



Проблема стилей обучения в изучении иностранного языка и литературы

Арпентьева Мариям Равильевна,
доктор психологических наук, доцент,
старший научный сотрудник кафедры психологии развития и образования,
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского
e-mail: mariam_rav@mail.ru

Аннотация. Проблема чтения – центральная проблема обучения и воспитания человека, она отражается в качестве учебной деятельности учащихся. Для описания качественных различий в учебной деятельности учащихся в процессе изучения иностранного языка и литературы широко используется понятие «стиль» или «подход». Среди различных направлений исследования стилей учения одним из наиболее перспективных является изучение «подходов к учению». Это направление исследований накопило большой фактический материал, отражающих тот факт, что различные учебные мотивы (внутренние или внешние) и целевые установки учащихся по отношению к задаче усвоения содержания учебного текста, направленные на понимание, определяют способы работы с материалом и качественно различные уровни его усвоения. Учеными анализируются факторы, влияющие на формирование «подходов к учению»: педагогические (учебная нагрузка, методы преподавания, процедуры оценки знаний и т.д.) и личностные (индивидуальные особенности познавательной и эмоционально-волевой сфер учащихся). Ведущим аспектом совершенствования образования и обучение является метапознавательное обучение, рефлексия и управления познанием – «умение учиться».

Ключевые слова: иностранный язык, подход к обучению, метапознание, глубинное обучение, поверхностное обучение, чтение.

Arpentieva Mariam Ravilievna,
doctor of psychological Sciences, associate professor,
senior researcher of the department of development and education psychology,
Kaluga K. E. Tsiolkovsky state University

e-mail: mariam_rav@mail.ru

THE PROBLEM OF LEARNING STYLES IN LEARNING FOREIGN LANGUAGE AND LITERATURE

Abstract. Read issue – the Central problem of education and upbringing of a person. It is record as learning activities of students. To describe qualitative differences in learning activities of students widely use the concept of "style" or "approach". Among various directions of research on teaching styles, one of the most promising is the study of "approaches to teaching". This direction of research has accumulated extensive evidence, reflecting the fact that different training motives (internal or external) and target setting students to the task of mastering the content of academic text aimed at understanding, identify ways of working with the material and qualitatively different levels of comprehension. Scientists analyzed the factors influencing the formation of the "approaches to teaching": pedagogical (academic workload, teaching methods, assessment procedures knowledge, etc.) and personal (individual characteristics cognitive and emotional-volitional spheres of students). The leading aspect of development of education and learning is metacognitive learning, reflection and managing knowledge – "ability to learn".

Key words: foreign language, approach to learning, metacognition, deep learning, surface learning, reading.

Особое значение в современной культуре имеет чтение иноязычных текстов: профессиональной и художественной литературы, качество обучения чтению, определяемое усилиями учителей и преподавателей, учащихся и обучающихся. Проблема чтения – центральная проблема обучения и воспитания человека [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16;], она

отражается в качестве учебной деятельности учащихся. Для описания качественных различий в учебной деятельности учащихся, изучающих свой или чужой (иностраный) язык и литературу широко используется понятие «стиль» или «подход». Среди различных направлений исследования стилей учения одним из наиболее перспективных является изучение «подходов к учению» и «подходов к обучению» (approaches to studying and learning). Это направление исследований возникло в 70-е годы XX века и накопило большой фактический материал, отражающих тот факт, что различные учебные мотивы (внутренние или внешние) и целевые установки учащихся по отношению к задаче усвоения содержания учебного текста направленные на понимание определяют способы работы с материалом и качественно различные уровни его усвоения. Тип целевых установок («глубокие», направленные на понимание, или «поверхностные», направленные на запоминание) связан с мотивацией учащегося (внешняя или внутренняя), определяет реализуемые им способы работы с учебным текстом, что влияет на качество усвоения учебного материала. В более поздних работах выделился «стратегический» подход, основной характеристикой которого является стремление к достижению высоких академических результатов, он представлен в работах Н. Энтвистла и других исследователей [17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33]. Сходные проблемы рассматриваются исследователями, изучающими особенности работы учащихся с учебными текстами [34; 35; 36; 37; 38]

К основным характеристикам «поверхностного» подхода к изучению иностранного языка и литературы отнесены:

1. ориентация учащегося на конечный результат, мотивация страхом неудачи и негативное отношение к учебному процессу, экстринсивная мотивация;
2. нацеленность на воспроизведение – репродукцию информации, соответствующей заданным требованиям, быстрое забывание учебных материалов;

3. концентрация на частностях, деталях и хранение в памяти отдельных, не связанных друг с другом «кусков» информации;

4. применение бессмысленного заучивания - зазубривания информации, заучивание информации, которая получена в классе и нежелание изучать иные источники, узкий кругозор.

Для учащихся с «глубоким» подходом к изучению иностранного языка и литературы характерны:

1. внутренняя, интринсивная мотивация;

2. стремление понять значение изучаемого материала и сформировать его социальное значение и личностный смысл;

3. связывание вновь усваиваемых знаний с прошлым опытом, стремление к действенности знаний и умений;

4. активные попытки понять материал, анализируя логику рассуждений, обоснованность выводов, интерес к знаниям и умениям, стремление понять как изучаемые в классе знания и умения связаны с другими, исследование иных источников материала.

В более поздних исследованиях был выделен «стратегический», основными характеристиками которого являются: стремление к получению высоких результатов ходе изучения иностранного языка и литературы;

1. организация личного времени и распределение усилий таким образом, чтобы получить хорошую оценку, поощрение и признание;

2. приложение максимума усилий для того, чтобы предотвратить получение плохих оценок, стремление соответствовать модели «идеального ученика» / человека;

3. повышение самооценки и самоуважения в процессе более или менее честного соревнования с другими учащимися, индивидуалистичность учебной деятельности;

4. стратегический отбор окружения, позволяющего развиваться и подчеркивать свои достоинства и/или скрывать недостатки, использование манипулятивных стратегий самопредъявления.

Дж. Биггс выделил два основных фактора, влияющих на формирование подхода: личностный фактор и «фактор процесса обучения» (ограничение учебного времени для усвоения материала, учебные стрессы, стандартизация обучения, которые провоцируют применение поверхностного подхода). Индивидуальный подход к учению – тот или иной «компромисс», результирующая между двумя компонентами – мотивом и стратегией: так, для поверхностного подхода более характерны низкая мотивация и поверхностная стратегия; для глубокого подхода – высокая мотивация и глубокая стратегия. Для подхода достижения (социального-ангажированного подхода или стратегического подхода у Н. Энтвистла и П. Рамсдена) – типичны высокая мотивация достижения и соответствующая стратегия достижения. Н. Энтвистл и П. Рамсен [21; 26] описали четыре фактора, первые три из которых совпадают с описанными Дж. Биггсом. Они описаны ими как учебные подходы, включающие ориентации на осмысление материала, знаний и умений, на воспроизведение материала, стратегическую ориентацию на повышение социального статуса и неакадемическую ориентацию на избегание учебной нагрузки и деятельности (замещающее поведение). Первые две ориентации отражают глубокий и поверхностный подходы к учебе, ориентацию на умение учиться и осмысление и развитие знаний и умений и на воспроизведение, репродуктивное отношение к знаниям и умениям. Третья - ориентация на достижение, совмещающая оба этих подхода в качестве стратегий для получения высоких отметок, умение учиться слабо сформировано, учебные действия – компонент деятельности, направленной на повышение социального статуса. Четвертая - характеризуется отсутствием выраженного использования какого-либо из этих подходов, неумением учиться (Таблица №1). В отличие от формализованных моделей усвоения текста, в рамках этих подходов изучается реальная деятельность учащихся с реальными учебными текстами, исследуются типичные ситуации обучения, в качестве диагностических используются традиционные для обучения задания. Однако, концепции «подходов к учению» и «стратегического подхода» не используются данные об особенностях учебной

деятельности учащихся, которые получены в других концепциях, например, в концепции метапознания [4; 38; 39; 40; 41; 42; 43; 44; 45; 46; 47]. В исследовании Е.В. Олейниковой [48; 49] показано, что дифференциация учащихся по «подходам к учению» характерна не только для студентов, но и для школьников: «подход к учению» влияет не только на качество усвоения учебного материала, но и на процесс формирования и развития способов работы с учебным материалом. Основные «подходы к учению», выделенные зарубежными и отечественными исследователями включают «глубокий» и «поверхностный» стили или подходы к обучению.

Таблица №1. Подходы к учению

Образовательная ориентация	Учебная ориентация	Преобладающая мотивация	Процессы учения
Личностная	Осмысление	Внутренняя: интерес к изучаемому материалу	Активные и постоянные попытки и действия, направленные на создание целостного (холистического) понимания себя и мира, стремление объединить новые знания и умения с имеющимися знаниями в единое целое, умение учиться, свобода от утилитарности
Профессиональная	Воспроизведение	Внешняя: озабоченность квалификационными достижениями (оценками) как стремление к успеху и/или страх неудачи	Весьма узкая, последовательная фокусировка лишь на освоении конкретных сведений с использованием механического заучивания и буквальное следование требованиям учебных программ, низкое умение учиться, утилитаризм отношений к себе и миру
Академическая	Стратегическая	Потребность в достижении, стремление к успеху и аффилиации, сотрудничества с преподавателями	Структурирование и организация учебной деятельности с использованием либо механического, либо осмысленного заучивания в зависимости от того, что требуется для получения высоких отметок, социально-статусные мотивы /стремления
Социальная	Неакадемическая	Потребность в аффилиации с подобными себе людьми, создание комфортной,	Низкая забота о соответствии академическим требованиям и об умении учиться; основные формы активности, ценности и интересы лежат вне границ учебной деятельности и отношений по поводу деятельности

		безопасной психологической атмосферы, нет интереса учиться	
--	--	--	--

Для учащихся с «глубоким» подходом к учению характерны развитая интринсивная, внутренняя по отношению к учению мотивация, стремление понять смысл изучаемого материала и сделать его своим. Учащиеся с «глубоким» подходом пересказывают текст намного более полно и связно: лучше отвечают на вопросы, задают преимущественно обобщенные вопросы, требующие не только воспроизведения фрагментов текста, а его осмысления. Для учащихся с «поверхностным подходом» к учению – ориентация на внешние по отношению к учению мотивы, экстринсивная мотивация, и требования, нацеленность на воспроизведение заученной информации: они более эффективно осваивают приемы самостоятельной постановки вопросов к тексту и иные приемы работы с текстом. В условиях стихийного формирования учебной деятельности и «умения учиться» у учащихся доминирует «поверхностный» подход. В целом, в распространённых на сегодня представлениях об учебных стилях подчеркивается их интегративный характер, фиксирующий различные предпочтения учащихся в отношении тех или иных составляющих учебной ситуации [50]. При этом предпочтение какого-либо подхода не является абсолютным: школьники и студенты могут демонстрировать различные подходы, в зависимости от своей мотивации и конкретных условий обучения / ситуации взаимодействия, от того, с кем они взаимодействуют и в рамках какого предмета или учебного заведения. Теоретические модели обучения могут быть как обобщением эмпирического материала об особенностях учебной деятельности учащихся разных возрастов, так и лежать в основе конкретных психолого-педагогических исследований, задавая «идеальные» модели изучения иностранного языка и литературы, проверяясь в ходе формирующих экспериментов и иных методов исследования (Biggs 1979).

В изучении стилей изучения иностранного языка и литературы

используется феноменологический метод, разработанный шведскими исследователями [21; 26; 49], который ориентируется на внешние, эксплицитные показатели успешности обучения и приводит трудности однозначной интерпретации результатов выполнения учебных заданий. В России нормативные методики диагностики качества понимания учебного материала отражают особенности функционирования, развития и целенаправленного формирования деятельности учения у студентов [36], умения и трудности усвоения /понимания учебного материала – задавание вопросов, выделение главного, выделение противоречий и т.д. [49; 51; 52]. Учеными анализируются факторы, влияющие на формирование «подходов к учению»: педагогические (учебная нагрузка, методы преподавания, процедуры оценки знаний и т.д.) и личностные (индивидуальные особенности познавательной и эмоционально-волевой сфер учащихся). Особое значение в выборе учениками подходов к изучению иностранного языка и литературы имеют, по их мнению, требования учителей и преподавателей, предъявляемых к знаниям и умениям учащихся. Кроме того, развитость - дифференциация различных целевых установок и выраженность стилевых предпочтений выражена у школьников в меньшей степени, чем у студентов: многие школьники испытывают затруднения в дифференциации подходов, что отражает не только особенности их учебной деятельности, но и особенности ее рефлексии. Это согласуется с исследованиями в русле метапознания: выделение задачи понять учебный материал часто происходит значительно позже и труднее, чем осознание необходимости заучивать материал, поэтому большая часть учащихся сталкивается с трудностями управления собственным пониманием и учением в процессе изучения иностранного языка и литературы. Таким образом, ведущим аспектом совершенствования филологического и смежного видов образования является метапознавательное обучение, рефлексия и управления познанием – «умение учиться» [53].

Литература

1. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: Учеб. пособие для студентов и преподавателей филологических факультетов, учителей-словесников. М.: Флинта, Наука, 1998. - 248 с.
2. Ильясов И.И. Система эвристических приемов решения задач. М.: Изд. РОУ, 1992. - 140 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. -М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 41 с.
4. Шартье Д., Лоарер Э. Обучение и перенос когнитивных и метакогнитивных стратегий // Когнитивное обучение / Под ред. Т. Галкиной и Э. Лоарера. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», С. 202.
5. Коротаева Е.В., Сутырина Т.А. Техника активного чтения // Русский язык в школе. 2000. - № 1. - С. 12-17.
6. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. - М.: «Когито-Центр», Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. - 432 с.
7. Красильникова Н.В., Лариохина Н.М. Обучение чтению научного текста. - М.: Изд-во Московского университета, 1993. - 63 с.
8. Левин Ю.И. О типологии непонимания текста // Левин Ю.И. Избранные труды. Поэтика. Семиотика. М.: «Языки русской культуры», 1998. - С. 581-593.
9. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М.: Педагогика, 1972. - 208 с.
10. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1975. 368с.
11. Микк Я.А. Оптимизация сложности учебного текста: В помощь авторам и редакторам. М.: Просвещение, 1981. - 119 с.
12. Рубакин Н.А. Психология читателя и книги. М.-Л.: Государственное издательство, 1929. - 307 с.
13. Светловская Н.Н. Основы науки о читателе. М.: Педагогика, 1993. - 180 с.

14. Якимович Н.В. Процесс понимания текста и диагностика его развития: Автореф. дис. канд. психол. наук. -М., РАН, 1996. -22 с.
15. Edwards J., Wasserman T. The Myth of Engagement. - Brandweek, 2007, № 48(25), P. 28-212.
16. Hamlin S. How to talk so people listen. L., 1993. – 287 p., N.-Y.: HarperCollins, 2006. - 300p.
17. Арпентьева М.Р. Глубинное обучение иностранному языку: новая личность как новое понимание себя и мира // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации. Сб. науч. трудов / Под ред. Л.К. Раицкой, С.Н. Курбаковой, Н.М. Мекеко. - М.: РУДН, 2015. - С. 191-203.
18. Богданова Е. А. Стиль учения как проявление персонального познавательного стиля ученика // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2008. - №7. С.3-12.
19. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. -М.: Педагогика, 1987. 176 с.
20. Минигалиева М.Р. Образовательно-воспитательные взаимодействие: умение учиться и умение учить. – Калуга, КГУ им. К.Э. Циолковского, 2014. – 32 с.
21. Biggs J. B. Students' Approaches to Learning and Studying. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1987.
22. Biggs J. B. What do inventories of student learning processes really measure // British Journal of Educational Psychology, 1993. – V.63. P. 3-19.
23. Entwistle N. Styles of learning and teaching. N. Y.: Willey, 1981. 293p.
24. Entwistle N. Influences on student learning and understanding at university // EIGER Conference. N. Y.: EIGER, 2008.
25. Entwistle N. J. Contrasting perspectives on learning // The Experience of Learning / F. Marton, D. Hounsell & N. J. Entwistle (Eds.). – Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997. – P.3-22.

26. Entwistle N., Ramsden P. Understanding student learning. London: Croom Helm, 1983. -330p.
27. Kolb D.A., Fry R. Toward an applied theory of experiential learning // Theories of Group Process / C. Cooper (ed.). - London: John Wiley, 1975.
28. Marton F. & Säljö R. Approaches to learning// The Experience of Learning / F. Marton, D. Hounsell & N. J. Entwistle (Eds.). – Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997. – P.39-58.
29. Marton F. What does it take to learn? // Strategies for research and development in higher education / N. J. Entwistle (Ed.) - Amsterdam: Swets and Zeitlinger 1976. – P.32-43.
30. Marton F., Säljö R. On qualitative differences in learning // British Journal of Educational Psychology, 1976. – V. 46(1). P. 4–11.
31. Tochon F.V. Deep Education // Journal for Educators Teachers and Trainers, 2010. V.1. - P. 1–12.
32. Tochon F.V., Hanson D. The deep approach. Madison, WI: Atwood Publishing, 2003. - P. 11-28.
33. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Как учить работать с книгой. - М., 1995.-124 с.
34. Доблаев Л. П. Психологические основы работы над книгой - . М.: Педагогика, 1970. - 71с.
35. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М., 1982. - 207 с.
36. Ильясов И.И., Мальская О.Е., Можаровский И.Л. Формирование у студентов навыков учебной работы // Вопросы повышения качества подготовки специалистов: сборник научных трудов. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1984. - 139 с.
37. Чистякова Г.Д. Применение графов к изучению понимания текстов // Нов. исслед. в психол. 1973. - № 1. - С. 50-59.

38. Чистякова Г.Д. Смысловая структура текста как определяющий фактор его понимания // Семантика, логика и интуиция в мыслительной деятельности человека. -М.: Наука, 1979. - С. 108.
39. Арпентьева М.Р. Модусы дидактической коммуникации и понимание // Вестник Костромского государственного университета. - Серия «Педагогика. Психология. Социальные науки». – 2015. - №1. – С.33-42.
40. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.
41. Фомин А.Е. Развитие метакогнитивной осведомленности студентов о процессах обнаружения и формулирования проблем // Вестник Брянского государственного университета . 2011. №1. С.256-260.
42. Чернокова Т.Е. Метакогнитивная психология // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. №3. С.153-158.
43. Baker L., Brown A. Metacognitive skills in reading, New York, USA: Longman, 1984.
44. Brown A. L. Metacognition, Executive control, Self-regulation, and Other more mysterious mechanisms. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.
45. Flavel J.H. Speculations about the nature and development of metacognition, Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.
46. Haswell R.H. Tactics of discourse // College English.-Urbana, 1991.- Vol. 43, № 2.-P. 168-178.
47. Ridley D., Schuts P., Glanz R., Weinstein C. Self-regulated learning // Journal of Experimental Education. - 1992. - V.60 (4). P.293-306.
48. Олейникова Е.В. Влияние подхода к учению у школьников на понимание учебных текстов. Автореф. дисс. кандидата психологических наук. - М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2012. – 20с.
49. Олейникова Е.В. Роль вопросов в понимании учебного материала // Высшее образование сегодня. – Москва, 2007. № 5. - С. 44-47.

50. Концепция и программа проекта «Математика. Психология. Интеллект» / Под ред. Э.Г. Гельфман, М.А. Холодной. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1999.

51. Кортаева, И.В. Использование приема систематизации текста у старшеклассников и студентов: дис. канд. психол. наук. М.: МГУ, 2000. - 118 с.

52. Минигалиева М.Р. Схема диагностики трудностей понимания учебного материала // Горбачева Е.И. Диагностика трудностей понимания учебного материала // Учебная практика; психологические задания. – Калуга: КГПИ, 1993. – С.37.

53. Ничипоренко Н. П. Развитие представлений студентов-педагогов об умении учиться. Дисс. ... канд. психол. Наук. - Калуга: КГУ, 2000. - 190 с.