентами теоретических знаний, а на его основе – подготовку к семинарским занятиям, защиту проекта, оценку/самооценку результатов самостоятельной деятельности, овладение новыми профессиональными компетенциями, построение в ходе рефлексивно-исследовательской работы педагогического знания как фундамента непрерывной рефлексии студента. Написанный с учетом предыдущего когнитивного опыта курсовой проект может быть реализован индивидуально или в паре, и является неотъемлемой частью индивидуальной траектории профессиональной подготовки. Педагогическое сопровождение осуществляется на консультативных семинарах, являющихся площадками для совместного построения знаний и компетенций. С рекомендациями по реализации курсовых проектов и критериями оценки студенты могут ознакомиться и на веб-сайте IUFM.

Модуль № 18 “Список компетенций преподавателя-стажера” и “Список компетенций учителя школы” разработан с учетом компетентностного подхода, обогащенного мыследеятельностным содержанием относительно:

1. Предметов школьного цикла.

2. Учебных ситуаций.

3. Индивидуальных особенностей учащихся.

4. Личной ответственности за результаты профессиональной деятельности и соблюдение профессиональной этики.

Сравнительный анализ модулей плана педагогической подготовки в IUFM г. Аррас (Франция) позволил прийти к выводу о том, что целью педагогического образования является развитие у будущих учителей способностей к самоанализу и самооценке образовательной деятельности. Это требует от студента выхода на уровень “мета” относительно своей собственной профессиональной деятельности, образовательной деятельности учеников и конкретного образовательного контекста.

Сравнительный анализ подходов к внедрению метакогнитивных программ в практику высшей школы Франции позволяет выделить две различные формы их интеграции в академический план:

- полная их ассимиляция уже существующими учебными планами и программами курсов. В данном случае студентам сообщаются конкретные рекомендации по метакогнитивному действию в рамках учебной дисциплины (модульные дисциплины плана профессиональной подготовки IUFM г. Аррас).
- обогащение куррикулума спецкурсом метакогнитивного содержания (авторские курсы Ж.-Л. Вольфса, Ж. де Векси).

Заключение

Основываясь на работах Л. Лафортюн, Л. Сен-Пьер, Ж.-Л. Вольфса, Ж. де Векси, а также на учебных планах IUFM г. Кретьель, IUFM г. Аррас (Франция), представляется возможным утверждать о существовании четырех типов учебных программ метакогнитивного характера, помогающих студентам рационально подходить к организации самостоятельной работы.

1. Программы, направленные на формирование “study skills” – “умения учиться” (техника конспектирования, запоминания и так далее). Общим для таких программ недостатком является то, что в них не принимается во внимание связь метакогнитивных техник и академической успеваемости студентов. Кроме того, подобные программы не создают у студента ситуации “когнитивного разрыва”, ведущей к построению метакогниции (М. Роменвилль и Б. Виллок, Дж. Нисбет, Д. Гамблин).
2. Программы, призванные помочь студенту в овладении метакогнитивными стратегиями и основанные на результатах исследования механизма запоминания. Их целью является анализ эффективности используемых стратегий в конкретных учебных ситуациях (Ф. Мартон, Т. Бюзан, С. Д. Холли и Д. Ф. Дансеро).
3. Программы, направленные на осознание студентом особенностей своего когнитивного функционирования. В отличие от первых двух групп, они преследуют цель помочь студентам осознать учебный контекст, целеполагание, а также связь между ними и особенностями учебного действия конкретного субъекта (М. Роменвилль, С. Биазен, С. Вольве).
4. Программы обучения когнитивным навыкам. Основное внимание уделяется когнитивным процессам и когнитивным способностям личности (П. Ижель, Ж. Оммаж и Э. Перри, Э. Де Боно, И. Жорж) [7, Р. 36–44].
Учебные программы, преследующие цель формирования метакогниций, разнятся по следующим признакам:
 - аудитория, которой адресована конкретная программа (академическая группа в полном составе или некоторое число студентов, которых объединила схожая картина успеваемости и схожий когнитивный опыт);
 - опережающий или корректирующий характер программ;
 - доля в общем академическом плане профессиональной подготовки будущих учителей;
 - организационные формы изучения конкретной дисциплины. Учитывая результаты исследований, доказывающих влияние метакогнитивного, аффективного и социокультурного факторов на академические успехи субъектов образования, представляется возможным прийти к заключению о том, что:

1. Большинство предлагаемых педагогами-исследователями методик обучения метакогнициям может быть применено при изучении различных дисциплин, то есть носит межпредметный характер.
2. Содержание педагогического образования в высшей школе Франции в настоящее время обогащается метакогнитивным компонентом. Для того чтобы реализовывать метакогнитивные программы в начальной, базовой и средней школе, обучать учащихся создавать собственные образовательные траектории, педагогу необходимо самому испытать на себе действие метакогнитивных программ с тем, чтобы оценить степень их эффективности и пройти период становления собственного педагогического стиля. Изучение программ подготовки будущих учителей в высшей школе Франции позволяет утверждать, что метакогнитивные программы преследуют цель подготовки профессионалов, способных развивать профессионально-личностные позиции и адаптироваться к постоянно меняющемуся образовательному контексту.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Métacognition et education: aspects transversaux et disciplinaires* / P.-A. Doudin [et al.]; sous la dir. De P.-A. Doudin, D. Martin, O. Albanese. – 2^e éd., revue et augm. – Bern; Berlin; Bruxelles; Franckfurt/M.; New York; Oxford; Wien: Peter Lang, 2001. – 397 p.
2. **Lafortune, L.** Affectivité et métacognition dans la classe / L. Lafortune, L. Saint-Pierre. – Bruxelles: De Boeck, 1998. – 258 p.
3. De Vecchi, G., Carmona-Magnaldi, N. Faire construire des savoirs / G. de Vecchi, N. Carmona-Magnaldi. – Paris: Hachette Éducation, 1996. – 264 p.
4. **Romainville, M.** Les dispositifs d'accompagnement pédagogique au premier cycle / M. Romainville, B. Noël // *Gestion de l'enseignement supérieur*. – 1998. – Vol. 10. – № 2. – P. 63-80.
5. Wolfs, J.-L. Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage: du secondaire à l'université. Recherche-Théorie-Application / J.-L. Wolfs – 2^e éd. – Bruxelles: De Boeck @ Larcier s.a., 2001. – 332 p.
6. La formation du professeur des écoles stagiaire à l'IUFM Nord Pas de Calais: Plan de formation 2005/2006: Descriptif des modules de formation. – Villeneuve d'Ascq: Éd. IUFM Nord-Pas de Calais, 2005. – 40 p.
7. Romainville, M. Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'université / M. Romainville – Bruxelles : De Boeck Université, 1993. – 122 p.