

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В П АСТАФЬЕВА
(КГПУ им В П Астафьева)

Факультет иностранных языков

Выпускающая кафедра: кафедра германо-романской филологии и
иноязычного образования

Болсуновская Галина Константиновна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Формирование навыков автономного обучения посредством развития у
обучающихся метакогнитивных стратегий изучения иностранного
языка**

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы: Современное
лингвистическое образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

канд. пед. наук, доцент Майер И.А.

« ____ » _____ 2020 г. _____

Руководитель магистерской программы

канд. пед. наук, доцент Майер И.А.

« ____ » _____ 2020 г. _____

Научный руководитель

канд. пед. наук, доцент Таранчук Е.А.

« ____ » _____ 2020г. _____

Обучающийся Болсуновская Г.К.

« ____ » _____ 2020 г. 

Красноярск 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические основы изучения проблемы развития автономности обучающийся посредством развития метакогнитивных стратегий.....	10
1.1. Формирование автономной личности как современная образовательная цель.....	10
1.2. Использование метакогнитивных стратегий как средство формирования навыков автономного обучения.....	23
1.3. Особенности формирования навыков автономного обучения в организациях дополнительного образования.....	39
Выводы по главе 1.....	47
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию навыков автономного обучения посредством метакогнитивных стратегий в организациях дополнительного образования.	49
2.1. Диагностика исходных данных.....	49
2.2. Программа развития метакогнитивных стратегий обучающихся организации дополнительного образования.	60
2.3. Результаты заключительной диагностики.....	85
Выводы по главе 2.....	96
Заключение.....	97
Библиографический список.....	99
Приложение А.....	107

Приложение Б	107
Приложение В	110
Приложение Г	112
Приложение Д	114
Приложение Е	115

Введение

Актуальность исследования. Современное образование развивается в гуманистическом направлении, связанным с новыми подходами к определению содержания, стратегий, средств, а также реального процесса обучения. Современные тенденции образования указывают на повышение ответственности учащегося за ход и результаты процесса овладения знаниями при снижении роли традиционной формы фронтальной передачи знаний.

Так, например, Федеральный государственный образовательный стандарт основного среднего образования предполагает наличие у обучающихся определенных навыков автономного обучения. Согласно государственному стандарту, обучающиеся основного общего образования должны обладать умением самостоятельного определения цели своего обучения; самостоятельного планирования путей достижения целей; владением основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности; умением организации учебного сотрудничества и совместной деятельности с учителем и сверстниками [Федеральный государственный...].

Наличие навыков автономности у обучающихся играет важную роль в оптимизации эффективного и качественного процесса изучения иностранного языка. Непосредственно сам предмет иностранный язык несет огромный воспитательный потенциал и в настоящий момент является базовым элементом современной системы образования, и как следствие средством достижения профессиональной реализации личности.

Изучение языка в организациях дополнительного образования позволяет обучающимся достичь более высокой результативности по предмету в школе. Эффективности обучения на дополнительном занятии способствует максимальный учет способностей обучаемых, их склонностей, психологической совместимости при подборе партнеров для общения. В

следствии чего, изучение английского языка в рамках дополнительного образования дает возможность уделить особое внимание продуктивному развитию навыков автономного обучения, способствующему более эффективному изучению иностранного языка обучающимися.

Таким образом, встает вопрос о специфике реализации формирования навыков автономного обучения у школьников основного общего образования.

Актуальность проблемы позволила сформулировать тему исследования: «Формирование навыков автономного обучения посредством развития у обучающихся метакогнитивных стратегий изучения иностранного языка».

Объектом исследования является формирование навыков автономного обучения иностранному языку в организации дополнительного образования.

Предмет исследования: метакогнитивные стратегии изучения языка как способ обучения управлению индивидуальным учебным процессом.

Цель исследования - теоретически обосновать и разработать авторскую программу формирования навыков автономного обучения посредством использования метакогнитивных стратегий при изучении иностранного языка в организации дополнительного образования, проверить эффективность программы в процессе опытно-экспериментальной работы.

Гипотеза исследования базируется на представлении о том, что формирование навыков автономного обучения при изучении иностранного языка в организации дополнительного образования может быть эффективным, если: - обучающиеся будут способны ставить перед собой реалистичные цели в изучении иностранного языка, основываясь на учебной программе организации и на самоанализе собственной работы; - обучающиеся будут способны планировать процесс своего обучения; - обучающиеся будут способны применять новые техники и приемы изучения иностранного языка; - обучающиеся смогут производить качественный самоконтроль в процессе

учебной деятельности; - обучающиеся смогут производить адекватную самооценку.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой определены **задачи исследования:**

1. Проанализировать состояние проблемы реализации автономного обучения в организации дополнительного образования.
2. Определить роль метакогнитивных стратегий в развитии навыков автономного обучения иностранному языку.
3. Предложить программу формирования навыков автономного обучения иностранному языку на основе использования метакогнитивных стратегий изучения иностранного языка.
4. Разработать и реализовать предложенную программу в организации дополнительного образования.
5. Опытным - экспериментальным путем проверить эффективность предложенной программы.

Теоретическую основу исследования составили: нормативные документы, регламентирующие процесс обучения дополнительного образования; исследовательские работы на тему проблемы и методологии дополнительного образования (Л.Г. Логинова [Логинова, 2003], М.И. Махмутов [Махмутов, 1999], Б. Дейч [Дейч, 2013]); положения и выводы в работах отечественных и зарубежных исследователей по проблеме автономного обучения (Ж.С. Аникина [Аникина, 2013], Н.Ф. Коряковцева [Коряковцева, 2002], А.А. Корозникова [Корозникова, 2016], Е.А. Насонова [Насонова, 2010], Т.К. Цветкова [Цветкова, 2001], Ф. Бенсон [Benson, 2008], Читашвили [Chitashvili, 2007], Л. Дикенсон [Dickinson, 1987], Х. Холек [Holec, 1979], Н.А. Хайдарова [Khaydarova, 2017], Д. Литл [Little, 1991], С. Моркотер [Morkotter, 2005]).

В работе также рассматривались научные труды, раскрывающие сущность учебных стратегий изучения иностранного языка (Дж. Брунер

[Брунер, 2008], Н.А. Карманова [Карманова, 2017], Т.Ю. Терновых [Терновых, 2007], И.Д. Трофимова [Трофимова, 2003], Е.Г. Якушева [Якушева, 2018], П. Бимеля, У. Рампильона [Bimmel, Rampilion, 2000], А. Коэн [Cohen, 2006], Р. Оксфорд [Oxford, 1990], А. Венден [Wenden, 1991], О. Яксиоглу [Yagcioglu, 2015]).

В процессе опытно экспериментальной работы применялись такие **методы исследования**, как: теоретический анализ психолого-педагогической, методической литературы по проблеме исследования; анкетирование; наблюдение; опытно-экспериментальная работа; обработка и анализ результатов исследования.

База исследования: опытно-экспериментальная работа проводилась с обучающимися в возрасте 14-15 лет, уровня «pre-intermediate», студии английского языка «Happy English» г. Красноярск.

Научная новизна исследования заключается в том, что была предпринята попытка создания программы развития метакогнитивных стратегий изучения языка, способствующая формированию навыков автономного обучения у обучающихся организации дополнительного образования. Определена специфика организации деятельности обучающихся. Дано теоретическое и экспериментальное обоснование формирования навыков автономного обучения посредством развития метакогнитивных стратегий языка у обучающихся организации дополнительного иноязычного образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что была обозначена структура автономного обучения; выделены и отобраны классификации учебных стратегий; рассмотрены особенности метакогнитивных стратегий и пути их внедрения в учебный процесс; проведен анализ проблемы формирования навыков автономного обучения у обучающихся и ее современное состояние в теории и практике педагогики.

Практическая значимость: используемая программа направлена на формирование навыков автономного обучения на базе дополнительного иноязычного образования среди обучающихся среднего возраста от 13 до 15 лет (V-VII классы). Результаты исследования можно использовать для системы основного общего образования по предмету «Английский язык».

Апробация результатов исследования. Отдельные результаты исследования были представлены на заседаниях кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования КГПУ имени В.П. Астафьева в 2019. За 2019 год подготовлен доклад и опубликована статья в сборнике конференции, затрагивающая проблематику магистерской диссертации.

Развитие навыков автономного обучения у студентов посредством использования стратегий изучения языка // Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества» 4-5 декабря 2019 г. на базе КГПУ имени В.П. Астафьева.

В 2020 году принята статья к публикации в рамках региональной студенческой научно-практической конференции «Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики».

Использование метакогнитивных стратегий изучения иностранного языка для развития навыков автономного обучения у обучающихся организации дополнительного образования // Материалы XXI международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» 2020 г. на базе КГПУ имени В.П. Астафьева.

Результаты исследования апробированы и часть результатов внедрена в образовательный процесс организации дополнительного образования «Happy English» г. Красноярск.

Структура работы состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и приложений. Работа изложена на 117 страницах, включая приложения.

Во введении обосновываются актуальность работы, формулируются ее цель, задачи и практическая значимость, определяются объект и предмет исследования, описываются методы, структура и содержание.

В первой главе раскрываются понятия «автономное обучение», «учебные стратегии», «метакогнитивные стратегии», «дополнительное обучение».

Во второй главе представлены результаты опытной работы по формированию навыков автономного обучения посредством развития метакогнитивных стратегий у обучающихся организации дополнительного иноязычного образования. Предлагается программа развития метакогнитивных стратегий изучения языка, способствующая достижению данной цели.

В Заключении обобщаются результаты проведенного исследования, излагаются основные выводы, намечается перспектива дальнейшего изучения проблемы.

Список использованной литературы включает наименования работ отечественных и зарубежных авторов, а также государственные нормативные документы и учебные издания.

В Приложение включены материалы опытной работы.

Глава 1. Теоретические основы изучения проблемы развития автономности обучающийся посредством развития метакогнитивных стратегий.

1.1. Формирование автономной личности как современная образовательная цель.

В настоящее время согласно личностно - ориентированному подходу, преподавателю необходимо учитывать индивидуальные особенности и требования учащихся в процессе каждого занятия. В большей мере данная возможность предоставлена в организации дополнительного образования. При наборе групп преподаватели способны учитывать языковой уровень обучающихся, их возраст, основные требования и индивидуальные особенности. Тем не менее, все обучающиеся в группах имеют разные фоновые знания и языковой опыт, учет которых не всегда предоставляется возможным, но влияет на скорость и качество усваиваемости материала программы. Принятие ответственность обучающимися за свое обучение, способствовало бы наиболее эффективной оптимизации персонализированного процесса изучения иностранного языка.

Именно автономное обучение, согласно Л. Цзяо позволяет обслуживать индивидуальные потребности учащихся на всех уровнях и оказывает долгосрочное влияние [Khaydarova, 2017].

Концепция автономного обучения имеет философское и психологическое обоснование, подтверждённое результатами исследований нейropsихологии, о том, что обучение представляет собой активный процесс и в данном случае роль учащегося в восприятии, переработке и сохранении получаемой информации не пассивна.

В лингводидактике существует множество трактовок понятия «автономное обучение», но в настоящий момент не имеется единого

определения. В основном, большинство зарубежных исследователей приравнивают автономное обучение к ответственности обучающихся за собственный процесс обучения. Различия в определениях сводится к конкретизации сферы распространения ответственности в индивидуальном процессе обучения.

Согласно Х. Холек, Д. Литтл, Л. Дикенсон и.т.д. учебная автономия представляет собой умение брать на себя ответственность за свою учебную деятельность.

Х. Холек описывает достижение полной автономии обучающимися в процессе обучения. Автор считает, что обучающийся должен определять собственные цели обучения, содержание изучаемого материала и прогресс курса, отбирать методы и техники для дальнейшего использования, проводить мониторинг процесса обучения и оценивать приобретенные знания [Holes, 1979, p.65].

Согласно Х. Холек, обучающийся должен не только отвечать за свои собственные действия в учебном процессе, но и напрямую определять траекторию процесса обучения. На наш взгляд, в данном случае, автономное обучение является скорее идеалистической целью, достижение которой невозможно в полной мере.

В своем определении Д. Литтл подразумевает под ответственностью независимость, способность к критическому размышлению, принятию решений и самостоятельным действиям [Khaydarova, 2017, p. 99].

Автор считает, что автономные обучающиеся более рефлексивно вовлечены в свое обучение, таким образом, обучение, согласно Д. Литтл, более эффективно и действенно, потому что является более личным и целенаправленным [Little, 2003, p.1].

Д. Литтл считает, что, контролируя собственный процесс обучения, и принимая активное участие в направлении данного процесса, обучающийся будет более заинтересован в его успехе.

Л. Дикенсон соотносит автономное обучения с такими понятиями, как самоуправление (self-direction), индивидуализация обучения (individualise destruction) и самостоятельное обучение в ресурсных центрах (self-accessinstruction) [Кобзарь, Трубицина, 2014, с.134].

Автор рассматривает автономное обучение как обучении в сотрудничестве. Л. Дикенсон считает, что преподаватель может разделить часть ответственности со своими обучающимися. При этом преподаватель организует занятия, направленные на вовлечение обучающихся в процесс учебного управления, и постепенно передает им часть ответственности за их обучение.

Исследователь полагает, что обучающиеся способны отвечать за такие моменты в процессе обучения, как постановка учебных задач, подбор учебных материалов, оценка достигнутого [Там же].

В свою очередь, А. Омаджо выделяет семь основных атрибутов автономных обучающихся, к которым относятся: наличие представления о собственных стилях и стратегиях обучения; активный подход к выполнению учебной задачи; готовность рисковать (общение на целевом языке любой ценой); наличие контекстуальной догадки; осуществление контроля за формой и содержанием (уделение внимания точности и адекватности высказываний); разработка целевого языка в отдельной справочной системе (готовность пересмотреть и отвергнуть гипотезы и правила, которые не применяются); наличие толерантного подхода к целевому языку [Khaydarova, 2017, p. 99].

Согласно Ф. Бенсону, автономное обучение представляет собой процесс, в котором обучающиеся берут на себя контроль над своим обучением в классе и за его пределами. Обучающиеся осуществляют контроль над своими целями изучения языка, и способами, которыми они его изучают [Benson, 2008].

Ф. Бенсон выделяет три перспективы, составляющих автономное обучение: техническую, психологическую и политическую.

К технической перспективе, согласно Ф. Бенсону, относятся навыки и стратегии для обучения, при помощи которых обучающиеся смогут осуществлять собственную учебную деятельность без преподавателя.

Психологическая перспектива включает более широкие взгляды и когнитивные способности, которые позволяют обучающимся взять на себя ответственность за свое обучение.

Политическая перспектива рассматривается, как расширение прав и возможностей обучающихся, которое дает им контроль над собственным обучением [Benson, 2008, p. 21].

Согласно Д. Нунан, концепция автономии в изучении языка связана с коммуникативным подходом. Исследователь считает, что изучение языка будет проходить наиболее эффективно, если обучающимся позволят развиваться и осуществлять свою автономию [Chitashvili, 2017, p. 17].

Д. Нунан подчеркивает, что уровни автономии определяются степенью независимости обучающихся. В качестве элементов автономии, в данном случае, автор рассматривает: осведомленность обучающихся о целях и содержании учебных материалов; умение учиться; владение стратегиями обучения; постановка целей и задач обучения.

Исследователь выделяет пять уровней владения автономией, к которым относятся: осведомленность (awareness), участие (involvement), вмешательство (intervention), создание (creation), трансцендентность (transcendence).

Первый уровень автономии подразумевает, что обучающиеся осведомлены о педагогических целях и содержании материалов, которые они используют. Обучающиеся определяют стратегические последствия педагогических задач и свои предпочтительные стили, и стратегии обучения.

На втором уровне обучающиеся участвуют в выборе собственных целей из целого ряда предлагаемых альтернатив.

Согласно Д. Нуан, третий уровень подразумевает, что обучающиеся участвуют в изменении и адаптации целей и содержания учебной программы. Обучающиеся модифицируют и адаптируют задачи обучения под собственные цели.

На четвертом уровне обучающиеся создают свои собственные цели и задачи обучения.

Пятый уровень предполагает, что обучающиеся выходят за рамки классной комнаты и устанавливают связь между содержанием обучения в классе и окружающим миром, функционируя как полностью автономные обучающиеся. Таким образом, обучающиеся становятся учителями и исследователями [Chitashvili, 2017].

Представители немецкой исследовательской базы из организации Goethe – Institute также определяют автономное обучение как процесс, в котором обучающиеся берут на себя ответственность за свое обучение в разных областях и являются самостоятельными и независимыми в разных контекстах обучения [DLL 2: Wie lernt...].

Исследователи платформы Goethe – Institut считают, что автономное обучение складывается из таких элементов как умение учиться, умение рефлексии и мотивации.

Умение учиться, согласно исследователям, подразумевает осознание собственного процесса обучения, что в свою очередь является центральным условием успеха обучения. Познание и понимание собственного процесса обучения начинается с того, что обучающиеся выясняют, каким образом они любят учиться. Подразумевается, что обучающиеся активно разбираются в собственных компетенциях и предпочтениях. Для этого обучающиеся должны познакомиться с различными способами обучения, чтобы осознать, какие из них они предпочитают, и какие эффективны для них самих.

Рефлексия подразумевает то, что обучающиеся думают об обучении и как они оценивают свое участие в процессе обучения и полученные знания. Это может быть сделано с точки зрения конкретных задач обучения или учебной деятельности, которая распространяется на более длительный период времени.

Мотивация, также, по мнению немецких исследователей, тесно связана с автономным обучением. Мотивация способствует самостоятельному обучению. Когда вы учитесь самостоятельно и преуспеваете, то, в свою очередь, повышается и ваша мотивация [DLL 2: Wie lernt...].

Исследователь Кембриджского университета С. Льюис комплексно рассматривает автономию обучающихся, включая в ее основу три умения: умение учиться, критическое мышление и взаимодействие.

Согласно С. Льюис, в рамках умения учиться, преподаватель дает возможность обучающимся осознать свои предпочтения, а также ознакомиться с учебными стратегиями, выбрать самые подходящие для себя, те, которые помогут им контролировать свой процесс обучения. Умение учиться подразумевает согласно исследователю, активное участие обучающихся в учебном процессе, а также использование учащимися разнообразие техник обучения [Lewis, 2019].

Работа с развитием критического мышления позволяет детям размышлять о себе, что помогает им принимать решение о своем обучении, а также критически относиться к своему процессу обучения и уметь оценивать его. Критическое мышление включает упражнения на тренировку мышления, решения проблемных задач.

Взаимодействие, согласно С. Льюис, стимулирует активную работу обучающихся, они учатся работать вместе, меньше полагаются на учителя и занимают более независимую позицию в процессе обучения. Взаимодействие обучающихся подразумевает сбор идей и общую работу над ними, а также обучение друг у друга [Lewis, 2019].

Отечественные исследователи рассматривают автономное обучение как индивидуальную образовательную траекторию, представляющую собой самодвижение учащегося по основным этапам продуктивной образовательной деятельности.

Н. Ф. Коряковцева подразумевает под автономным обучением способность личности осознанно осуществлять продуктивную образовательную деятельность, направленную на создание личностного образовательного продукта, рефлексировать и оценивать данную деятельность, накапливая эффективный опыт, конструктивно и творчески взаимодействовать с образовательной средой и субъектами образовательной деятельности, принимая на себя ответственность за процесс и продукт данной деятельности, как результата самоопределения и саморазвития личности [Насонова, 2010, с. 145].

Н.Ф. Коряковцева, а также Е.В. Стрелкова считают, что автономия студента в учебной деятельности может быть определена деятельностными и личностными параметрами. В качестве деятельностных параметров авторы рассматривают владение стратегиями и приёмами учебной деятельности от постановки цели до оценки результата в соответствии со своими потребностями. К личностным параметрам, согласно исследователям, относится способность к критической рефлексии, к принятию ответственных решений относительно всех этапов учебной деятельности, к переносу опыта учебной деятельности в новый учебный контекст, гибкость в различных учебных ситуациях [Воронова, 2010].

В рамках нашего исследования мы будем опираться на определение Ж.С. Аникиной, которая предоставляет автономное обучение, как способность обучающегося самостоятельно ставить цели деятельности, планировать свои действия, выбирать способы учебной деятельности и приемы работы, осуществляя при этом рефлекссию, а также нести полную ответственность за

результаты своей учебной деятельности и переносить их в новый учебный контекст [Аникина, 2011, с.151].

В своем определении автор наиболее конкретно выделяет сферу ответственности обучающегося, называя отдельные навыки автономного обучения, которыми необходимо обладать обучающимся. На наш взгляд, данное определение дает наиболее точное представление о том, какую деятельность обучающийся должен поддерживать самостоятельно в процессе автономного обучения.

Вслед за Ж.С. Аникиной мы также будем выделять три компонента учебной автономии при обучении иностранному языку. Данные компоненты подразделяются на психологический, методологический и коммуникативный [Аникина, 2011, с. 151]. Представленная характеристика автономного обучения схожа по функциональному наполнению с характеристиками С. Льюис, исследователей Goethe – Institute и Н.Ф. Коряковцевой, тем не менее, выделенные Ж.С. Аникиной компоненты автономного обучения являются более емкими по содержанию.

Психологический компонент включает в себя мотивацию, рефлекссию, самоконтроль и самокоррекцию.

Методологический компонент представляет собой овладение способами и приемами самостоятельной деятельности, самоуправление учебной деятельностью.

К коммуникативному компоненту относится способность обсуждать возникшие вопросы в ходе учебного процесса с преподавателем и сокурсниками [Аникина, 2011].

Таким образом, комплекс трех данных компонентов включает в себя все основные элементы, входящие в вышерассмотренные концепции зарубежных и отечественных исследователей, а именно: критическое мышление, умение учиться, мотивацию, взаимодействие и рефлекссию.

Вышеуказанный концепции автономного обучения зарубежных и отечественных авторов предполагают, что автономное обучение включает в себя самостоятельную работу обучающихся. В данном случае, возникает вопрос о том, можно ли приравнять данные два понятия.

А.И. Зимняя определяет самостоятельную работу как целенаправленную, внутренне мотивированную, структурированную самим объектом в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельности.

Автор отмечает, что самостоятельная работа обучающегося есть следствие правильно организованной его учебной деятельности на занятии, что мотивирует самостоятельное её расширение, углубление и продолжение в свободное время [Зимняя, 2000].

В свою очередь, в своей работе М.А. Данилов выдвигает основной критерий самостоятельной работы, под которым подразумевается разрешение обучающимися познавательных задач, проблемных ситуаций. Согласно М.А. Данилову, задача побуждает обучающихся к самостоятельной работе, служит начальным моментом их мыслительного процесса. Таким образом, отыскивая новые пути решения задач, обучающиеся приобретают новые и углубленные знания [Данилов, 1982, с. 17].

Ф.Я. Байков считает, что самостоятельность в обучении проявляется в том, что обучающийся активно участвует в осознании и исследовании выдвинутой проблемы; умело применяет свои знания, жизненный опыт для установления новых связей и отношений; мысленно установив новые связи между предметами и явлениями действительности, стремится первым сформулировать эти связи в виде нового закона; выслушав неточную формулировку закона, моментально обнаруживает и устраняет её недостатки; сформулировав закон, стремится самостоятельно определить его следствия; открыв новый закон, самостоятельно находит ему практическое приложение;

при решении задачи предлагает обоснованные способы её решения [Абрамов, 2003, стр.3].

Также, как и автономное обучение, самостоятельная работа по мнению вышеуказанных исследователей представляет собой активную, целенаправленную учебную деятельность, выстраиваемую и регулируемую самими обучающимися.

Тем не менее, исследователи Британского совета утверждают, что автономия не означает самостоятельное изучение языка. Согласно исследователям, самостоятельное изучение или самостоятельную работу можно осуществить, следуя книге, посредством языкового обмена или через игры по изучению языка в интернете. По мнению экспертов, использование стратегий автономии и следование книги не является одним и тем же [British Council, 2014].

В свою очередь И.Д. Трофимова рассматривает автономию обучающегося как проявление высшего уровня самостоятельности, как способность личности к принятию решений, к анализу и оценке учебной ситуации, к рефлексии своего речевого и учебного опыта, к осознанию себя в качестве ответственного субъекта процесса учения в различных образовательных контекстах [Трофимова, 2003, с. 16].

Автономное обучение представляет собой сознательный отбор и исполнение действий, направленных на достижение конкретной цели, в то время как самостоятельная работа носит менее осознанный и целенаправленный характер.

А.А. Корозникова отмечает, что в своей статье «Qu'est-ce qu'apprendre a apprendre» Х. Холек указывает на то, что «самостоятельное выполнение задания учит лишь ответственно относиться к выполнению задания» [Holes, 1990, p. 77].

В свою очередь, сама А.А. Корозникова подчеркивает тот факт, что «по-настоящему автономный учащийся активно участвует в организации

своего собственного обучения, самостоятельно принимает решения относительно того, что и каким образом он должен изучить» [Корозникова, 2016, с. 762].

Таким образом, можно заявить, что именно способность к управлению учебной деятельностью является главным отличием учебной автономии от самостоятельной работы [Аникина, 2013, с. 562].

Самостоятельная работа – процесс, направленный на решение конкретной задачи, поставленной преподавателем. В данном случае, преподаватель выбирает как качества должны развиваться у обучающихся в процессе самостоятельной работы. В свою очередь учебная автономия является качеством личности, в которое входит ответственность за постановку целей и задач, умение выбирать индивидуальную образовательную стратегию, способность проводить рефлексию. Тем не менее, самостоятельная работа является неотъемлемой частью автономного обучения.

В условиях традиционного обучения учитель является транслятором знаний, который устанавливает цели и задачи обучения, проводить рефлексию выполненной работы обучающимися. Автономное обучение предполагает передачу данных полномочий обучающимся.

Так, Х. Холек считает, что автономные обучающиеся должны принять ответственность за все решения, касающиеся всех аспектов учебного процесса, то есть за определение целей, задач и выбор способов их достижения, а также за проведение мониторинга и оценки достигнутого [Насонова, 2009, с. 319].

Таким образом, приобретает актуальность вопрос о том, какую роль играет преподаватель в процессе автономного обучения, и есть ли необходимость в его участии в данном учебном процессе.

Большинство исследователей (Д. Литтл, Л. Дикинсон, И.Я. Лясота, Т.Ю. Терновых, Ж.С. Аникина, Е.Н. Воронова и.т.д.) утверждают, что автономное обучение не исключает место преподавателя в учебном процессе.

А. А. Корозникова отмечает, что даже при высоком уровне учебной автономии, преподаватель остается незаменимым участником учебного процесса. Автор считает, что полная автономия, рассматриваемая Х. Холек, идеалистична, поэтому обучаемый по-прежнему нуждается в помощи преподавателя [Корозникова, 2016].

Н. А. Хайдарова считает, что автономное обучение не означает обучение без преподавателя. Согласно автору, это скорее способ обучения, дополненный контактом с преподавателем, которое делает обучение более продуктивным и развивает независимость [Khaydarova, 2017, p. 99].

Таким образом, нет сомнений в необходимости участия преподавателя в процессе автономного обучения, однако важно учесть, что форма взаимоотношений между преподавателем и обучающимся при этом меняется, а также меняется функция роли преподавателя в учебном процессе.

В качестве формы взаимоотношений между учеником и учителем А.А. Корозникова рассматривает сотрудничество. Если ранее, «традиционно», учитель служил источником информации, «транслятором» знания, то в рамках нового подхода, перед учителем стоит задача научить обучающегося самостоятельно добывать знания и стать его наставником. Обучающийся приобретают большую свободу в выборе стратегий, постановки задач и целей своего обучения. Учитель, тем временем, помогает сделать этот выбор [Корозникова, 2016, с. 763].

Л. Дикинсон также рассматривает сотрудничество в качестве отношений между учителем и обучающимся. Автор считает, что преподаватель должен организовать свои занятия таким образом, чтобы как можно больше вовлекать слушателей в процесс учебного управления и постепенно передавать им часть ответственности за их обучение [Dickinson, 1987].

Е. Насонова, в своей работе, более подробно сравнивает роли учителя и ученика в традиционном и автономном образовании при помощи таблицы.

В традиционном обучении преподаватель занимает роль лидера, в то время как в автономном обучении, согласно Е. Насоновой, преподаватель – партнер, стимулятор, советник, фасилитатор. Традиционное обучение подразумевает, что преподаватель определяет содержание курса, автономное обучение предполагает, что преподаватель разъясняет, почему, в каких целях необходимо изучать данный курс. С точки зрения традиционного обучения, преподаватель является транслятором знаний, а в рамках автономного обучения преподаватель анализирует и предлагает учебные стратегии. Студенты сами выбирают стратегии овладения знаниями, умениями, навыками, т.е. развивают компетенции. Если в традиционном обучении преподаватель в основном говорит, то автономное обучение подразумевает, что преподаватель в основном слушает и реагирует. В традиционном обучении контроль над учебной деятельностью осуществлял преподаватель, в автономном обучении — обучающиеся. Ранее преподаватель оценивал обучающихся, автономное обучение предполагает, что преподаватель объясняет способы проведения самооценки и рефлексии, которую в последствии обучающиеся осуществляют самостоятельно [Е. Насонова, 2007, с. 114].

Е.Н. Воронова также отмечает, что, в связи с перераспределением ролей, преподаватель становится всё в большей мере партнёром по общению, ненавязчивым помощником, способным поддержать учащегося, вселить веру в собственные силы [Воронова, 2010]. Основная задача учителя при реализации данного принципа заключается в том, чтобы помочь каждому ученику осознать свой индивидуальный путь усвоения языка. Обучающимся предоставляется большой выбор разнообразных видов деятельности, среди которых они могут отыскать наиболее близкие их способностям и задаткам.

Согласно И. Я. Лясоте, учитель становится помощником, консультантом, партнером, в задачи которого входит эмансипация учащегося, развитие у него ответственности за принятие решений относительно своего

процесса обучения. К задачам консультанта И.Я. Лясота относит психосоциальную поддержку, техническую поддержку, методические рекомендации по работе с материалами. Автор также отмечает, что помощь учителя индивидуально направлена [Лясота, 2017].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что, не смотря на смену парадигмы, роль преподавателя в автономном обучении приобретает большую значимость. Формой взаимоотношений между преподавателем и обучающимися в автономном обучении является сотрудничество. Вместо авторитарного источника знаний, учитель становится наставником, консультантом и в индивидуальном порядке помогает обучающимся осознать свою ответственность за учебную деятельность, знакомит их с разными способами достижения поставленных ими целей и помогает выстроить свой индивидуальный путь обучения.

Обучающиеся, в свою очередь, отвечают за определение собственных целей, планирование собственного обучения, выбор стратегий, рефлексию и самоконтроль. Полномочия обучающихся расширяются по мере взросления.

1.2. Использование метакогнитивных стратегий как средство формирования навыков автономного обучения.

При обучении всегда возникает вопрос о путях, которые ведут к достижению цели. В данном случае речь идет о стратегиях. Стратегии обучения могут быть разными в зависимости от потребностей, личного стиля обучения и ситуации, но они всегда имеют цель контролировать процесс обучения и увеличивать успех его освоения.

Для некоторых исследователей учебные стратегии являются действиями для достижения учебной цели. Например, Chamot O'Malley полагает, что стратегии обучения определяются как «мысли или действия,

которые помогают улучшить результаты обучения» [Ozlem Yagcioglu, 2015, p.431].

Дж. Брунер считает, что стратегия – это способ приобретения, сохранения и использования информации, служащий достижению определенной цели [Брунер, 2008].

Другие исследователи понимают под учебными стратегиями правила для принятия решений при выборе подходящих методов и средств достижения цели. Так, А.А. Залевская считает, что учебные стратегии представляют собой «закономерности в принятии решений в ходе познавательной деятельности человека» [Залевская, 2004, с. 74].

Перенос акцента с обучения языку на изучения языка предполагает овладение определенными инструментами работы с языком, такими как учебные стратегии. Таким образом, в след за Р. Оксфорд под стратегиями мы подразумеваем «инструменты для активного, самостоятельного участия в учебной деятельности» [R. Oxford, 1990, p. 146]. Данные действия, выполняемые учащимся, согласно автору, позволяют сделать обучение более легким, быстрым, приятным, самостоятельным и переносимым на другие ситуации.

Применение учебных стратегий служит повышению способности к обучению и улучшению прогресса в изучении иностранного языка. Процесс изучения иностранного языка эффективнее, когда обучающийся способен обзреть свое обучение и самостоятельно управлять им. Автономное изучение иностранного языка предусматривает знание и использование индивидуально выбранных учебных стратегий на различных этапах обучения [Якушева, Яковлева, 2018, с. 34].

Существуют также различные подходы к классификации учебных стратегий. Исследователи Э.Д. Коухен и С.Д. Уивер выделяют четыре группы учебных стратегий, в соответствии с их функциями: стратегии для изучения языка; стратегии для использования языка; стратегии, выбор которых зависит

от типа речевой деятельности; стратегии, которые выполняют определённую функцию.

Стратегии для изучения языка заключаются в сознательном выборе способа изучения языкового материала. Сюда относятся: отбор материала, который необходимо заучить; выделение материала, необходимого для заучивания; группировка материала для более лёгкого запоминания; практика; проверка проделанной работы.

Стратегии для использования языка подразумевают осознанный процесс выбора изученного материала для осуществления коммуникации на изучаемом языке и включают в себя: извлечение из памяти; репетиции (повторение слов и фраз заранее); коммуникационные стратегии; умение производить впечатление человека с более богатым словарным запасом, чем на самом деле.

Стратегии, выбор которых зависит от типа речевой деятельности. Например, в аудировании – это стратегии узнавания на слух звуков в речи на изучаемом языке. В чтении - просмотровое чтение, умение резюмировать прочитанное. К письму относятся стратегии составления плана эссе, его написания и проверки на наличие ошибок. В говорении – это стратегии включения в беседу, поддержания диалога, не смотря на ограниченность словарного запаса [Cohen, 2006, p. 44].

Немецкие ученые Биммель и Рампиллон также предлагают выделить три вида учебных стратегий: прямые, или когнитивные; косвенные, или метакогнитивные; стратегии использования иностранного языка, или компенсаторные [Bimmel, Rampillion, 2000].

В данном случае ученые дополнительно подразделяют стратегии на прямые, косвенные, а также на стратегии использования иностранного языка. Когнитивные стратегии являются прямыми, по мнению исследователей, потому что задействуются с непосредственным включением в изучаемый язык, в то время как метакогнитивные являются косвенными, согласно

Биммелю и Рампиллону, потому что они помогают и управляют изучением языка без прямого включения в изучаемый язык. Затем идет непосредственная работа с языком через активное применение компенсаторные стратегии.

В своей классификации «Стратегии, которые выполняют определенную функцию» Р. Оксфорд также дополнительно подразделяет когнитивные, метакогнитивные, аффективные и социальные стратегии, но уже на две группы: основные и вспомогательные стратегии [Лобанова, 2013].

Основные стратегии для изучения иностранного языка, согласно Р. Оксфорд, представляют собой учебные стратегии, которые прямо направлены на изучение иностранного языка. Все основные стратегии требуют мыслительной работы с языком, но каждая из них делают это, во-первых, по-разному, а во-вторых, с различными целями. Основные стратегии включают в себя: стратегии запоминания, когнитивные стратегии, компенсаторные стратегии.

Стратегии запоминания базируются на механизмах человеческой памяти. Такие стратегии как группировка и использование образов помогают обучающимся откладывать в памяти и вспоминать при необходимости новую информацию.

Когнитивные стратегии, такие как подведение итогов и умозаключения от общего к частному, позволяют учащимся понимать и производить высказывания на иностранном языке, используя различные средства.

Компенсаторные стратегии, такие как предположение и использование синонимов, предполагают использование контекстуальной догадки, синонимов, умений выразить мысль доступными средствами, а также использование мимики и жестикуляции.

Вспомогательные стратегии, в свою очередь, направлены на управление обучения в целом. В этой группе стратегий выделяются метакогнитивные, аффективные и социальные стратегии.

Р. Оксфорд называет данные стратегии «вспомогательными», потому что они помогают и управляют изучением языка без прямого включения в изучаемый язык. Вспомогательные стратегии полезны практически во всех ситуациях изучения языка и применимы ко всем четырем речевым умениям: к аудированию, говорению, чтению и письму [Лобанова, 2013].

Метакогнитивные стратегии позволяют обучающимся контролировать собственный процесс познания, то есть направлять учебный процесс, пользуясь способностью сосредотачиваться, организовывать, планировать и оценивать собственное обучение.

Аффективные стратегии помогают управлять эмоциями, мотивами и отношением к обучению.

Социальные стратегии помогают ученикам обучаться через общение с другими.

В отечественной методической литературе сделана попытка систематизации учебных стратегий по формированию умений самостоятельной учебной деятельности, изучающих иностранный язык.

Так, Н.Ф. Коряковцева выделяет две большие группы учебных стратегий: общеучебные и специальные. К общеучебным стратегиям относятся: метакогнитивные, учебно-информационные, стратегии учебного сотрудничества.

Метакогнитивные стратегии обеспечивают общие процессы мыслительной и информационно-познавательной деятельности.

Учебно-информационные стратегии рекомендуются обучающимся при работе с различной учебной литературой и дополнительными информационными и справочными источниками.

Стратегии учебного сотрудничества позволяют обучающемуся более продуктивно решать учебные задачи за счёт взаимодействия с преподавателем и другими учащимися.

В состав специальных учебных стратегий Н.Ф. Коряковцевой входят: компенсационные, социального взаимодействия, лингводидактические, конкретнопрактические.

Компенсационные стратегии обеспечивают процесс общения, несмотря на наличие незнакомых элементов или недостатка выразительных средств. К компенсационным стратегиям относятся: компенсация языковых средств, поиск опор, стратегии социального взаимодействия.

Стратегии социального взаимодействия подразумевают использование таких приемов как: переспрос с целью уточнения; просьба привести пример; обращение за помощью к собеседнику; высказывание побуждения, просьбы, извинения и других коммуникативных намерений; изменение, уход от темы разговора.

Лингводидактические стратегии имеют отношение к освоению неродного языка и культуры. Данная группа учебных стратегий подразделяется на семантические, когнитивно-концептуальные (лингвокультуроведческие), лингвосистематизирующие.

Семантические стратегии реализуются посредством таких приемов как: выделение новых значений в контексте; толкование стилистических особенностей текста с точки зрения говорящего/пишущего; наблюдение, поиск новых слов в известном контексте и известных слов в новом контексте.

Когнитивно-концептуальные (лингвокультуроведческие) стратегии предполагают использование приемов: толкование лингвокультурной информации, содержащейся в безэквивалентной лексике; соотнесение реалий с историческим и социокультурным контекстом.

Конкретно-практические учебные стратегии отвечают за практическое овладение языковыми средствами, самостоятельную тренировку и речевую практику. Сюда входят стратегии самостоятельной речевой практики, ресурсные стратегии, а также стратегии самоконтроля и коррекции языковых

навыков и коммуникативных умений, экзаменационные стратегии [Коряковцева, 2002].

Все вышеперечисленные классификации учебных стратегий показывают, как по-разному исследователи подходят к вопросу систематизации. В нашем дальнейшем исследовании мы будем опираться на классификацию, представленную Р. Оксфорд. Данная классификация учебных стратегий ориентирована на действия обучающегося, а не на особенности предмета, что говорит об ее универсальности и возможности применять данные стратегии при изучении других дисциплин. Кроме того, данные учебные стратегии могут быть использованы в дальнейшем в контексте обучения на протяжении всей жизни.

Рассматривая автономное обучения в рамках изучения языка, в своей статье «Развитие навыков учебной автономии у студентов посредством работы со стратегиями изучения иностранного языка» мы предложили графическую модель процесса формирования автономного обучения посредством задействования учебных стратегий, основанную на классификации Р. Оксфорд (Рис. 1).



Рис.1 Графическая модель процесса формирования автономного обучения посредством задействования учебных стратегий

Данная модель включает в себя три слоя и ядро, представляющее собой непосредственно автономное обучение. К первому слою, согласно графической модели, относятся учебные стратегии, которые являются инструментами работы с языком.

Второй «слой» модели представляют собой различные виды упражнений, через которые учебные стратегии непосредственно реализуются (Рис.1). В данном случае мы рассматривали групповые задания, каждое из которых способствует комплексной реализации сразу нескольких стратегий.

Третий слой представляет собой практический результат реализации стратегий посредством вышерассмотренных форм работ (Рис.1). Результатом, в данном случае, является развитие определенных умений, которые представляют собой составляющие части автономии [Таранчук, Болсуновская, 2020, с. 70-71].

Представляя собой «инструменты» для изучения иностранного языка учебные стратегии способствуют развитию учебных умений, которые лежат в основе трех компонентов автономного обучения: психологического (когнитивные стратегии – оперирование изучением языка, аффективные стратегии – контроль эмоций, стратегии сохранения в памяти – лексический запас), методологического (метакогнитивные стратегии – выбор собственного стиля) и коммуникативного (социальные стратегии – взаимодействие, компенсаторные стратегии – контекстуальная догадка).

Таким образом, под автономностью, как качеством обучающихся, в свою очередь, мы будем рассматривать степень владения обучающимися учебными стратегиями.

Умение управлять собственным процессом обучения, а именно нести ответственность за постановку целей и задач, выбирать индивидуальную образовательную стратегию, проводить рефлексию, несет центральное значение в автономном обучении. Данное умение складывается за счет владения метакогнитивными стратегиями обучения.

Так, Н.А. Карманова считает, что метапредметные результаты, как универсальные учебные умения, лежат в основе способности обучающегося к самостоятельной организации собственного учебного труда, которая, в свою очередь, является основой для дальнейшего саморазвития и самосовершенствования обучающихся в личностном и профессиональном становлении [Карманова, 2017, с. 31].

Ж. С. Аникина утверждает, что именно метакогнитивные стратегии лежат в основе учебной автономии, владение которыми позволяет обучающимся организовывать и управлять своей учебной деятельностью, а именно определять цели и задачи, составлять план действий, создавать условия для проведения работы, принимать исполнительские решения, анализировать свои действия, менять план действий и т.д. [Аникина, 2013, с. 562].

В свою очередь, Т. Ю. Тамбовкина утверждает, те обучающиеся, которые могут самостоятельно ставить перед собой цели, вырабатывать собственную тактику и стратегию их реализации, осуществлять промежуточный и итоговый самоконтроль, достигают уровня подлинно автономного обучения [Воронова, 2010].

Рассмотрим метакогнитивные стратегии на основе классификации учебных стратегий Р. Оксфорд. Исследователь утверждает, что метакогнитивные стратегии представляют собой действия, выходящие за рамки чисто когнитивных элементов и позволяющие ученикам координировать свой собственный процесс обучения [R. Oxford, 1990, p. 136].

Р. Оксфорд подразделяет метакогнитивные стратегии на три набора стратегий: концентрация на обучении (*centering your learning*), организация и планирование обучения (*arranging and planning your learning*), и оценка обучения (*evaluation your learning*).

Раздел концентрации на обучении включает в себя такие стратегии, как: обзор и связь с уже известным материалом, уделение внимания и задержка производства речи. Концентрация на обучении представляет собой комплекс из трех стратегий, помогающий обучающимся сфокусировать свое внимание и энергию на определенных заданиях, действиях, навыках или материалах.

Название одной из стратегий, входящих в данный комплекс, говорит само за себя - обзор и связь с уже известным материалом. Р. Оксфорд считает, что при ознакомлении с новым материалом, обучающемуся важно провести ассоциации с уже имеющимися у него знаниями. Автор выделяет три шага, которые способствуют реализации данной стратегии: понять на что направлено задание, выстроить необходимую лексику и провести ассоциации.

Следующей стратегией является уделение внимания. Эта стратегия включает в себя две модели: направленное внимание и выборочное внимание. Направление внимание Р. Оксфорд приравнивает к концентрации, что, в свою очередь, означает в общем или полностью уделить внимание заданию, избегая неуместных раздражителей. В свою очередь выборочное внимание направленно на распознавание отдельных деталей. Поддерживать направленное внимание, согласно Р. Оксфорд, можно через обеспечение интересных заданий и материалов, сокращение отвлекающих моментов в классе, напоминая обучающимся о концентрации и их награждая, в том случае, если они того заслуживают. Выборочное внимание поддерживается заполнением пропусков в графике, таблице или чек-листах, в которых необходимо обращать внимание на детали или любое другое задание требующее внимание к деталям.

Задержка производства речи представляет собой следующую стратегию. Р. Оксфорд акцентирует внимание на том, что данная стратегия не требует обучения, потому что большая часть обучающихся задействует ее автоматически откладывая, свое говорение на изучаемом языке. Задержка речи может быть полной, когда обучающийся вообще не говорит на изучаемом языке, или частичной, когда обучающийся говорит отдельными фразами, но не выстраивает самостоятельные предложения. Задержка может происходить, во-первых, потому, что навык прослушивания развивается быстрее, чем навык говорения и, во-вторых, потому, что говорение выглядит пугающе для большинства обучающихся.

В качестве следующего раздела, или комплекса, Р. Оксфорд рассматривает организацию и планирование, состоящим из шести стратегий, каждая из которых помогает обучающимся организовать и спланировать свое обучение так, чтобы получить как можно больше в процессе изучения языка. Эти стратегии затрагивают многие области: знания об изучении языка, организация расписания и окружающего пространства, постановка целей и задач, осознание цели заданий, планирование выполнения заданий и поиск возможностей для практики языка.

Стратегия знания об изучении языка подразумевает обнаружение обучающимися того, что включает в себя обучение учиться. Обучающиеся зачастую не понимают механизмы изучения языка, хотя это знание способствовало бы их эффективному обучению. В качестве подмоги, Р. Оксфорд предлагает самостоятельное изучение обучающимися книг на тему умения учиться. Также автор советует дать возможность обучающимся говорить об их проблемах в изучении языка, задавать вопросы и делиться идеями друг с другом о эффективных стратегиях, которые каждый из них использует для себя.

Стратегия постановка целей и задач, согласно Р. Оксфорд, включает в себя долгосрочные цели и краткосрочные задачи. Долгосрочные цели в

основном предполагают получение результата на протяжении нескольких месяцев или даже лет. Краткосрочные задачи достигаются за дни или недели. Обучающимся необходимо поставить цели и задачи для каждого языкового навыка. Р. Оксфорд также подчеркивает, что у разных обучающихся будут разные цели.

Распознавание цели заданий, как стратегия, подразумевает понимание цели конкретного задания включая аудирование, чтение, говорение или письмо. Стратегия распознавания цели важна, так как зная для чего они делают то или иное задание, обучающиеся смогут направить свою энергию в правильном направлении. Обучающимся необходимо помочь понять цель и дать время перед заданием, чтобы обсудить цель этого задания.

Стратегия планирование выполнения задания представляет планирование языковых элементов или функций необходимо для ожидаемого языкового задания или ситуации. В данном случае Р. Оксфорд выделяет три шага: описание задания или ситуации, определение его требований; проверка собственных лингвистических ресурсов; и определение дополнительных языковых элементов или функций необходимых для задания или ситуации.

И последней стратегией данного комплекса, как утверждает Р. Оксфорд, является поиск возможностей для практики. Поиск или создание возможностей для практики нового языка в естественных условиях, например просмотр фильма на изучаемом языке, посещение мероприятий, где говорят на данном языке, поход в международный социальный клуб. В данной стратегии Р. Оксфорд акцентирует внимание на необходимости осознания обучающимися ответственности за создание возможностей для собственной практики языка.

В качестве третьего и последнего комплекса стратегий Р. Оксфорд выделяет оценку обучения. В данный комплекс входит две стратегии, направленные на проверку обучающимися своей производительность языка.

Одна стратегия включает обнаружение ошибок и умение учиться на них, другая позволяет оценить прогресс в целом.

Первой стратегией является самоконтроль. Данная стратегия направлена на то, чтобы обучающиеся сознательно замечали и исправляли собственные ошибки в каждом из четырех языковых навыков. Р. Оксфорд советует обучающимся фиксировать в тетрадях самые большие трудности, возникающие в изучении языка, попытаться устранить их. Также автор предлагает обучающимся предположить причину почему они допускают те или иные ошибки. Однако не стоит акцентировать много внимания на анализе ошибок, ведь в противном случае обучающиеся начнут стесняться своего выступления.

Ко второй стратегии Р. Оксфорд относит самооценку, направленную на оценку собственного прогресса в изучении языка. Эта стратегия позволяет оценивать как прогресс изучения языка в целом, так и прогресс в развитии каждого речевого навыка в отдельности. Автор отмечает, чем более конкретны обучающиеся в самооценке, тем более точной будет оценка. Применение чек-листов, дневников и журналов помогут обучающимся оценить свой прогресс и в тоже время осознать свои чувства [R. Oxford, 1990, p. 137].

В заключение можно сказать, что автономное обучение оказывает большое влияние на изучение иностранных языков. Это процесс, который должен начинаться с критического анализа собственного учебного процесса, чтобы позже обучающиеся могли установить свои цели и найти необходимые источники для их достижения. Когда эти аспекты будут тщательно проанализированы и продуманы, сам процесс изучения иностранного языка, станет более легким, расслабляющим и приятным и, что самое главное, более осознанным [Khaydarova, 2017, p. 99].

Как правильно отмечает Р. Оксфорд несмотря на то, что метакогнитивные стратегии очень важны, обучающиеся используют данные стратегии нерегулярно и без осознания их значимости. [Oxford, 1990, p. 138].

Таким образом, перед преподавателями стоит задача знакомства обучающихся с разнообразием метакогнитивных стратегий, которые помогут им осознанно организовать свой процесс обучения наиболее эффективным образом.

Важно также определить то, каким образом будет протекать обучение метакогнитивным стратегиям у обучающихся. В широком смысле обучение стратегиям рассматривается как учебные мероприятия, организованные, чтобы помочь обучающимся улучшить свои навыки. Под навыками, в данном случае, подразумевает обучение использованию стратегий, знание о процессе изучения языка, отношение и развитие для поддержки автономного использования стратегий и знаний [Wenden, 1991, p. 163].

Д. Скривэнер дает более конкретное определение обучению стратегий, на которое мы в дальнейшем будем ссылаться. Согласно Скривэнеру, обучение стратегиям — это способ повысить осведомленность учащихся о том, как они учатся, и, как следствие, помочь им найти более эффективные способы работы, чтобы они могли продолжать работать эффективно без помощи учителя и за пределами классной комнаты [Scrivener, 1994, p. 189].

Таким образом, согласно Д. Скривэнеру, мы рассматриваем обучение стратегиям как процесс ознакомления с собственными особенностями обучения и его индивидуальной модернизации. Важно также уточнить что фраза «без помощи учителя» не исключает участия учителя в учебном процессе, а лишь акцентирует внимание на том, что после обучения стратегиям учащиеся смогут самостоятельно и осознанно выполнять задания без вмешательства учителя. Кроме того, как отмечает Скривэнер, обучающиеся смогут также самостоятельно организовать учебный процесс «за пределами классной комнаты».

Как любой процесс, обучение стратегиям подразделяется на этапы. Исследователи разделяют разное мнение по данному вопросу.

Е.А. Насонова предлагает поделить процесс становления полноценного автономного учащегося на четыре этапа: этап подготовки, этап тренировки, этап практики и этап самооценки [Насонова, 2009, с. 321].

На первом этапе, согласно Е.А. Насоновой, преподавателю необходимо сформировать позитивный настрой к изучению учебного предмета, максимально заинтересовать обучающегося, ознакомить с учебными стратегиями, позволяющими организовать автономную учебную деятельность по изучению иностранного языка и устранить возможные трудности.

На втором этапе преподаватель помогает обучающемуся выбрать собственный стиль изучения иностранного языка, интегрируя учебные стратегии в самостоятельную деятельность с учетом его предпочтений. Е.А. Насонова акцентирует также внимание на том, что для автоматического применения обучающимися навыков работы со стратегиями, требуется постоянное повторение на всем протяжении обучения.

На третьем этапе обучающийся способен к автономной учебной деятельности без участия преподавателя.

Четвертый этап подразумевает, что обучающийся может самостоятельно оценивать достигнутые результаты и проводить коррекционную работу в случае необходимости [Корозникова, 2016, с. 764].

В свою очередь, Н.Л. Лобанова представляет алгоритм обучения стратегиям, состоящий из двух пунктов. В отличие от Е.А. Насоновой, Н. Л. Лобанова считает необходимым для начала определить уровень владения учебными стратегиями и выделяет данный процесс отдельным пунктом алгоритма. На наш взгляд данный пункт также важен, потому что перед обучением стратегиям нам важно осознавать от чего мы двигаемся. К методам осуществления, в данном случае, относятся: наблюдение, интервью, процедура мышления вслух, примечания, дневники учащихся, вопросники.

Вторым пунктом является непосредственно работа над стратегиями, которая включает в себя три формы: работа над осознанностью, краткосрочное развитие стратегий и долгосрочное развитие стратегий.

В процессе работы над осознанностью, ученики знакомятся с общей идеей развития стратегий.

Краткосрочное развитие стратегий подразумевает обучение или практику одной или нескольких стратегий при выполнении определённого задания.

При долгосрочное развитие стратегий, как и при краткосрочном предполагается обучение и практика, а также учащиеся открывают для себя значимость определённых стратегий, когда и как их нужно использовать, как отслеживать и оценивать их использование [Лобанова, 2013].

Таким образом, использование алгоритма Н.Л. Лобановой при обучении метакогнитивным стратегиям позволит обучающимся осуществить постепенный переход от ознакомления со стратегиями к их самостоятельному, независимому применению.

Способ введения и формирования учебных стратегий также играет важную роль и требует отдельного внимания. Существует два основных способа введения и формирования учебных стратегий: имплицитный и эксплицитный. При первом, обучающийся овладевает стратегией, выполняя задание, не будучи информированным о цели и ценности отдельной стратегии. При втором, обучающийся проинформирован, для чего используются данная стратегия, и как она применяется [Аникина, 2013, с. 562].

В свою очередь, основываясь на два данных способа, Ричардс выдвигает ряд подходов к обучению стратегиям: эксплицитное или прямое обучение (*explicit or direct training*), встроенная стратегия обучения (*embedded strategy training*) и комбинированное обучение стратегии (*combination strategy training*).

Эксплицитное или прямое обучение, согласно Ричардсу, представляет собой процесс обучения, в котором обучающимся предоставляется информация о значении и цели конкретных стратегий, их учат тому, как их использовать и как контролировать свое использование стратегий.

Обучение со встраиванием стратегии, подразумевает стратегии, которые не преподаются в явном виде, а включены в регулярное содержание академической предметной области.

Комбинированное обучение стратегии представляет собой процесс обучения, в котором за эксплицитным стратегическим обучением следует встроенное обучение [Richards, 1992, p. 355].

В процессе формирования и развития метакогнитивных стратегий мы будем использовать комбинированное обучение стратегиям. Комбинированное обучение представляет собой более осознанный подход, позволяющий сразу же после ознакомления со стратегиями применять их в процессе обучения, тем самым обучающиеся смогут опробовать насколько та, или иная стратегия эффективны для их обучения.

Таким образом, использование алгоритма действий Н.Л. Лобановой по обучению стратегиям посредством комбинированного обучения позволит организовать осознанный, эффективный путь по внедрению стратегий в учебную деятельность обучающихся и развить навыки работы со стратегиями.

1.3. Особенности формирования навыков автономного обучения в организациях дополнительного образования.

В настоящее время глобализации и мобильности населения иностранные языки являются ключевыми компетенциями каждого образованного человека. Требования к уровню образования и культуры

граждан России меняются в условиях развития экономики и производства, вызывая к необходимости внести изменения в организацию и управление развитием систем основного и дополнительного образования.

Основное и дополнительное иноязычное образование взаимосвязаны и преемственны. Комплекс знаний, освоенный обучающимися на уроках, а также языковые навыки и коммуникативно-речевые умения, которые развиваются на основе страноведческого и культуроведческого материала, углубляется и расширяется в условиях дополнительного образования. Недостаток учебного времени в рамках основного курса обучения компенсируется за счет дополнительных занятий языком [Петрова, 2017, с. 85].

Согласно федеральному закону РФ «Об образовании», дополнительное образование определяется, как «целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации образовательных программ, оказания дополнительных услуг и иной информационно-образовательной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества и государства» [Федеральный закон..., с.75].

М.И. Махмутов подразумевает под дополнительным образованием «мотивированное образование за рамками основного образования, позволяющее человеку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись предметно, профессионально, личностно духовно» [Махмутов, 1999, с.245].

В контексте нашей работы мы будем обращаться к определению представленному в федеральном законе о дополнительном образовании, где дополнительное образование рассматривается, как «целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и осуществления образовательно-информационной деятельности за

пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства» [Федеральный закон...].

Согласно федеральному закону об образовании РФ целью дополнительного образования является формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых; удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании; формирование культуры здорового образа жизни, а также организация их свободного времени.

Рассматривая функциональную сторону вопроса, Л.Г. Логинова считает целью дополнительного образования - развития потенциала к самореализации каждого человека в этой культуре» [Логинова, 2003, с. 31].

С точки зрения Б.А. Дейча главной целью дополнительного образования является индивидуализация, как процесс организации и самоорганизации индивидом своей жизни [Дейч, 2013, с. 241].

Обобщая научное понимание и нормативные положения, можно отметить, что целью дополнительного образования является развитие творческих способностей личности для удовлетворения ее индивидуальных потребностей в совершенствовании и, в целом, для самореализации человека в культуре [Остромухова, 2016, с.4].

Нормативная база документов, регулирующих деятельность дополнительного образования, состоит из федерального закона об образовании N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; федерального закона о дополнительном образовании РФ от 12.07.2001; концепции развития дополнительного образования в Российской Федерации в соответствии с распоряжением правительства РФ от 04.09.2014 №1726; приказа министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам»; а также санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиНа.

Федеральный закон об образовании N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» гарантирует право каждого человека в Российской Федерации на образование [Федеральный закон...]. Дополнительное образование рассматривается в данном законе как неотъемлемая самостоятельная часть системы российского образования. Уточняется понятие «организация дополнительного образования», которое представляет собой образовательную организацию, осуществляющую в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам» [Федеральный закон...]. Кроме того, акцентируется внимание на дополнительное образование детей, для которых реализуются дополнительные общеразвивающие программы. Данные программы, согласно закону, должны учитывать их возрастные и индивидуальные особенности.

Федеральный закон о дополнительном образовании от 12.07.2001 содержит более подробные сведения о системе дополнительного образования. Закон закрепляет право граждан РФ, в том числе детей до 18 лет, на получение бесплатного дополнительного образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях. В данном законе рассматривается система дополнительного образования, включающая в себя: дополнительные образовательные программы; государственные образовательные стандарты дополнительного образования; образовательные учреждения дополнительного образования и организации, осуществляющие деятельность в области дополнительного образования; органы управления образованием. Содержание дополнительного образования определяют дополнительные образовательные программы, которые могут быть различных направленностей. Дополнительное образование детей осуществляется в образовательных учреждениях дополнительного образования детей следующих видов: дворцы; центры (дома); станции; школы; клубы; студии; детские оздоровительно-образовательные лагеря и др. Оно направлено на

развитие личности, ее мотивации к познанию и творческой деятельности и осуществляется в соответствии со следующими принципами: – свободный выбор детьми образовательных учреждений дополнительного образования и дополнительных образовательных программ; – многообразии дополнительных образовательных программ – непрерывность дополнительного образования; – преемственность дополнительных образовательных программ; – психолого-педагогическая поддержка индивидуального развития детей; – творческое сотрудничество педагогических работников и детей; – сохранение физического и психического здоровья детей.

Концепция развития дополнительного образования детей в Российской Федерации в соответствии с распоряжением правительства РФ от 04.09.2014 №1726 в качестве цели преследует обеспечение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного социально ориентированного развития РФ.

Приказ Министерства образования и науки РФ от 29.08.2013 №1008 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» регулирует организацию и осуществление образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам, в том числе особенности организации.

Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.4.1251–03 устанавливают санитарно-эпидемиологические требования к учреждениям дополнительного образования детей, утвержденные главным государственным санитарным врачом РФ.

Дополнительные образовательные программы рассчитаны на свободный индивидуальный выбор обучающимися как направлений деятельности, так и степени освоения дополнительных образовательных программ. Таким образом, дополнительное образование не носит обязательного характера, его получают на добровольной основе,

следовательно, заняты в нем далеко не все. Еще автор основных принципов внешкольного образования Е.Н. Медынский указывал на отсутствие принуждения как на важный психологический принцип, заставляющий признать различную природу школы и внешкольного образования [Медынский, 1923, с. 35].

В большинстве случаев обучающиеся организаций дополнительного образования более осознанно подходят к изучению иностранного языка, так как изначально обращаются в подобные учреждения с целью совершенствования и углубления собственных знаний. Обучающиеся замотивированы на достижение определенных результатов в изучении иностранного языка, таким образом, осознание собственного прогресса способствует росту мотивации обучающихся.

Среди задач дополнительного образования выделяются поддержка индивидуальности и развитие личности. С целью учета особенностей и имеющихся фоновых знаниях иностранного языка у потенциальных обучающихся в организации дополнительного иноязычного образования, может проводиться собеседование с обучающимися и их родителями, с тестированием языкового уровня обучающихся.

В соответствии с полученными данными преподаватель подбирает программу обучающимся. Набор видов деятельности педагогов дополнительного образования очень мобилен и отражает как постоянные, так и быстро меняющиеся интересы учащихся. Поэтому педагоги дополнительного образования осуществляют обучение в основном по самостоятельно модифицированным или авторским программам профильного обучения, которые они составляют с учетом разновозрастного состава воспитанников в группах, а также с учетом различного уровня их подготовленности. В связи с этим педагоги используют разноуровневые профильные образовательные программы. При составлении программ преподавателям дополнительного образования необходимо

руководствоваться Письмом Минобрнауки РФ от 11.12.2006 № 06-1844 «О примерных требованиях к программам дополнительного образования детей».

Количество обучающихся в группах, также сводится к оптимальному числу, которое в среднем составляет двенадцать человек. Некоторые организации иноязычного дополнительного образования дают возможность преподавателю работать в мини- группах с шестью обучающимися. Данные условия работы позволяют преподавателю организовать образовательный процесс с а поддержанием индивидуального режима работы.

В системе дополнительного образования педагоги имеют более широкие возможности, по сравнению с учителями общеобразовательных школ, не только для самореализации своих личностных и профессиональных качеств, но и на воплощение и развитие личностных качеств своих воспитанников, построение дидактической деятельности с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Дидактическая деятельность педагогов дополнительного образования по сравнению с преподавателями общеобразовательных школ отличается более высоким разнообразием содержания, форм и методов обучения, а также профильностью и более высокой профессиональной направленностью.

Дополнительное образование развивается, а его содержание обновляется. Это необратимый процесс, потому что среди людей растет осознание необходимости получения не только основного образования, но и дополнительного. Получая новые знания и навыки, человек получает и право свободного выбора деятельности, происходит личностное и профессиональное самоопределение.

Таким образом, организации дополнительного образования предоставляют большие возможности для создания и реализации обучающих программ, направленных на развитие индивидуальности обучающихся. Навыки автономного обучения позволят обучающимся лучше ориентироваться в предоставленной программе обучения, позволят

регулировать индивидуальный учебный процесс, подстраивая его под личные особенности обучения.

Выводы по главе 1

В теории и методике обучения иностранным языкам проблемой изучения автономного обучения занимался ряд зарубежных и отечественных ученых. В след за Ж.С. Аникиной мы рассматриваем автономное обучение, как целостность трех компонентов: психологического, методологического и коммуникативного.

В автономном обучении формой взаимоотношений между преподавателем и обучающимися является сотрудничество, в рамках которого преподаватель выполняет роль наставника, помогая обучающимся осознать свою ответственность за учебную деятельность и знакомит их с разными способами достижения поставленных ими целей.

На наш взгляд важно разделять понятия «самостоятельная работа» и «автономное обучение». Самостоятельная работа представляет собой процесс, направленный на решение конкретной задачи, в то время как учебная автономия является качеством личности, направленным на управление собственной учебной деятельностью. Автономное обучение, в свою очередь, включает в себя самостоятельную работу обучающихся.

В рамках автономного обучения, обучающийся использует учебные стратегии, которые мы вслед за Р. Оксфорд рассматриваем, как инструменты для активного, самостоятельного участия в учебной деятельности.

На наш взгляд в основе автономного обучения лежат метакогнитивные стратегии, способствующие развитию таких автономных навыков как: постановка целей и задачи обучения, планирование обучение, умение учиться, самоконтроль и самооценка.

Обучение метакогнитивным стратегиям будет проходить в форме комбинированного обучения по алгоритму Н.Л. Лобановой, который включает в себя включает в себя определение уровня владения стратегиями, работу над осознанность, краткосрочное развитие стратегий и долгосрочное развитие

стратегий. Мы предполагаем, что выбранная форма обучения позволит обучающимся осуществить постепенный переход от ознакомления со стратегиями к их осознанному, самостоятельному применению.

Система дополнительного образования имеет более широкие возможности, для воплощения и развития личностных качеств обучающихся, а также для построения дидактической деятельности с учетом индивидуальных особенностей обучающегося. Таким образом, на наш взгляд, развитие метакогнитивных стратегий, в рамках специфики данной системы образования, способствует его наиболее эффективной реализации.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию навыков автономного обучения посредством метакогнитивных стратегий в организациях дополнительного образования.

2.1. Диагностика исходных данных

Опытнo – экспериментальная работа проводилась в студии английского языка «Happy English» в городе Красноярске среди обучающихся 14-15 лет, с языковым уровнем «pre-intermediate». В студии были отобраны экспериментальная группа, состоящая из пяти человек, и контрольная группа в составе четырех человек. Общая численность обучающихся, задействованных в данном педагогическом эксперименте составила девять человек.

На первом этапе опытнo – экспериментальной работы нами было проведено анкетирование в экспериментальной и контрольной группах с целью определения уровня сформированности метакогнитивных навыков обучающихся.

Анкетирование, проведенное на этапе констатирующего эксперимента, было основано на анкете, разработанной Р. Оксфорд, под названием Strategy inventory for language learning (SILL). Данная анкета позволяет определить уровень сформированности учебных стратегий при обучении иностранному языку. Анкета состоит из шести разделов, каждый из которых обозначен латинской буквой и соотносится с определенным видом стратегий: А - стратегии памяти, В - когнитивные стратегии; С - компенсаторные стратегии; D - метакогнитивные стратегии; Е -аффективные стратегии; F - социальные стратегии. При помощи данной анкеты можно определить как уровень сформированности отдельного вида стратегий, так и уровень сформированности всех стратегий в целом.

Каждый раздел включает в себя определенное количество вопросов, на которые обучающимся нужно поставить показатель от одного до пяти в качестве ответа в зависимости от частоты применения указанных действий: 1 – никогда или практически никогда этого не делаю (never or almost never true of me), 2 – обычно я это не делаю (usually not true of me), 3 - иногда я это делаю (somewhat true of me), 4 – обычно я это делаю (usually true of me), 5 – всегда или практически всегда это делаю (always or almost always true of me). В результате, полученные показатели суммируются.

Итоговый балл представляет собой среднее арифметическое суммы баллов за ответ на каждый вопрос и определяется как индекс сформированности учебных стратегий при обучении иностранному языку.

Для этого мы использовали формулу среднего арифметического значения:

$$X_{\text{ср.}} = \frac{\sum X_i}{n}$$

В данном случае $X_{\text{ср.}}$ — это среднее арифметическое значение, $\sum X_i$ — сумма всех значений x , а n - количество значений x .

Данная анкета позволяет получить количественные показатели принадлежности обучающихся к определенному уровню сформированности учебных стратегий при обучении иностранному языку согласно шкале оценки, предложенной Оксфорд (Таб.1).

Таб. 1 Шкала оценивания уровня сформированности учебных стратегий при обучении иностранному языку.

Уровень сформированности учебных стратегий при обучении иностранному языку		Баллы
Высокий уровень	Верхняя граница	4.5 - 5.0

	Нижняя граница	3.5 - 4.4
Средний уровень		2.5 – 3.4
Низкий уровень	Верхняя граница	1.5 – 2.4
	Нижняя граница	1.0 – 1.4

Вышеуказанная шкала может применяться как для оценки уровня владения учебными стратегиями при обучении иностранному языку в целом, так и для оценки уровня владения конкретным видом стратегий при обучении иностранному языку.

В данном случае нам важно определить уровень сформированности метакогнитивных стратегий, отвечающих за такие навыки автономного обучения, как постановки целей обучения, планирования, умения учиться, самоконтроля и самооценки. Таким образом участникам экспериментальной и контрольной групп был предоставлен для работы раздел анкеты D, состоящий из девяти вопросов (Приложение А). Все вопросы указаны на английском языке.

Руководствуясь выше представленной шкалой, в ходе анализа результатов анкеты мы выявили низкий уровень метакогнитивных стратегий в обеих группах. Низкий уровень метакогнитивных стратегий в экспериментальной группе составляет индекс 1,5 и входит в верхнюю границу. Индекс сформированности в контрольной группе составляет 1,3 и входит в нижнюю границу нижнего уровня (Рис.2).

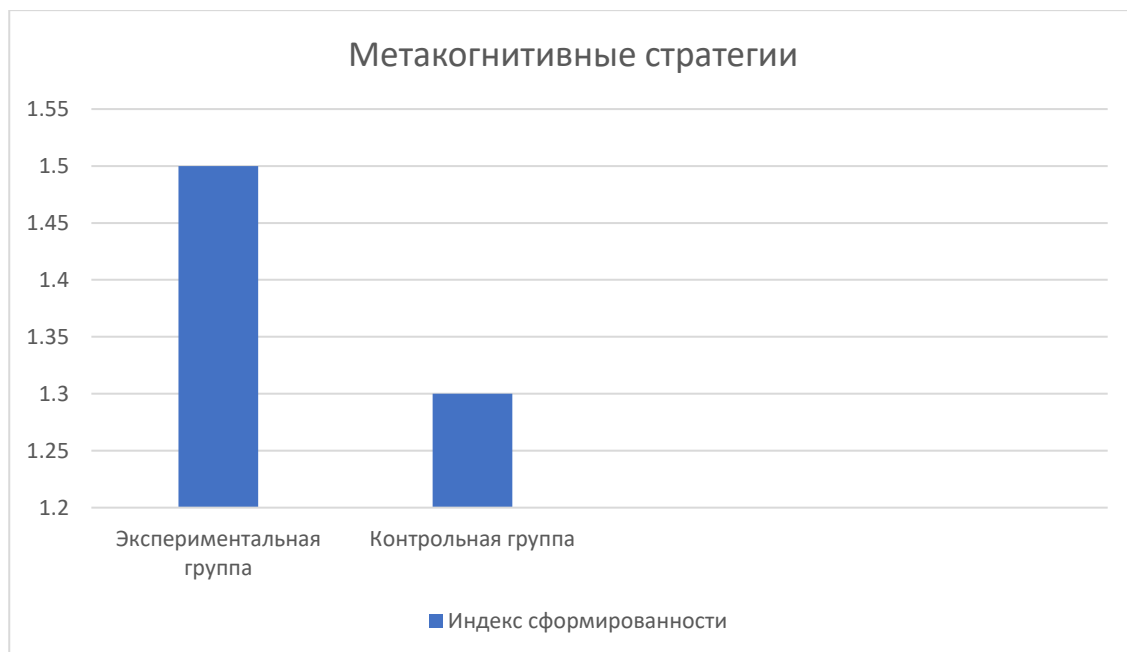


Рис. 2 Контрольная диагностика индекса сформированности метакогнитивных стратегий обучающихся контрольной и экспериментальной групп

Наибольшие трудности у обучающихся экспериментальной группы наблюдаются в умении осуществлять поиск возможностей для практики, выбор наиболее эффективного способа действий, постановки цели деятельности. В контрольной группе у обучающихся также возникают в анализе имеющегося опыта и самооценке.

Результаты проведенного анкетирования были также дополнены нашими собственными наблюдениями. Для проведения наблюдения в обеих группах нами были разработаны наблюдательные листы (Приложение Б). Данный материал позволяет оценить навыки планирования, использование алгоритма задания, поиск возможностей для практики, проведение самоконтроля и самооценки у обучающихся. В качестве средств оценивая была выбрана частота использования обучающимися стратегий: редко, иногда, часто. Наблюдения подтвердили результаты анкетирования.

В экспериментальной и контрольной группах было выявлено, что обучающиеся не применяют метакогнитивную стратегию поиска возможностей для практики (Рис. 3).

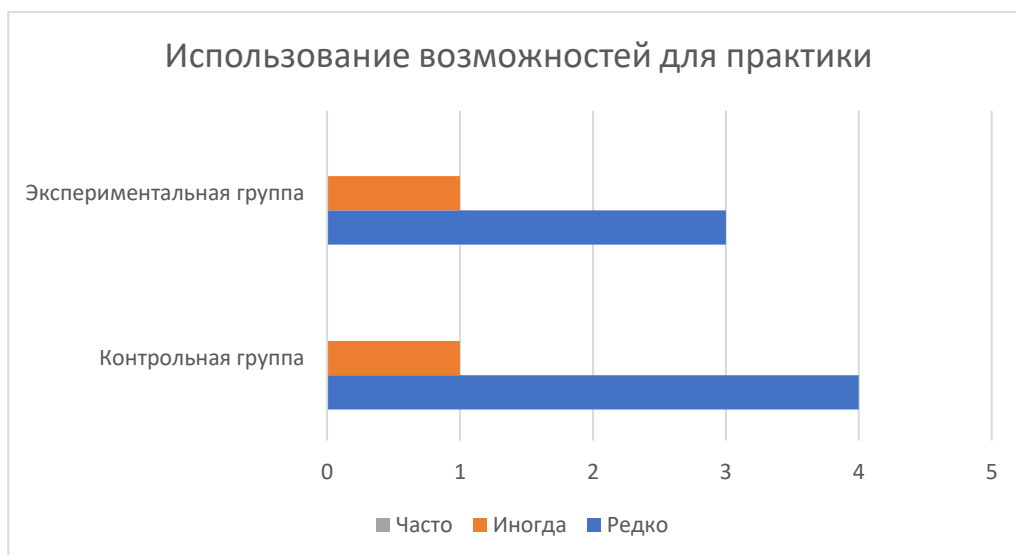


Рис. 3 Использование обучающимися возможностей для практики

В обеих группах большинство обучающихся «редко» интересуются возможностями для практики. В экспериментальной группе присутствует один обучающийся, который смотрит сериалы на изучаемом языке с субтитрами, в контрольной группе также есть один обучающийся, увлекающийся компьютерными играми, в которых он иногда общается на изучаемом языке, а также смотрит видео обзоры на изучаемом языке с субтитрами об играх. Вероятно, тот факт, что большинство обучающихся редко интересуются возможностями для практики связан с тем, что ученики, а также их родители, рассчитывают на языковую практику в организации дополнительного образования. Несмотря на то, что организация предоставляет данную возможность, обучающиеся большую часть своего времени находятся в языковой среде, отличающейся от среды изучаемого языка. Внеклассная языковая практика способствует более частому

погружению в изучаемый язык, а также влияет на рост мотивации. Работая с языковыми ресурсами обучающиеся, смогут осознать собственный прогресс, подобрать интересующую их тему, а также ресурс, направленный на развитие отдельного речевого навыка, с которым у обучающихся имеются сложности. Кроме того, отчасти данная проблема связана с неуверенности обучающихся в собственных языковых навыках, а также в наличии ограниченного словарного запаса. Тем не менее, работа с аутентичными источниками, позволяет расширить словарный запас актуальными языковыми единицами.

Перед выполнения задания у обучающихся иногда возникают недопонимания связанные с определением сущности и требований задания. В экспериментальной группе двое обучающихся «иногда» точно определяют суть задания, один «редко» (Рис. 4). В контрольной группе ситуация несколько схожа, двое обучающихся «иногда» могут точно определить суть задания и двое «редко».

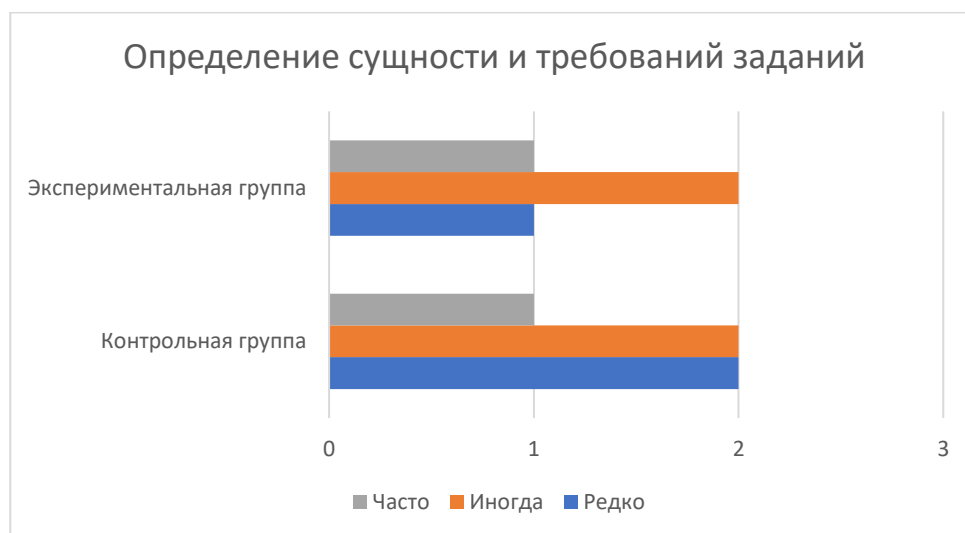


Рис. 4 Определение обучающимися сущности и требований заданий

В основном сложности возникают из-за ограниченного словарного запаса, но в большинстве случаев это не является помехой, так как зачастую

сущность задания можно определить по принципу выполнения. Тем не менее, обучающиеся больше акцентируют внимание на выполнении, не учитывая, при этом, требования, вследствие чего выполнение задания происходит менее осознанно и обучающиеся допускают многие ошибки из-за недопонимания при выполнении.

После выполнения задания обучающиеся редко способны отобрать языковые ресурсы, которые им были бы необходимы для более качественного выполнения задания (Рис. 5), ссылаясь в основном на наличие незнакомых слов.

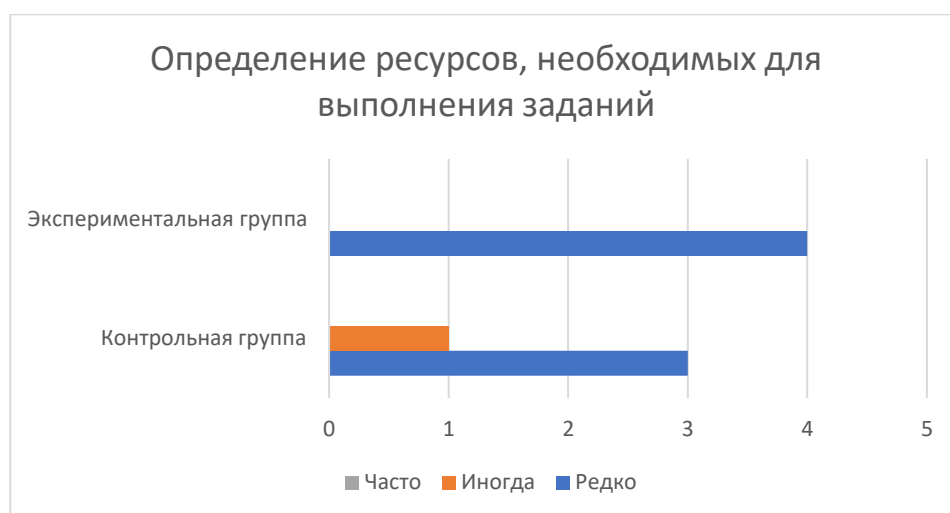


Рис. 5 Определение обучающимися языковых ресурсов, необходимых им для выполнения заданий

В экспериментальной группе всем обучающимся удается «редко» обозначить языковые ресурсы для выполнения. В контрольной группе троим из четверых «редко» удается осуществить данное действие, одному «иногда» удается. Таким образом, обучающиеся экспериментальной и контрольной групп слабо владеют метакогнитивной стратегией планирования выполнения заданий.

У обучающихся есть также проблемы с планированием собственного обучения. При переносе занятия у всех обучающихся обеих групп возникает сложность с определением подходящего дня. Большинство имеет трудности в подготовке к самостоятельной работе (Рис. 6).

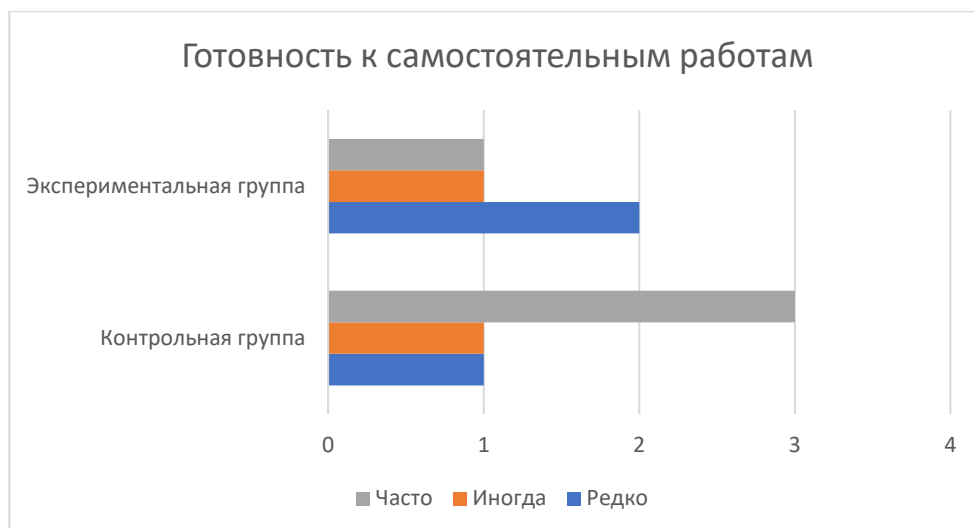


Рис. 6 Готовность обучающихся к самостоятельной работе

В экспериментальной группе двое обучающихся «редко» готовятся к самостоятельным работам и часто забывают их даты, «один» иногда. В контрольной группе один обучающийся также «редко» готовится самостоятельно, и один «иногда». Обучающиеся слабо ориентируются в собственном расписании. У многих, в связи с этим также возникают сложности с выполнением домашнего задания в полном объеме и в сдаче его в срок. В обеих группа присутствуют два обучающиеся, которые «иногда» забывают о выполнении домашнего задания или выполняют не все задания.

Обучающиеся также плохо ориентируются в собственных конспектах и практически не используют их при возникновении трудностей на занятии (Рис. 7). Вероятно, не всем ученикам подходит одинаковый подход к фиксации информации.

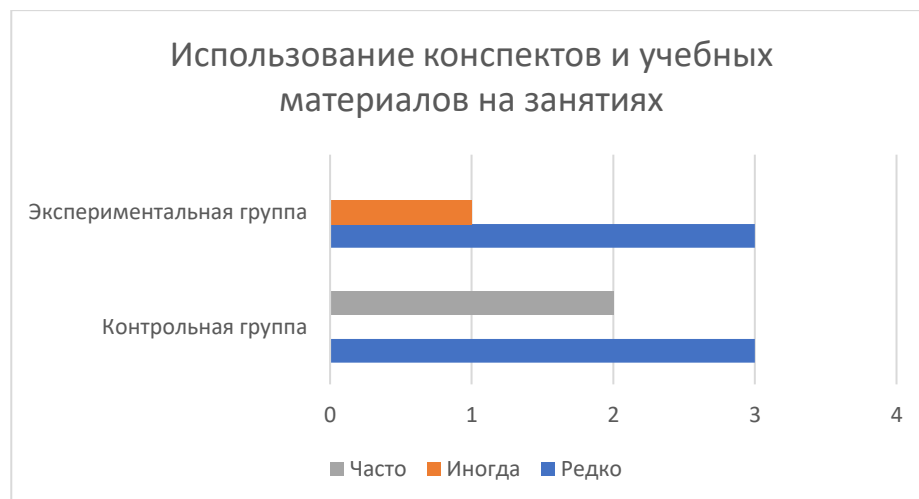


Рис. 7 Использование обучающимися конспектов и учебных материалов на занятиях

В контрольной группе двое обучающихся «часто» задействуют конспект и материалы, остальные трое «редко» к ним обращаются. В экспериментальной группе один обучающийся из четверых «иногда» использует конспект, остальные трое «редко». В школе некоторым обучающимся запрещается пользоваться конспектов во время занятия. Однако, обращение к материалам на занятии в момент возникновения трудностей позволяет обучающимся лучше запоминать информацию, понять ее, а также лучше ориентироваться в материалах обучения.

При исправлении собственных ошибок обучающиеся зачастую не стремятся в них разобраться (Рис. 8).

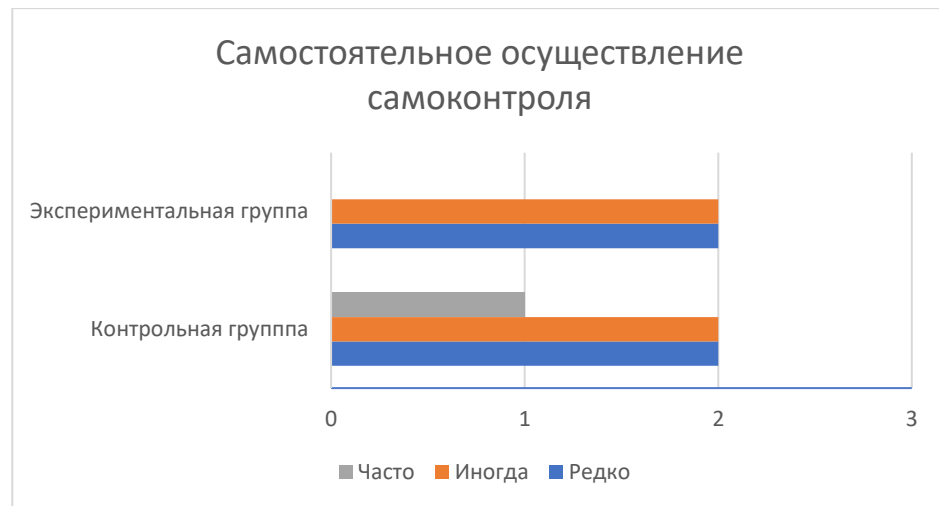


Рис. 8 Самостоятельное осуществление обучающимися самоконтроля

В контрольной группе один обучающийся «часто» замечает и исправляет собственные ошибки, двое «иногда» замечают и исправляют и двое «редко», с исправлениями у данных обучающихся возникают трудности. В экспериментальной группе двое обучающихся «иногда» замечают и исправляют ошибки, двое «редко». В обеих группах обучающиеся «редко», замечают ошибки одногруппников. Обучающиеся в обеих группах не проводят самостоятельно самоконтроль.

В том числе, обучающиеся редко самостоятельно проводят самооценку, либо при ее проведении занижают собственные результаты (Рис. 9). Обычно процесс самооценки организуется преподавателем в форме беседы. Обучающиеся обычно оценивают свою работу в общих чертах, и повторяют ответы друг друга, не основываясь на собственных трудностях и интересах.

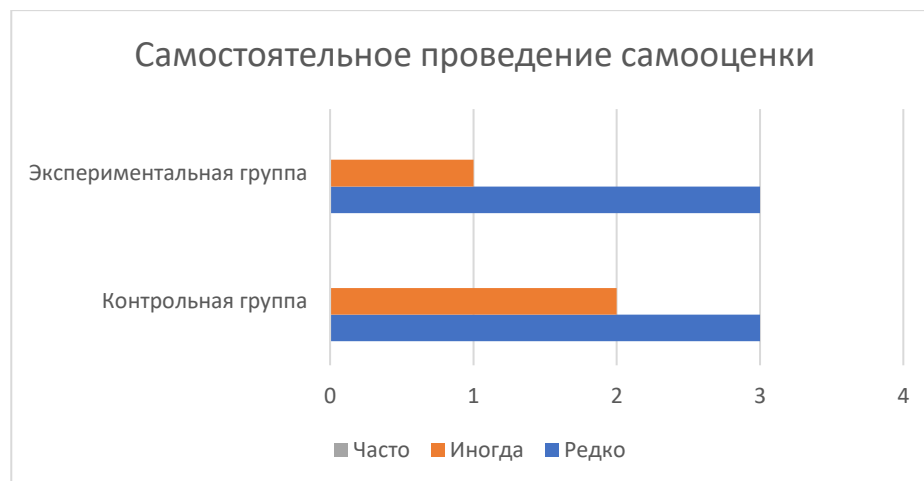


Рис. 9 Самостоятельное проведение обучающимися самооценки

В контрольной группе двое обучающихся «иногда» проводят самооценку, остальные трое «редко». В экспериментальной группе одни обучающийся «иногда» осуществляет самооценку, трое других «редко». Обучающиеся относятся к данному процессу как к необходимости, требуемой преподавателем, а не к процессу, который способствует оптимизации их процесса обучения.

Основываясь на вышерассмотренные результаты, можно прийти к выводу о том, что навыки автономного обучения сформированы у учеников на довольно низком уровне. Самостоятельная организация собственной работы вызывает у обучающихся сложность, в основном все полагаются на преподавателя и поставленные им задачи, таким образом снимая с себя большую часть ответственности. Данная ситуация связана с культурной составляющей обучающихся. В России роль преподавателя авторитарна, он воспринимается обучающимися как источник информации и руководитель всего образовательного процесса.

Таким образом, с целью развития у обучающихся метакогнитивных стратегий изучения иностранного языка, нами была разработана учебная программа. Данная программа способствует осознанию и принятию

обучающимися ответственности за организацию и управление собственных обучением, что в свою очередь, способствует развитию навыков автономного обучения.

2.2 Программа развития метакогнитивных стратегий обучающихся организации дополнительного образования

С целью обеспечения развития таких навыков автономного обучения у обучающихся, как постановка цели обучения, планирование учебной деятельности, умение учиться, осуществление контроля и оценки учебной деятельности нами была разработана и реализована программа, направленная на развитие таких метакогнитивных стратегий, как центрированное обучение (Centering your learning), организации и планирования обучения (Arranging and planning your learning) и оценка обучения (Evaluating your learning) [Oxford, 1990, p. 136].

Данная программа включает в себя шесть разделов: 1. What is English language for me? 2. My goals in learning English. 3. Time to plan my study 4. Learning how to learn. 5. Self-control 6. Self-assessment. Каждый раздел направлен на работу с той или иной метакогнитивной стратегией и, в свою очередь, на развитие определенного навыка автономного обучения (Таб. 2).

Программа проводилась в течении двух месяцев с февраля по март 2020 года. Первый месяц обучающиеся знакомились с различными метакогнитивными стратегиями, а также приемами обучения и практиковали их в рамках учебной программы студии под четким руководством преподавателя.

Программа осуществлялась два раза в неделю в начале каждого занятия в рамках 15-20 минут. На каждом занятии обучающимся выдавался теоретический материал, а также бланки для работы. Теоретические материалы и бланки полностью оформлены на английском языке, при

возникновении трудностей с пониманием у обучающихся преподаватель переходил на родной язык.

Таб. 2 Схема программы развития метакогнитивных стратегий, включающая навыки автономного обучения, на формирование которых она направлена.

Разделы программы	Метакогнитивные стратегии	Навыки автономного обучения
1. What is English language for me?	Ознакомление со стратегиями (Работа над осознанностью)	
2. My goals in learning English	Постановка целей и задач	Постановка целей обучения
3. Time to plan my study	Планирование	Планирование учебной деятельности
4. Learning how to learn	- Связь с уже известным - Уделение внимания - Знание об изучении языка - Распознавание целей задания - Планирование выполнения задания - Поиск возможностей для практики	Умение учиться

5. Self-control	Самоконтроль	Осуществление контроля учебной деятельности
6. Self-assessment	Самооценка	Осуществление оценки учебной деятельности

Во время учебного процесса в наличии у обучающихся были папки, так называемые «языковые дневники», в которых обучающиеся хранили материалы и осуществляли работу над ними. Ученики приносили папки на каждое занятие, для получения и закрепления учебных материалов, и после занятий забирали их с собой домой, чтобы использовать полученные материалы при выполнении домашнего занятия.

Второй месяц программы был рассчитан на самостоятельную работу обучающихся с материалами. Для работы над целями на месяц обучения обучающимся было выделено 15 минут от начала занятия, обучающиеся заполняли таблицу самостоятельно без вариантов ответов. За 10 минут до окончания каждого занятия обучающиеся осуществляли самоконтроль по речевым навыкам. Преподаватель в данном случае выполнял роль консультанта, отвечая на вопросы обучающихся и выдавая бланки для заполнения.

«What is English language for me? »

Первый раздел программы под названием «What is English language for me?», направлен на формирования общего представления обучающихся о собственных знаниях языка, а также на их ознакомление со стратегиями. Для начала обучающимся дается возможность провести самооценку общих знаний о языке в творческой форме. Ученикам необходимо нарисовать языковой дом

- «My language house», характеризующий их знания [Evangelia Karagiannakis, 2010, с. 87].

При этом в своем языковом доме обучающимся важно отразить факторы, имеющие центральное значение при приобретении иностранного языка:

- Знания в качестве основы фундамента грамматика, лексика, фонетика, орфография и т. д.;
- Рецептивные языковые навыки: чтение и аудирование;
- Продуктивные навыки: письмо, говорение;
- Социо-культурные: культурные и страноведческие знания.

Обучающиеся сначала рассматривают модель языкового дома, объясняется процедура создания. После этого ученики создают свой личный, индивидуальный «Языковой дом». Затем происходил обмен в группе в форме пленарного заседания. Потребность в разговоре, безусловно, существует, как в содержании, так и в конкретном изложении. Результаты используются для того, чтобы дать каждому участнику обратную связь о своих знаниях.

Характер представления позволяет раскрыть личное, о чем обучающиеся обычно спонтанно вступают в разговор. Затем происходит рассуждение о том, что мешает обучающимся достичь их целей и наоборот, что, по их мнению, способствовало бы их достижению. Таким образом, мы постепенно переходим к метакогнитивным стратегиям и объясняем цель работы на ближайшие два месяца.

Обучающиеся были увлечены проектом. Среди целей обучения выделялись такие как: улучшить оценку по английскому в школе, уметь общаться с иностранцами за границей, сдать итоговый аттестационный экзамен в школе.

Языковые дома обучающихся демонстрируют их интерес к культурной составляющей языка. Сложности в изучении языка для себя обучающиеся видя в грамматике, аудировании и говорении.

Среди факторов мешающих достижению целей обучающиеся выделили следующие: ограниченное количество времени, страх допущения ошибки и недопонимания, сложности в освоении школьной программы и отсутствие необходимости в использовании языка в повседневной жизни. Согласно обучающимся, достижению их целей могло способствовать уделение большего времени языку, наличие большей мотивации, наличие практики языка в бытовых условиях.

Затем, вкратце, обучающимся было объяснено, что с целью преодоления описанных ими трудностей в течении двух последующих месяцев, их будут обучать метакогнитивным стратегиям, таким как планирование, постановка целей обучения, умение учиться, приемы эффективного выполнения заданий, самоконтроль и самооценка. Данные стратегии позволят обучающимся выстраивать свой учебный процесс наиболее эффективным для себя способом, в соответствии с личными особенностями, а также условиями обучения. В целом школьники были заинтересованы и готовы к дальнейшей работе. По завершению данного раздела обучающиеся закрепили свои проекты «My language house» в языковые дневники.

«My goals in learning English»

Второй раздел программы, под названием «Мои цели в изучении английского языка» (My goals in learning English), проходил в рамках двух занятий. Данный раздел направлен на развитие метакогнитивной стратегии постановки целей и задач (Setting goals and objectives). Цели в изучении языка позволяют обучающимся осознать к чему они движутся и направить свою инициативу на их достижение.

В рамках раздела программы «My goals in learning English» обучающиеся смогли ознакомиться с учебной программой студии, а также

научились постановке реалистичных целей изучения языка как на долгосрочный, так и на краткосрочный период обучения.

На первом занятии обучающиеся расставляют свои общие цели обучения и цели непосредственно для каждого речевого навыка на год обучения. Для этого обучающимся было необходимо заполнить таблицу «Goals for the year» в раздаточных материалах (Приложение В). Опираясь на оглавление учебника «Solutions Pre-intermediate 3rd edition», а также на комментарии преподавателя, в течении семи минут обучающиеся заполняют цели собственного обучения на год, тем самым происходит ознакомление с планируемым материалом по программе студии.

Обучающиеся узнают о том, что до конца июня им предстоит пройти материал по пятый раздел учебника (Unit 5. Ambition) и знакомятся с планируемыми для изучения темами. Оглавление учебника «Solutions Pre-intermediate 3rd edition» выстроено таким образом, что обучающиеся могут не только познакомиться с темами, но также выяснить какие лексические и грамматические единицы встретятся им в процессе обучения, и ознакомится с различными речевыми навыками и стратегиями, которыми они смогут овладеть в ближайший год.

Ученики заполняют цели на год по речевым навыкам согласно учебнику: listening, reading, speaking, writing, а также ставят общие цели обучения на год. Обучающиеся ставят собственные цели обучение английского языка на год в соответствии с программой, таким образом их собственные цели несут более реалистичный и тем самым достижимый характер. В данном случае, так как это первый опыт работы обучающихся с процессом постановки целей, часть целей у обучающихся уже прописана. По указанному примеру, обучающиеся ставят минимум три собственные цели, опираясь на оглавление учебника и собственные потребности.

В завершении проходит дискуссия, в течении пяти минут, в которой обучающиеся высказываются о том, какой раздел представляет для каждого из

них особый интерес, а также каждый высказывает пять основных целей на оставшийся учебный год.

Трое из пяти обучающихся обозначили тему «Films and TV programs», как наиболее интересную, аргументировав это тем, что они любят смотреть фильмы и сериалы. Один из обучающихся выбрал тему «Jobs», так как был заинтересован в изучении новых профессий на английском языке, еще один обучающийся выбрал тему «Weather», заявив, что лучше всего помнит данную тему.

Из общих целей на год, чаще всего упоминалось улучшение оценки по английскому языку в школе; правильно использовать времена в речи; найти друзей за границей во время отдыха.

Среди речевых целей на год также были указаны следующие. Аудирование – лучше понимать на слух фильмы и прогноз погоды; понимать большинство слов в аудио записи на занятии. Чтение – понимать предложения, не переводя каждое второе слово; правильно произносить слова; понимать описание фильмов. Говорение - попробовать заговорить с иностранцем во время отпуска; попробовать купить что-то во время отпуска, используя английский язык. Письмо – завести переписку в интернете; лучше выполнять письменные задания в школе.

На следующем занятии обучающиеся ставили цели на месяц (Приложение Г). Точно также школьники изначально расставляют общую цель, а затем цели освоения речевых навыков соответствии с учебным пособием.

Обучающиеся работают с третьим разделом учебника (Unit 3, On screen). Ученики также знакомятся с построением изучаемого раздела. Каждый раздел учебного пособия делится на десять частей, восемь из которых направлены на развитие лексических, речевых, грамматических навыков и обозначены латинскими буквами: А – лексика, В – грамматика, С – аудирование, D – грамматика, Е – лексические навыки, F – чтение, G –

говорение, Н – письмо. Девятая часть представляет собой информацию о культуре изучаемого языка, и заключительная десятая часть является подготовкой к итоговому тесту по пройденному разделу.

В начале каждого раздела указываются цели по работе с лексическими, речевыми и грамматическими навыками. Также обучающиеся обнаружили, что каждая часть раздела имеет определенную цель, которые ученики отнесли в общие цели на месяц. Ознакомление с построением учебного материала, позволит обучающимся лучше ориентироваться в учебнике. Осознание того, на какой из языковых навыков направлена та или иная часть раздела позволит обучающимся сконцентрировать свои усилия на развитие конкретного навыка. Ознакомление с краткосрочными целями позволяет составить у учеников представление о предстоящей работе.

Ученики были осведомлены, что к концу месяца они должны закончить часть E третьего раздела [Falla, Davies, 2017, p. 35]. Так же, как и в целях на год, цели на месяц изначально были частично заполнены. В соответствии с полученной информацией в течении семи минут обучающиеся дописывали общие цели, а также цели для речевых навыков.

Таким образом, в общие цели вошли: я могу говорить о фильмах и телевизионных программах (I can talk about films and TV programs); я использовать качественные прилагательные (I can talk about quantities); я могу предсказать то, что я услышу (I can predict what I'm going to hear), я могу говорить о запретах и необходимости (I can talk about prohibition and necessity), я могу составлять и использовать отрицательные прилагательные через приставки (I can form and use adjectives with negative prefixes).

В цели на аудирование было определено: я могу определить согласие и возражение (I can identify agreements and disagreements); я могу понять телевизионную рекламу (I can understand TV advert); я могу понять диалоги про фильмы (I can understand dialogs about films); я могу понять телепередачи (I can understand TV programs).

В чтении присутствовали следующие цели: я могу понимать описание фильмов (I can understand film descriptions); я могу понимать рекламу (I can understand advert).

В говорении присутствовали такие цели как: я могу обсуждать фильмы с друзьями (I can discuss films with my friends); я могу посоветовать фильм друзьям (I can advise films to my friends); я могу выразить свои предпочтения (I can express my preferences); я могу прийти к соглашению (I can reach an agreement).

В письме отобраны следующие цели: я могу написать описание к фильму (I can write film description); я могу писать изученные слова без ошибок (I can write studied vocabulary without mistakes).

В конце также была проведена дискуссия в течении пяти минут, на которой обучающиеся должны были высказаться, какой из частей третьего раздела каждому из них стоит уделить особое внимание, а также поделиться своими целями на предстоящий месяц.

Среди частей третьего раздела, требующих особого внимания, некоторые обучающиеся выделили несколько частей: 1-ый ученик – грамматика (B, D), говорение (G); 2-ой ученик – грамматику (B, D), лексика (A, E), письмо (H); 3-ий ученик – грамматика (B, D), говорение (G); 4-ый ученик – лексика (A, E), чтение (F); и 5-ый – говорение (G), письмо (H). Очевидно, что в основном обучающиеся выделяют говорение и грамматику, что естественно, так как обучающиеся среднего возраста характеризуются повышенной общительностью [Гальскова, Гез, 2007, с. 198].

Также перед обучающимися была поставлена задача пометить восклицательным знаком в учебнике важные для них части и при их изучении уделить им особое внимание.

После проведенной работы обучающиеся закрепляют заполненные таблицы в папку. Ученики могут обращаться к данным таблицам в любое время в качестве напоминания о том, на изучение каких речевых навыков, а

также частей разделов учебного материала им необходимо акцентировать внимание. Благодаря таблицам в конце месяца, а также в конце учебного года, обучающиеся смогут вернуться к поставленным целям и оценить свою работу.

Обучающиеся были заинтересованы сведениями о структуре учебника и пришли к заключению о том, что данная информация будет полезна им в дальнейшем. Обучающиеся также были увлечены постановками собственных целей.

«Time to plan my study»

В третьем разделе «Время планировать мое обучение» (Time to plan my study), ученики работают с планированием в течении двух занятий.

Первое занятие посвящено планированию на месяц. Для начала преподаватель выдает ученикам раздаточные материалы в точечной разметке размера А4, которые в последствии будут закреплены в языковой дневник. Через социальную сеть «Вконтакте» преподаватель отправляет обучающимся ссылку на сайт «Education corner», на статью под названием «Использование Тайм-менеджмента для совершенствования навыков обучения» (Using Time Management to Improve Study Skills) [Education corner, 2019].

Обучающиеся читают первый раздел «Подготовка расписания на месяц» (Step 1. Prepare a Term Calendar), в котором указываются события необходимые для указания: задания со сроками сдачи (Assignments with their due dates), даты тестов (Tests with their dates), все школьные мероприятия (All school activities), все внешкольные мероприятия (All out-of-school activities).

После чего обучающиеся начинают организовывать планирование на месяц обучения. Все заголовки планирования, включающие название месяцев и дней недели, осуществляются на английском. Само заполнение расписания приветствуется на английском, но не является обязательным.

Обучающиеся могут использовать разные форматы. Трое обучающихся записали название месяца и выставили даты с первыми буквами названия недель в два равных столбца. Двое остальных оформили расписание на месяц в форме таблицы, также указав дни недели и даты. После, каждый подписал свои школьные, а также внешкольные мероприятия и дедлайны. Также каждый выделил раздел важно «Important», в котором выписал самые важные задачи на месяц для выполнения.

Затем обучающиеся работали над трекером привычек (habits tracker) на месяц. В данный раздел ученики в дальнейшем будут записывать приемы и техники обучения, которыми они планируют пользоваться. Трекер привычек позволит каждому контролировать выполнение приемов обучения. При помощи ноутбука преподаватель демонстрирует обучающимся трекер привычек на месяц. (Рис.10)

HABIT TRACKER		JAN	FEB	MAR	APR	MAY	JUN												JULY	AUG	SEP	OCT	NOV	DEC									
DAY	HABIT	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	

Рис.10 Трекер привычек

Обучающиеся расчерчивают трекер привычек на месяц в своих листах. Сверху прописывается месяц и выставляются дни и числа, оставляя справа место для привычек, которое в дальнейшем будет заполнено приемами и

техниками обучения, которые обучающиеся планируют применять в течении месяца.

Заполняя расписание на месяц многие обучающиеся были удивлены количеству важных задач и мероприятий, некоторые вспоминали важные забывшейся планы. Расписание позволило ученикам составить общее представление о собственных задачах в целом. Трекер привычек остался до конца непонятен некоторым обучающимся. В дальнейшем при заполнении трекера, все вопросы обучающихся будут разрешены.

На следующем занятии обучающиеся снова возвращаются к сайту и читают следующий раздел статьи «Подготовка расписания на неделю» (Step 2. Prepare a Weekly Schedule) [Education corner, 2019]. В данном случае обучающиеся делят страницу на семь равных частей, обозначающих дни недели. Дни недели, согласно изучаемому языку, начинаются с воскресенья и пишутся на английском языке. В статье, помимо заданий, тестов, важных задач для выполнения, школьных и внешкольных мероприятий ученикам предлагается написать свое школьное расписание. Каждый оформляет таблицу и заполняет ее, отмечая также дни занятий в студии.

В течении двух следующих месяцев обучающиеся будут готовить и заполнять подобные планы. Данное расписание позволит ученикам составить более полное представление о собственном графике и контролировать его.

Процесс составления и заполнения собственного расписания вызвал интерес у обучающихся, так как расписание составлялось на английском языке с задействованием аутентичных ресурсов и касалось непосредственно жизни обучающихся. Таким образом, через планирование обучающимся также удалось применить язык на практике.

«Learning how to learn»

Четвертый раздел программы, под наименованием «Умение учиться» (Learning how to learn), направлен на обучение организации собственного процесса труда и способствует развитию ряду метакогнитивных стратегий, таких как связь с уже известным (Overviewing and linking with already known material); уделение внимания (Paying attention); знание об изучении языка (Finding out about language learning); распознавание целей задания (Identifying the purpose of a language task); планирование выполнения задания (Planning for a language task); поиск возможностей для практики (Seeking practice opportunities). Обучающиеся проходят данный раздел программы на протяжении двух занятий.

На первом занятии обучающиеся работают в режиме онлайн на платформе Google classroom, где знакомятся с четырьмя стилями обучения: аудиоал (auditory learner), визуал (visual learner), кинестетик (kinesthetic learner) и обучающиеся с механической памятью (reading/writing learner). В настоящее время каждый обучающийся проводит большую часть своего времени в интернет пространстве, таким образом, работа на платформе способствует повышению мотивации обучающихся и служит примером того, как можно использовать интернет ресурсы в качестве средств собственного обучения.

Работа на платформе Google classroom подразделяется на три части. Перед началом работы в течении двух минут проводится введение, в котором преподаватель объясняет обучающимся, что для эффективного обучения важно умение учиться. Затем преподаватель объясняет, что для более качественного обучения важно знать собственный стиль обучения, то есть обучаться согласно тому, как мы воспринимаем информацию. Преподаватель также спрашивает обучающихся о том, знакомы ли обучающимся какие-

нибудь стили обучения. Трое из пяти учеников вспомнили, такие стили, как кинестетик и визуал.

Следующим шагом обучающимся необходимо выполнить первое задание на платформе. Ученикам нужно пройти по ссылке и посмотреть видео материал под названием «What is VARK?» на образовательном YouTube канале «The little genius workshop» начиная по времени с 1:50 [The Little Genius..., 2018]. Данный мультипликационный материал посвящен четырем стилям обучения и их основным особенностям. После просмотра обучающимся необходимо выполнить задание в электронном виде по просмотренному видео: «1. How many styles are there? 2. Write them down and describe what do they mean». После чего по выбору учителя обучающиеся озвучивали свои ответы. В целом данное задание заняло 7 минут.

Следующим заданием на платформе Google classroom было прохождение теста на определение стиля, которое заняло 5 минут. Ученикам нужно было пройти по ссылке на сайт «The VARK Questionnaire» [The VARK..., 2019]. Данный тест представлен на английском языке и состоит из шестнадцати вопросов, на каждый из которых можно выбрать более одного ответа. Для начала обучающиеся расшифровали аббревиатуру VARK (Visual learner, Auditory learner, Reading/writing learner Kinesthetic learner) и затем каждый прошел тест, по которому определил свой стиль обучения. По завершению теста предоставляются результаты, показывающие предрасположенность обучающихся к каждому стилю в соответствии с набранными баллами. Обучающимся нужно выбрать для себя стиль с наибольшим показателем баллов. У некоторых обучающихся получилось два стиля. Это обусловлено тем, каждый человек представляет совокупность из четырех стилей, но некоторые стили обучения развиты у людей больше, чем другие.

Таким образом, у первого ученика преобладает стиль механической памяти, у второго визуальный стиль, у третьего в большей степени

преобладает кинестетический стиль и чуть менее визуальный, у четвертого ученика преобладает кинестетический стиль и у пятого в большей степени визуальный стиль и стиль механической памяти. В целом, группа в равной мере делится на кинестетиков и визуалов, с одним обучающимся с механической памятью.

После этого обучающиеся заходят в третий раздел на платформе, где им необходимо открыть закреплённый к задаче документ, прочитать советы по обучению для своего стиля и выбрать минимум три, над которыми они хотели бы поработать в течении месяца и записать их в собственный трекер привычек.

Советы для каждого стиля обучения включают в себя раздел «О будущей карьере» (Careers for...), подходящей для того или иного стиля. Обучающиеся среднего возраста стремятся к самостоятельности и уже задумываются о выборе будущей профессии. Данный раздел демонстрирует ученикам возможные и наиболее подходящие для каждого стиля варианты. Также в памятке присутствует раздел непосредственно «Советы для обучения» (Study advice). Раздел советов, знакомит обучающихся с различными техниками и приемами обучения, которые каждый из них может использовать для лучшего усвоения материала. Обучающиеся с двумя преобладающими стилями могли выбрать три совета для двух разных стилей. На данное задание дается 5 минут.

После прочтения, отбора и фиксирования в трекере привычек приемов и техник для личного пользования, обучающиеся разделяются на группы по присущим им стилям и рассказывают в общем о своем стиле, а также о тех техниках обучения, которые выбрал каждый из них. Таким образом, получилось две группы из кинестетиков и визуалов, а также один человек с механической памятью. В данном случае понадобилось 5 минут на выполнение.

Обучающийся с механической памятью в качестве советов выбрал для себя следующие: фиксировать информацию в форме ключевых пунктов (Use bullet point lists); не отвлекаться (Avoid distractions); использовать раздаточные материалы (Use handouts).

Обучающиеся с визуальным стилем обучения выделили для себя такие советы, как: использовать для записи рисунки и символы (Draw symbols and pictures); использовать флеш-карты (Use flashcards); создавать наброски (Make outlines); просить преподавателя о демонстрации (Ask for demonstration). Так как один из обучающихся визуалов, также имеет развитую механическую память, то был выбран совет делать пометки и читать их (Make notes and read them).

Обучающиеся кинестетики выбрали для себя следующие советы: комбинировать занятия с физическими упражнениями (Combine your study session with exercise); использовать ручку, карандаш и текстовыделитель (Use a pen. Use a pencil. Use a highlighter); использовать технику напряжения и расслабления (Try Tension and Relaxation); использовать небольшие движения (Utilize small movements).

Важно отметить, что технику комбинирования занятия с физическими упражнениями обучающиеся будут использовать во время занятий дома, так как в рамках группы, данная техника будет прерывать процесс обучения учеников кинестетического стиля, а также отвлекать остальных обучающихся от процесса. Тем не менее, обучающиеся могут использовать технику напряжения и расслабления, что означает, что они могут напрячь какую-либо мышцу на пять или десять секунд и потом ее расслабить. Также обучающиеся могут использовать технику небольших движений, вращая в руке стирательную резинку или карандаш в процессе выполнения заданий. Один из обучающихся кинестетиков, также имеет склонность к визуальному стилю обучения, поэтому он также выбрал использование для записи рисунков и символов (Draw symbols and pictures).

В заключении обучающимся выдаются памятки с советами, которые закрепляются в папке для дальнейшего использования. Ученики были полностью увлечены процессом. Работа с платформой вызвала большой интерес и энтузиазм. Каждый обучающийся был заинтересован результатами тестов, а также советами. Все ученики с нетерпением ждали возможности воспользоваться советами.

На втором этапе третьего раздела программы, под наименованием «Learning how to learn» обучающиеся знакомятся со стратегиями работы с различными материалами. Данные стратегии в дальнейшем обучающиеся могут использовать, как для самостоятельной работы с аутентичным материалом, так и для работы на занятии в студии или школе. Памятка, выданная обучающимся, направлена на работу с такими метакогнитивными стратегиями, как связь с уже известным (Overviewing and linking with already known material), уделение внимания (Paying attention), распознавание целей задания (Identifying a purpose of a language task), планирование выполнения задания (Planning for a language task), поиск возможностей практики языка (Seeking practice opportunities) [Oxford, 1990, p. 137].

Первоначально в форме дискуссии обучающиеся читают памятку и знакомятся со стратегиями выдвигая предположения о том, для чего необходимо владение той или иной стратегией.

Вся памятка делится на две части: 1. Для успешного выполнения задания вам необходимо... (To do a task successfully you need); 2. Поиск возможностей для практики (Seeking for practice opportunities). С начала обучающиеся знакомятся с памяткой, а затем применяют при выполнении упражнений.

Первая часть памятки, состоящая из алгоритма выполнения задания, начинается с установки связи с уже известным материалом и используется перед изучением новой темы. Основываясь лишь на названии темы обучающимся необходимо предположить какие слова будут использоваться в

новом материале, попробовать подобрать синонимы и эквиваленты слова на русском.

Данную стратегию обучающиеся тренировали перед изучением части С третьего раздела по названию «Advertising» [Falla, Davies, 2017, p. 33]. Обучающиеся предположили следующую лексику: распродажа (sale), рекламный щит (billboard), товары (products), телевидение (television), покупатель (customer), убеждать (persuade), лозунг (slogans). Также были названы синонимы к словам товары (goods), покупатель (buyer), телевидение (TV), убеждать (convince). Техника поиска эквивалентов на русском сработала несколько иначе, так как были слова, такие как рекламный щит, покупатель, лозунг, которые обучающиеся изначально назвали на родном языке.

Затем, перед выполнением задания обучающимся необходимо определить специфику: на какой речевой навык оно направлено и какой теме посвящено.

Обучающиеся опробовали данный прием на втором задании раздела 3С учебника «Solutions pre-intermediate 3rd edition» [Falla, Davies, 2017, p. 33]. В задании обучающимся необходимо было прослушать рекламу хлеба и выбрать тип информации, которая встречается в рекламе: убеждение, жалоба, повествование событий, указание направления, выражение согласия и несогласия. Обучающиеся определили, что данным упражнением направленно на аудирование, а также, что его темой является реклама хлеба.

Следующим приемом является определение необходимой лексики в используемом упражнении. Обучающиеся выделили такую лексику как хлеб (bread), хрустящий (crispy), свежий (fresh), дешевый (cheap), покупайте у нас (buy from us), выпекаем сами (bake ourself), купи два и получи третий в подарок (buy two and get the third one as a gift), черный хлеб (brown bread), белый хлеб (white bread).

Следующим шагом обучающимся необходимо определить цель задания. Ученики определили цели следующим образом: «Согласно заданию

мне нужно послушать рекламу хлеба и выбрать форму языка рекламы» (According to the task I need to listen to the bread advertisement and choose a kind of advertisement language).

Еще одним шагом является определение того, что поможет в успешном выполнении данного задания. Одним из элементов, является «Уделение внимания» (paying attention). Обучающимся освящается тот факт, что все задания делятся на два типа: те, которые требуют полного внимания и те, для выполнения которых необходимо выборочное внимание. Перед выполнением важно определить какой тип внимания требует задания и при выполнении использовать его. Так на примере второго упражнения, ученики пришли к выводу, что им понадобится выборочное внимание, направленное на выражения, связанные с убеждением.

Предварительно обучающиеся выдвинутое предположение о том, что в рекламе хлеба будет использоваться форма убеждения в покупке хлеба. Данное предположение оказалось верным, в чем и убедились обучающиеся после прослушивания.

Следующим пунктом было выделить слова и структуры, которые обучающиеся уже знают, к ним относились: черный хлеб (brown bread), белый хлеб (white bread), удобный (convenient), вкусный (delicious), печь (bake), на вкус как (it tastes like).

А также слова и структуры, которые позволили бы лучше выполнить задание. В данном случае у обучающихся в основном вызвало затруднение словосочетание цельно зерновая мука (wholemeal flour), но не повлияло на успешность выполнения или на понимание общей идеи. Тем не менее обучающиеся записали данное выражение.

Следующий раздел практики посвящен поиску возможностей для практики. В данном разделе говорится о важности практики для изучения языка, а также о том, что каждый обучающийся ответственен за собственную практику.

Каждому необходимо было выбрать серию из сериала, песню, регистрацию в социальной сети для общения, видео, статью для прочтения на английском с которым они будут работать в течении двух недель. Обучающимся советуется использовать первый раздел памятки «Установление связи с уже известным» (Overviewing and linking with already known material), а также алгоритмом выполнения заданий, определив на какое развития навыка направлено упражнение, его тему и по заключению, пункт о том, какие слова и структуры были известны, а какие необходимо запомнить для лучшего понимания.

Двое обучающихся выбрали песни. Один из них выбрал песню группы Imagine dragons «Believer». Второй выбрал песню исполнительницы Billie Eilish «Lovely». Третий обучающийся выбрал серию из мультсериала Гравити Фолз (Gravity falls). Четвертый обучающийся выбрал видео блогера PewDiePie. Пятый обучающийся выбрал общение с иностранцем через социальную сеть. Обучающемуся было предложено приложение «Tandem».

Для фиксирования дедлайна, обучающиеся воспользовались языковым дневником. Каждый обучающийся отметил в своем расписании на месяц данную задачу, на шестое марта. Через две недели ученики предоставили устный отчет о проделанной работе, в которой каждый вкратце пересказывал суть отработанного материала минимум в трех предложениях, его основную идею, о работе со стратегиями минимум два предложения, помогли ли стратегии при работе с материалами, а также указывали, какие слова были новыми и помешали понять материал, а какие уже известны, также минимум два предложения.

В целом идея каждого представленного материала была ясна. О работе со стратегиями три из пяти указали, что после работы со стратегиями было менее страшно работать с материалом, потому что имелось представление о том, что говорится в материале. Двоим использование стратегий помогло в меньшей степени, сюда относится обучающийся работающий в «Tandem», и

обучающийся работающий с видео с YouTube канала. Основная проблема работа с видео носила культурологический характер, так как в основном в материале присутствовали реалии изучаемого языка. Кроме того, практически все учащиеся предоставили отчет о работе с лексикой. При работе многие убедились в том, что многие слова им знакомы и это вселило в обучающихся уверенность. Также были названы различные актуальные для разговорного языка фразеологические обороты и идиомы. Обучающимся понравился подобный вид работы, в результате чего каждый выбрал себе новый источник работы на два последующие недели.

В продолжении занятия, а также в процессе последующего месяца обучающиеся используют рассмотренные стратегии с постоянным напоминанием преподавателя.

Использование стратегий позволит обучающимся более осознанно подходить к выполнению заданий и допускать меньше ошибок при выполнении. Также работая со стратегией поиска возможностей для практики, обучающиеся учатся использовать любимые медиа ресурсы для изучения языка, тем самым у них появляется возможность погрузиться в языковую среду даже во вне аудиторное время.

«Self-control»

В пятом разделе «Self-control» обучающиеся работают над стратегией самоконтроля. Данная стратегия направлена не столько на изучение языка, сколько на сознательное решение обучающихся вести контроль, то есть замечать и исправлять, собственных ошибок в каждом из четырех языковых навыков.

Одной из форм самоконтроля в процессе месяца изучения являлись два промежуточных теста. Один проводился по окончании раздела 3С и включал в себя задания на лексику по фильмам и телепередачам, а также

количественные прилагательные. Второй тест проходил после раздела 3Е и включал в себя модальные глаголы и прилагательные с отрицательными префиксами. Тесты проходили в начале занятий. После занятий преподаватель собирал тесты и отмечал ошибки обучающихся, но не исправлял их. Затем работы выдавались снова и обучающиеся самостоятельно исправляли собственные ошибки. В случае затруднений обучающимся было разрешено пользоваться материалами из тетради. Ошибки, которые обучающиеся не смогли исправить самостоятельно и которые повторялись у большинства обучающихся преподаватель выносил на доску и пояснял обучающимся. Таким образом, обучающиеся имели возможность разобраться с трудностями и ошибками.

Также, в рамках программы было проведено занятие, направленное на развитие стратегии самоконтроля. В первой, вводной части, обучающихся попросили записать в тетради самые большие трудности, которые возникают у них в изучении языка. Также обучающимся необходимо было подумать над причиной своих ошибок, почему они допускают те или иные ошибки. Затем в рамках дискуссии происходило обсуждение, в которой обучающиеся могли давать друг другу советы. Данная работа заняла 12 минут.

Среди названных ошибок, выделяются такие как: трудности в понимании текста на слух, вызванные наличием неизвестных слов и быстрым темпом в прослушиваемом тексте. Небольшой словарный запас, в связи с чем возникают трудности с выражением собственных мыслей. Сложности в запоминании слов, и их письменном воспроизведении. Грамматические ошибки в речи: окончание глаголов третьего лица, неправильная форма глаголов прошедшего времени.

В рамках аудирования, обучающимся советуется акцентировать внимание на уже известные им слова, которые им удастся понять и опираясь на них выстраивать основную мысль текста. Кроме того, обучающимся также предлагается делать себе пометки в тетради в процессе прослушивания.

Для поиска решения проблемы в запоминании слов, обучающиеся вспомнили советы для разных стилей обучения, которые большинство обучающихся старались применять. Обучающиеся назвали такие способы как флэш-карточки, а также работа в группе. Кроме того, обучающимся было предложено создавать дома предложения с новыми словами.

Грамматические ошибки в речи присутствовали у всех, и данное явления является естественным. Обучающимся было рекомендовано, стараться замечать за собой ошибки или ошибки своего товарища и исправлять их, проговаривая предложение второй раз, с учетом исправления.

Затем за 10 минут до окончания занятия обучающимся были выданы раздаточные материалы, представляющие собой листы самоконтроля (Приложение Д). В данных листах обучающимся необходимо было указать дату, тему, речевые навыки над которыми велась работа, то, что обучающиеся узнали нового, то, что они могут на данный момент и то, что вызывает у них трудности или не понятно им. Так как данная форма проводилась в первый раз у обучающихся была возможность выбора.

Обучающиеся начали раздел учебника 3Е и в качестве темы указали «Negative adjective prefixes». Из речевых навыков, на которые была направлена работа обучающиеся выделили «Reading and Writing».

Из нового для себя, двое обучающихся выделили, что впервые узнали о существовании отрицательных приставок в английском языке (that there are negative adjective prefixes in English language), трое остальных узнали несколько новых отрицательных приставок (several new negative prefixes), один обучающийся открыл для себя тот факт, что в словаре можно найти синонимы английского слова (that in the dictionary you can find synonyms), двое других обнаружили, что в словаре можно найти антонимы английского слова (that in the dictionary you can find antonyms of the word).

Все обучающиеся отметили, что могут использовать отрицательные приставки прилагательных (use negative adjective prefixes) и проверять в

словаре, какую отрицательную приставку необходимо использовать с определенным словом (use dictionary to check what negative adjective prefix I need to use in the word). Двое обучающихся также отметили, что им сложно определить, какую отрицательную приставку нужно использовать в конкретном слове (identify what prefix I need to use in the word).

В дальнейшем, в конце каждого занятия в течении 7 минут обучающиеся будут самостоятельно заполнять лист самоконтроля без вариантов ответов. Данный лист позволяет обучающимся осознать собственные успехи и выявить трудности для их дальнейшего решения.

«Self-assessment»

В завершающем пятом разделе программы «Self-assessment» обучающиеся проводят самооценку, по средством чек-листов (Приложение Е). Стратегия самооценки позволяет оценивать как прогресс изучения языка в целом, так и прогресс в развитии каждого навыка речи. Общее впечатление часто ошибочно и чем более конкретны обучающиеся в самооценке, тем более точной будет оценка.

Работа обучающихся проходила в четыре этапа и заняла 30 минут. Для начала обучающиеся выбрали в чек-листе общую оценку собственной работы за месяц. В целом все оценили свою работу на отлично (Excellent) или хорошо (Good).

Затем обучающимся необходимо оценить свои достижения за месяц по всем четырем речевым навыкам. Также отдельно прилагается раздел грамматики и вокабуляра (Приложение Е). Для выполнения данной задачи, обучающиеся обращаются к языковому дневнику к целям на месяц. И заполняют таблицу. Обучающиеся выделяют в речевых навыках то, что вызывает трудности у обучающихся, и то, что осталось непонятным.

В том, что обучающиеся умеют, были обозначены практически все цели, поставленные на месяц.

Трудности возникли в аудировании в распознавании согласия и несогласия. Данные трудности связаны с темпом речи говорящих, а также с замысловатой структурой прослушиваемого диалога.

Кроме того, в написании у некоторых возникли трудности в написании изученных слов без ошибок. Что связано со сложностью написания изучаемых слов.

Непонимание вызвано у одного обучающегося с отрицательными приставками. Данный обучающийся столкнулся с темой впервые и имел достаточно скудные фоновые знания по данной теме.

На третьем этапе обучающиеся оценивают свои приемы и техники, пользуясь трекером привычек из языкового дневника. Они отмечают техники, которые имгодились в использовании, те, которые не подошли обучающимся и те, которые они хотели бы попробовать в следующий раз (Приложение Е). В целом каждый из обучающихся оставил одну или две выбранных техники и выбрал по одной новой. Некоторые обучающиеся выбирали техники из других стилей, которые, по их мнению, помогли бы им лучше усвоить информацию. В следующий раз будут рассмотрены новые техники, по просьбе обучающихся, связанные не только со стилем обучения, но и с организацией работы.

На последнем этапе обучающиеся оценивают свои листы самоконтроля, отмечая те сложные моменты, которые были им непонятны, но теперь они в них разбираются, а также те моменты, которые до сих пор вызывают у них трудности (Приложение Е). Обучающиеся до конца разобрались с разницей между модальными глаголами и глаголом «have to», и с особенностями использования количественных прилагательных. Трудности вызывает у одного обучающегося прилагательные с отрицательными приставками.

Все трудности будут перенесены обучающимися в цели на следующий месяц. Также преподаватель учтет данные трудности и подготовит дополнительный материал для отдельных обучающихся.

Разработанная нами программа позволила обучающимся более осознано взглянуть на процесс собственного обучения в студии «Harry English». Благодаря пройденной программе, обучающиеся имеют представление о собственной программе обучения в студии, осознают свои собственные цели обучения и стремятся к их достижению. Будучи ознакомленными с различными техниками и приемами обучения, они также смогут построить собственный процесс обучения исходя из собственных потребностей и условий. Обучающиеся также смогут планировать собственное расписание, что позволяет им выделить необходимое, удобное время для выполнения домашнего задания. Проводя самооценку и самоконтроль, обучающиеся способны моделировать процесс собственного обучения, организуя наиболее комфортный и эффективный процесс для себя.

На втором месяце обучения обучающиеся занимались по программе студии, самостоятельно пользуясь изученными стратегиями и приемами, преподаватель в данном случае выполнял роль консультанта, направляя учащихся в случае затруднений, отвечая на их вопросы, а также выдавал раздаточные материалы.

2.3. Результаты заключительной диагностики

По завершению второго месяца обучения, среди обучающихся в очередной раз была проведена оценка результатов, в форме анкетирования учеников, дополненное нашими наблюдениями.

В результате анкетирования было выявлено, что индекс сформированности метакогнитивных стратегий в экспериментальной группе

составляет показатель 2,7, в то время как в контрольной группе индекс составил 1,4. (Рис 11).

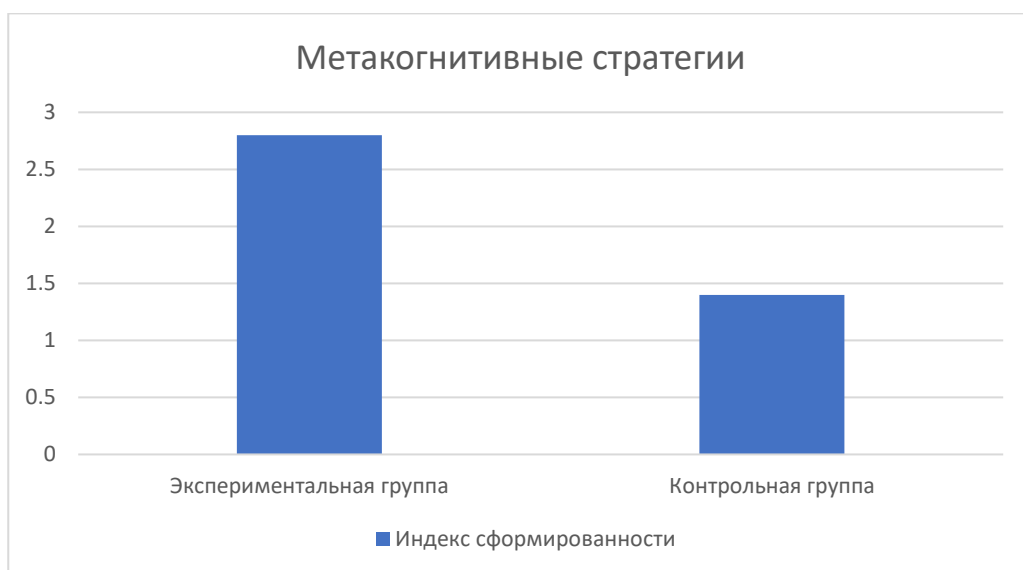


Рис. 11 Итоговая диагностика индекса сформированности метакогнитивных стратегий обучающихся контрольной и экспериментальной групп

Таким образом уровень сформированности метакогнитивных стратегий в экспериментальной группе возрос с низкого, до среднего и в целом индекс сформированности увеличился на 28%. В контрольной группе уровень сформированности метакогнитивных стратегий остался низким и увеличился на 2% (Рис. 12).

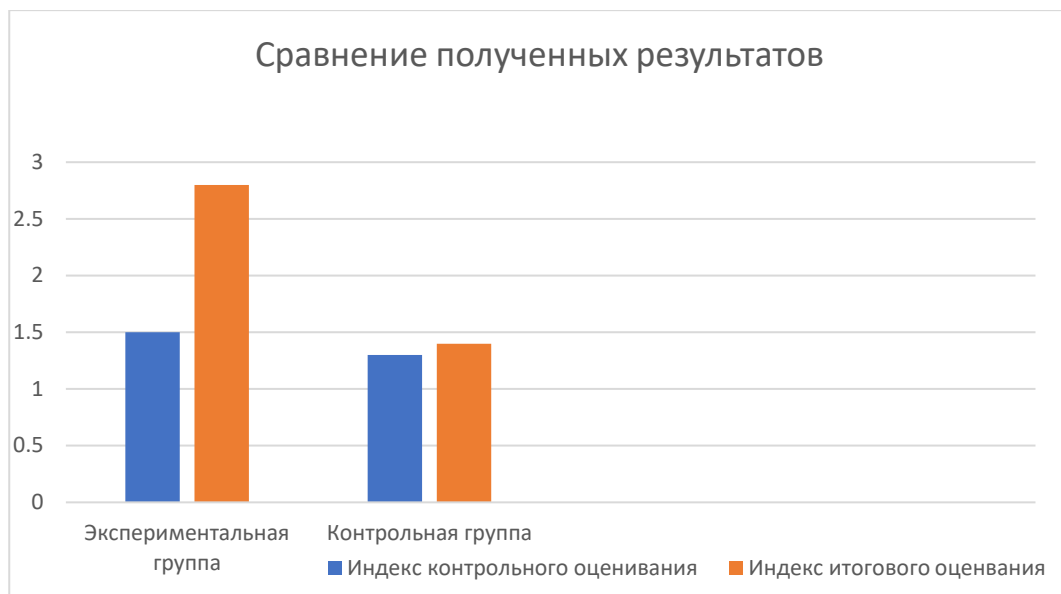


Рис. 12 Сравнительные результаты контрольной и итоговой диагностики индекса сформированности обучающихся контрольной и экспериментальной групп

Низкие результаты анкетирования в экспериментальной группе обусловлены тем, что обучающиеся занимались по учебной программе студии, без внедрения программы развития метакогнитивных стратегий.

Результаты наблюдений подтвердили динамику использования участниками контрольной группы метакогнитивных стратегий. В контрольной группе обучающиеся стали применять стратегию поиска возможностей для практики, осуществляя внеаудиторную работу с аутентичными источниками (Рис. 13).

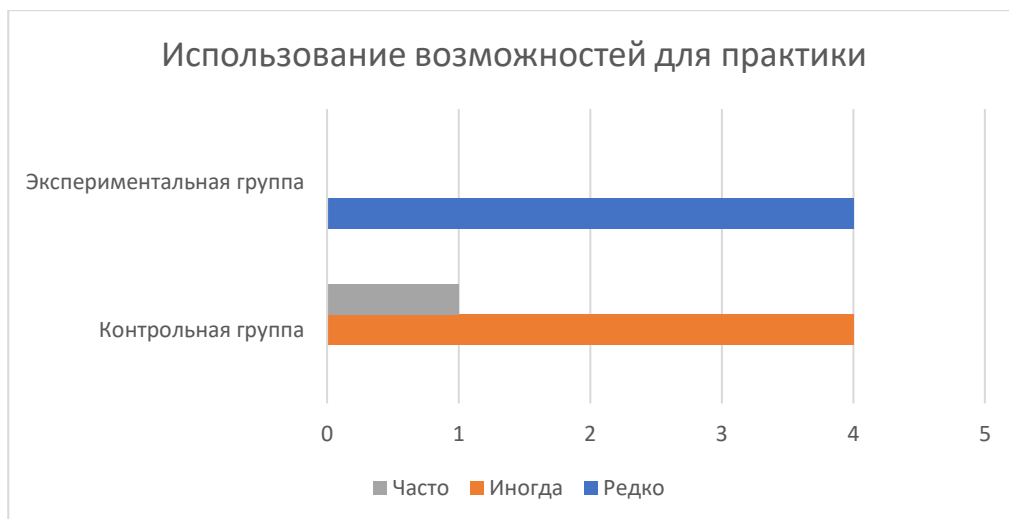


Рис. 13 Использование обучающимися возможностей для практики

Трое из двух выполняют практику в качестве задания, остальные двое используют различные источники и форматы исходя из собственных интересов и предпочтений. Обучающиеся контрольной группы стали менее тревожно относиться к незнакомым словам, каждому интересно поделиться с одногруппниками интересующим его материалом, что также повлияло на повышение мотивации.

В экспериментальной группе, обучающийся, использовавший видеоматериалы в качестве дополнительной практики приостановился на время, в связи со сложностями в учебном графике. Остальные трое обучающихся не используют, и не интересуются источниками для практики. В связи с этим, все обучающиеся экспериментальной группы «редко» применяют данную стратегию.

Обучающиеся контрольной группы чаще задействуют стратегию определения сущности и требований задания (Рис. 14).

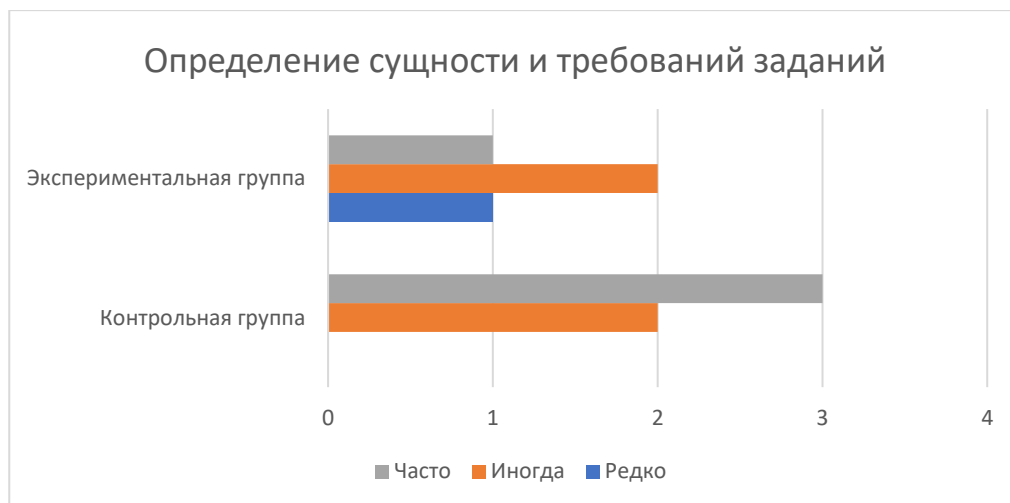


Рис. 14 Определение обучающимися сущности и требований заданий

Трое из пяти обучающихся «часто» применяют стратегию и двое «иногда». В целом у обучающихся контрольной группы наблюдается снижение количества ошибок, связанных с непониманием задания. Обучающиеся стали менее напряженно относиться к незнакомым словам. Осознание цели задания позволяет ученикам сфокусироваться на ее достижении.

В экспериментальной группе ситуация не изменилась. При выполнении задания обучающиеся стремятся выполнить задание, не вникая в его сущность, регулярно возникают проблемы в качестве недопонимания требований.

После выполнения задания каждый из учеников контрольной группы может выделить языковые ресурсы, которые помогли бы ему при его выполнении (Рис. 15).

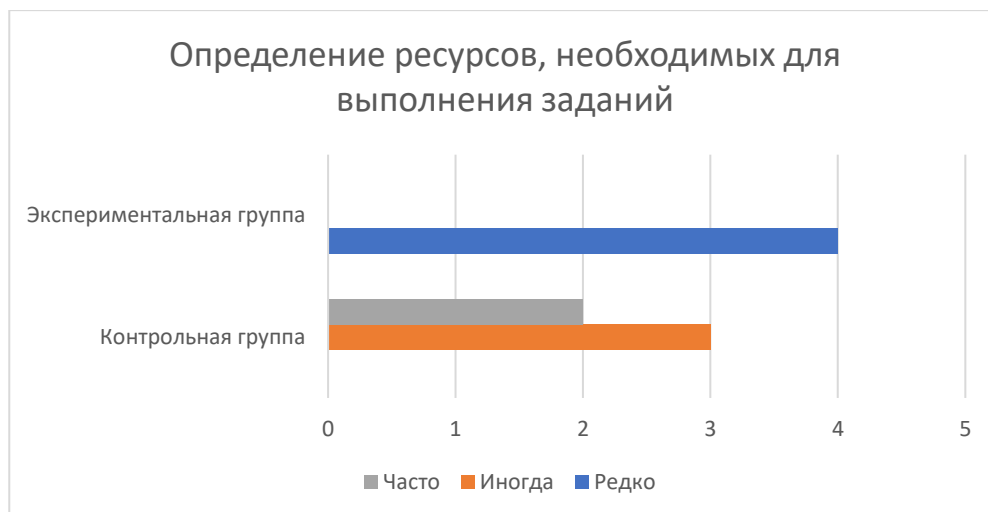


Рис. 15 Определение обучающимися языковых ресурсов, необходимых им для выполнения заданий

Самостоятельно не все обучающиеся до сих пор акцентируют на этом внимание, и в опросе преподавателя после выполнения задания двое из трех могут дать четкий ответ, остальным трем требуется время на ответ. Некоторые ученики также стали фиксировать необходимые языковые ресурсы. Данную стратегию обучающиеся также активно используют при работе с аутентичными источниками, что позволяет ученикам пополнять собственный словарный запас актуальными языковыми единицами и более интенсивно работать над развитием речевых навыков.

В экспериментальной группе ситуация осталась прежней, обучающимся сложно сформулировать ответ и основным вариантом является наличие незнакомой лексики.

Обучающиеся контрольной группе стали более осознанно подходить к контрольной работе (Рис.16)

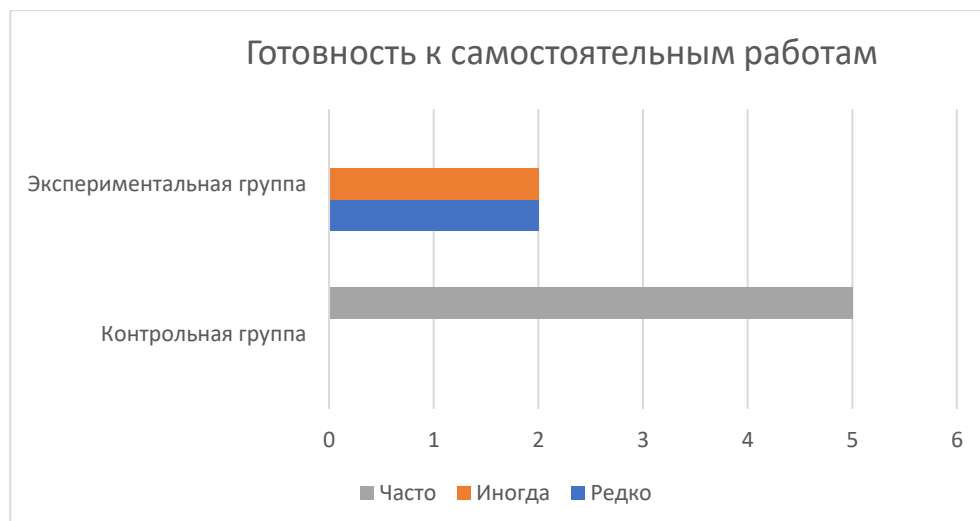


Рис. 16 Готовность обучающихся к самостоятельным работам

Все обучающиеся контрольной группы хорошо подготовились к обеим самостоятельным работам, повторяя пройденный материал и учитывая возможность собственных ошибок. Обучающимся также стало легче ориентироваться в собственном графике и трое из пяти смогли указать точное время, на которое в случае переноса занятия им было бы удобнее всего подойти. Обучающиеся стали более ответственно подходить к подготовке домашнего задания. На наш взгляд это связано с тем, что обучающиеся стали лучше ориентироваться в собственных учебных материалах и конспектах, используя их при работе. Таким образом, у участников контрольной группы были сформированы навыки планирования.

Обучающиеся экспериментальной группы были менее подготовлены к работе, некоторые вообще не готовились. Не один из учеников не смог точно назвать время для переноса занятия. Подготовка к домашнему заданию не изменилась, некоторые из четверых обучающихся могли прийти с частично выполненной домашней работой.

Как уже было указано, обучающиеся контрольной группы стали активно задействовать конспекты и учебные материалы в процессе занятия и при выполнении домашнего задания (Рис.17).

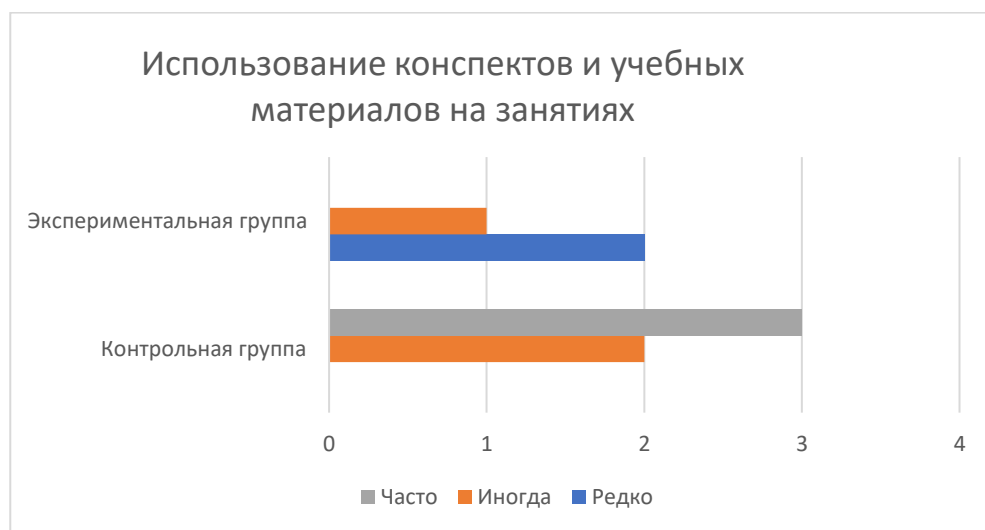


Рис.17 Использование обучающимися конспектов и учебных материалов на занятиях

Треть из пяти активно используют учебные материалы при возникновении трудностей. Двое других реже обращаются к конспектам, но при необходимости могут отыскать необходимый материал пройденного урока. У некоторых учеников были замечены улучшения в усвоении грамматического и лексического материала. Вероятно, это отчасти связано с тем, что каждый обучающийся начал заполнять конспект в удобном для него формате, используя при этом рисунки, таблицы, текстовый материал.

Ученики экспериментальной группы испытывают трудности при обращении к конспектам. Зачастую им сложно отыскать необходимый материал.

Обучающиеся контрольной группы стали менее болезненно относиться к исправлению ошибок. (Рис. 18)

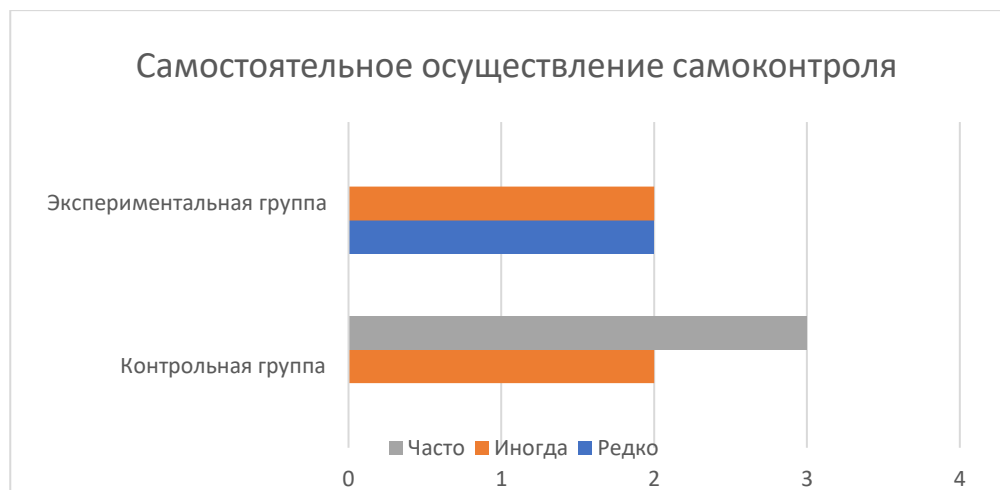


Рис. 18 Самостоятельное осуществление обучающимися самоконтроля

Обучающиеся контрольной группы стали более осознанно подходить к исправлению собственных ошибок, обращаясь в случае сомнений к собственным конспектам или к преподавателю. Появилось больше уточняющих вопросов при прохождении языковых тем. У обучающихся начало постепенно меняться восприятие ошибки. Теперь ошибка — это не недостаток для большинства, а скорее возможность для развития. Двое обучающихся, имеющие проблемы с говорением, стали чаще стараться выражать собственные мысли на изучаемом языке.

Участники экспериментальной группы осуществляют самоконтроль, но они менее целенаправленно подходят к исправлению ошибок, исправляя их скорее для преподавателя, чем для собственного понимания. Обучающиеся реже обращаются к преподавателю при возникновении трудностей.

Самооценка также приобрела несколько иной характер. Обучающиеся контрольной группы стали оценивать себя, основываясь на поставленные в начале месяца цели (Рис. 19).

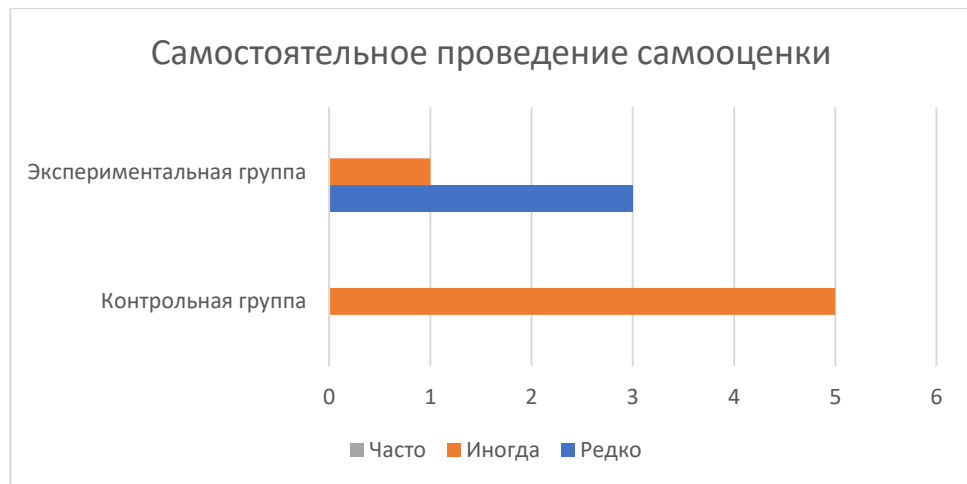


Рис. 19 Самостоятельное проведение обучающимися самооценки

Также наряду с целями программы, стали формироваться более конкретные личные цели в изучении языка. Все обучающиеся стали осуществлять самооценку «иногда», так как данный процесс происходит по прохождению запланированных на месяц тем. Сама оценка стала более реалистичной и мотивирующей для обучающихся, так как проводя оценку проделанной работы обучающиеся могут наглядно наблюдать собственный процесс.

Обучающиеся экспериментальной группы «редко» проводят самооценку и, в целом, самооценка обучающихся не соотносится с реальными результатами, часто они занижают свой прогресс собственной работы. Большинство участников экспериментальной группы имеют слабое представление о собственном прогрессе, но часто акцентируют внимание на ошибках.

В экспериментальной группе у обучающихся по-прежнему остались трудности с планированием, алгоритмом выполнения заданий, поиском возможности для практики, самоконтролем и самооценкой.

Отсутствие значительных изменений в навыки автономного обучения у учеников контрольной группы связано с тем, что на протяжении двух

месяцев они проходили обучение по программе организации дополнительного образования без внедрения программы развития метакогнитивных стратегий.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы позволяют заявить об эффективности программы. Работа над развитием метакогнитивных стратегий позволила сформировать у обучающихся контрольной группы такие навыки автономного обучения как постановка цели изучения иностранного языка, планирование действий, выбор способов и приемов работ, осуществление рефлексии и перенос результатов своей учебной деятельности в новый учебный контекст. В целом обучающиеся контрольной группы стали более уверенно подходить к изучению иностранного языка, стали чаще выходить на диалог с преподавателем по теме работы. На данный момент, можно утверждать, что обучающиеся переняли на себя часть ответственности за собственное обучение и могут поддерживать данную деятельность самостоятельно.

Выводы по главе 2

Во второй главе были представлены ход и результаты опытно-экспериментальной работы по формированию навыков автономного обучения посредством развития метакогнитивных стратегий у обучающихся организации дополнительного образования.

Работа проводилась с обучающимися студии английского языка “Happy English” в городе Красноярске. На начальном этапе работы была проведена диагностика исходного уровня сформированности метакогнитивных стратегий изучения иностранного языка. Анализ результатов, проведенных на начальном этапе эксперимента, позволил выявить у обучающихся организации дополнительного образования низкий уровень сформированности метакогнитивных стратегий изучения иностранного языка. На начальном этапе опытно-экспериментальной работы была разработана и внедрена в процесс обучения программа для развития метакогнитивных стратегий изучения иностранного языка. Мониторинг процесса позволил отметить положительную динамику в использовании обучающимися контрольной группы метакогнитивных стратегий. На завершающем этапе опытно-экспериментальной работы, на основе результатов повторной диагностики у обучающихся контрольной группы было обнаружено развитие уровня сформированности метакогнитивных стратегий с низкого до среднего.

Заключение

Концепция продуктивного развивающего образования определяет в наше время и концепцию лингвистического образования, выделяя в ней развитие креативности и автономности личности в процессе изучения языка и культуры. Уже в рамках школьного образования, согласно федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования, предполагается, что обучающиеся владеют навыками автономного обучения.

Обращаясь в организации дополнительного образования обучающиеся и, их родители преследуют конкретные цели обучения. Специфика системы дополнительного образования позволяет преподавателю максимально учесть индивидуальные особенности и потребности обучающихся, и, тем самым, помочь обучающимся достичь поставленных целей. Тем не менее, зачастую прогрессу в обучении препятствует отсутствие у обучающихся осознания собственной ответственности за учебный процесс и способности его организовать. Таким образом, на наш взгляд, важно уделить внимание формированию у обучающихся навыков автономного обучения, которые позволили бы им регулировать собственную учебную деятельность и, тем самым, способствовали бы оптимизации процесса обучения.

В рамках данной работы были рассмотрены такие понятия, как «автономное обучение», «учебные стратегии» и «метакогнитивные стратегии» а также разработана и реализована программа развития метакогнитивных стратегий изучения иностранного языка.

В ходе нашей работы была достигнута выше поставленная цель. Развитие метакогнитивных стратегий у обучающихся способствует формированию у них навыков автономного обучения, таких как постановка цели обучения, планирование учебного процесса, умение учиться, самоконтроль и самооценка. Данные навыки являются универсальными и

могут применяться обучающимися в рамках других школьных предметов, а также при подготовке к дальнейшим экзаменам ОГЭ и ЕГЭ.

Результаты опытно-экспериментальной работы позволили отметить положительную динамику уровней сформированности метакогнитивных стратегий обучающихся.

Библиографический список

1. Абрамов, С.М. Воспитание образовательной самостоятельности студентов гуманитарных вузов в процессе дистанционного обучения: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 03.04.03 [Текст] / С.М. Абрамов. - Екатеринбург, 2003. - 222 с.
2. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. Пособие [Текст] / Андреев И.В. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
3. Аникина, Ж.С. Об опыте формирования метакогнитивных стратегий у студентов не языковых специальностей при обучении иностранному языку с целью развития умений учебной автономии [Текст] / Ж.С. Аникина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. - 2013. - №2(3). - С. 562-566.
4. Аникина, Ж. С. Учебная автономия как неотъемлемый компонент процесса обучения иностранному языку в 21 веке [Текст] / Ж.С. Аникина // Вестник Томского государственного университета. - 2011. - №344. - С. 149-152.
5. Брунер, Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации [Текст] / Дж. Брунер; пер. с англ. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 782 с.
6. Воронова, Е.Н. Автономия в обучении иностранным языкам как основа современного образовательного процесса [Электронный ресурс]. Режим доступа:
https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/voronova_1.pdf
(дата обращения: 5.02.2019)
7. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших

педагогических учебных заведений [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.

8. Гарунов, М.Г. Развитие у студентов опыта самостоятельной профессиональной деятельности [Текст] / М.Г. Гарунов, Р.А. Блохина, Г.С. Лаптева. – М.: НИИВШ, 1985. – 14 с.

9. Гейхман, Л.К., Фомичева, Н.В. Образовательная самостоятельность старшеклассника: личностно-деятельностный подход [Текст] / Л.К. Гейхман, Н.В. Фомичева // Современные проблемы науки и образования. - 2016. - № 3. - С. 42-48

10. Данилов, М.А. Теоретические основы обучения и проблема воспитания познавательной активности и самостоятельности учащихся [Текст] / М.А. Данилов // Вопросы воспитания познавательной активности и самостоятельность школьников. - 1982. - С. 15-19

11. Дейч, Б.А. Дополнительное образование: проблема демаркации [Текст] / Б.А. Дейч // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2013. - №162. – С.234-243.

12. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. [Текст] / В.И. Загвязинский, Р.Атаханов. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.

13. Залевская, А. А. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия: учеб. пособие [Текст] / А. А. Залевская, И. Л. Медведева. – Тверь, 2002. – 194 с.

14. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Университетская книга Логос, 2009. – 384 с.

15. Карманова, Н.А. Формирования стратегий овладения иностранным языком – ключевая задача современного языкового образования [Текст] / Н.А. Карманова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. - 2017. - № 2 (31). - С. 30-33.

16. Кобзарь, Е.Г Автономное обучение как основа современного языкового образования [Текст] / Е.Г. Кобзарь, И.О. Трубицына // Всероссийский научно-информационный альманах. - 2014. - № 13. - С. 133-139.
17. Корозникова, А.А Сущность понятия «учебная автономия» и обучение стратегиям автономной учебной деятельности в образовательном процессе по иностранному языку [Текст] / А.А. Корозникова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2016. - Т11. - С. 761-765.
18. Коряковцева, Н. Ф. Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры [Текст] / Н.Ф. Коряковцева // Вестник МГЛУ. - 2001. - № 461. - С. 12-28.
19. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей [Текст] / Н.Ф. Коряковцева. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
20. Лобанова, Н.Л. Информационная карта педагогического опыта учителя [Электронный ресурс]. Режим доступа: nsportal.ru/sites/default/files/2013/10/11/moy_pedopyt.docx (дата обращения: 24.09.2019).
21. Логинова Л.Г. Методология управления качеством дополнительного образования детей: монография. – М.: АПЕиПРО, 2003. – 132 с.
22. Лясота, И. Я. Современные педагогические технологии в обучении иностранному языку в системе работы по реализации ФГОС (технология автономного/самоуправляемого обучения) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://nsportal.ru> (дата обращения: 28.11.2019)
23. Махмутов, М.И. Современный урок. 2-е изд., испр. и доп [Текст] / М.И. Махмутов. - М.: Педагогика, 1999. – 184 с.
24. Машинистова, Н.В. Нормативно-правовое обеспечение системы дополнительного образования детей в Российской Федерации [Текст] / Н.В. Машинистова // Молодой ученый: материалы междунар. заоч. науч. конф., г. Челябинск. - 2013. - № 6. - 172 с.

25. Медынский Е.Н. Энциклопедия внешкольного образования. Том 1: Общая теория внешкольного образования [Текст] / Е.Н. Медынский. – М.: Госиздат, 1923. 138 с.
26. Насонова, Е. Автономное обучение: парадигма языкового образования [Текст] / Е. Насонова // Высшее образование в России. - 2007. - № 2. - С. 113-115.
27. Насонова, Е.А. Анализ интерпретаций понятия «учебная автономия» [Текст] / Е.А. Насонова // Российский научный журнал «Известия вузов». Теория и практика преподавания гуманитарных дисциплин. - 2010. - №2. - С. 145-149.
28. Насонова, Е.А. Развитие учебной автономии студентов неязыковых вузов при обучении иноязычному общению [Текст] / Е.А. Насонова // Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химикотехнологического университета. - 2009. - №4. - С. 318-322.
29. Остромухова П.В. Отличительные особенности содержания дополнительного образования детей в России [Текст] / П.В. Остромухова // Мир науки: научный интернет – журнал. – 2016. – Т.4. - №2. – С. 1-12.
30. Петрова, М.Г. ценностные функции дополнительного иноязычного образования как фактора развития культурной языковой личности [Текст] / М.Г. Петрова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – 2017. - №9. – С. 83-88
31. Ракитская, Л.В. Учреждение дополнительного образования: задачи, цели и функции в контексте обучения иностранному языку [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://journalpro.ru/articles/uchrezhdeniya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-zadachi-tseli-i-funktsii-v-kontekste-obucheniya-inostranno/> (дата обращения: 02.06.2020).
32. Соловова, Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителей иностранного языка [Текст] / Е.Н. Соловова. – М.: Глосса-Пресс, 2004. – 336 с.

33. Стандарты дополнительного образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://edunews.ru/additional-education/info/fgos-dopobrazovaniya.html> (дата обращения: 2.06.2020)
34. Таранчук, Е.А., Болсуновская, Г.К. Развитие навыков автономного обучения у студентов посредством использования стратегий изучения иностранного языка [Текст] / Е.А. Таранчук, Г.К. Болсуновская // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. - Красноярск, 4-5 декабря 2019. - С. 68-77.
35. Трофимова И. Д. Методика формирования стратегий автономного чтения у студентов языкового вуза (немецкий язык, I курс): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: защищена 18.12.03 [Текст] / И.Д. Трофимова. - Улан-Удэ, 2003. - 222 с.
36. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка: в 4-х т.: пер. с нем [Текст] / М. Фасмер. – 2-е изд., стереотип. – М.: Прогресс, 1986. Т. 1. 576 с.
37. Федеральный закон об образовании [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 11.04.2020)
38. Федеральный закон РФ «О дополнительном образовании» от 12.07.2001 (принят Постановлением ГД ФС РФ от 12.07.2001 N 1794-III ГД) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.lawrussia.ru/texts/legal_523/doc523a242x575.htm (дата обращения: 09.05.2020)
39. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 класс) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 13.04.2019).
40. Цветкова, Т. К. Пути формирования автономности обучаемого в учебном процессе по иностранному языку [Текст] / Т. К. Цветкова // Вестник МГЛУ. - 2001. - № 461. - С. 62-72.

41. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному [Текст] / А.В. Щепилова. –М.: Гуманитар. изд. центр "ВЛАДОС", 2005. – 245 с.
42. Якушева, Е.Г. Понятие «учебные стратегии» в освоении иностранного языка в зарубежных исследованиях [Текст] / Е.Г. Якушева, А.Н. Яковлева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2018. - №3. - С. 32-36.
43. Benson, Phil. Teachers' and learners' perspectives on autonomy autonomy [Text] / Benson Phil // Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses. - 2008. - №1. - P. 15-33
44. Bimmel, Peter: Lernerautonomie und Lernstrategien [Text] / Bimmel Peter, Rampillion Ute. -Munchen, 2000. - 208 S.
45. British Council Lerner autonomy [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://premierkillsenglish.britishcouncil.org> (дата использования: 19.02.2020)
46. Chitashvili, Nanuli The Concept of Autonomy in Second Language Learning [Text] / Chitashvili, Nanuli // Georgian Electronic Scientific Journal: Education Science and Psychology. - 2007. - №2. – P. 17-22.
47. Cohen, Andrew: Styles and Strategies-Based Instruction: A Teachers' Guide [Text] / Cohen Andrew, Weaver Susan. - Minneapolis: Centre for Advanced Research on Language Acquisition, 2006. - 177 p.
48. Deutsch lehren lernen: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://lernen.goethe.de/moodle/course/view.php?id=487970> (дата обращения: 3.02.2019)
49. Dickinson, Leslie: Self-instruction in language learning [Text] / Dickinson Leslie. - Cambridge: Cambridge University Press, 1987. - 200 p.
50. Education corner. Using Time Management to Improve Study Skills. [Электронный ресурс]. Режим доступа:

<https://www.educationcorner.com/effective-time-management.html> (дата обращения: 21.09.2019)

51. Falla, Tim: Third edition solutions pre-intermediate. Students book [Text] / Falla Tim, Davies Paul A. - Oxford: Oxford university press, 2017. - 163 p.
52. Holec, Henri: Autonomy in Foreign Language Learning [Text] / Holec Henry. - Oxford: Pergamon, 1979. - 87 p.
53. Holec, Henry: Qu'est-ce qu'apprendre a apprendre [Text] / Holec Henry // Mélanges pédagogiques. - 1990. - P. 75-87.
54. Karagiannakis, Evangelia: Autonomes Lernen durch Beobachtung, Reflexion und Evaluation des eigenen Lernprozesses – Punktuelle und kontinuierliche Verfahren [Text] / Karagiannakis Evangelia // Profil 2: Würzburg Zeitschrift für universitären. - 2010. - S. 83-110.
55. Khaydarova, N. A. Advantages of autonomy and its significance in learning foreign languages [Текст] / N. A. Khaydarova, H. A. Khaydarova // Достижения науки и образования. - 2017. - № 5 (18). - P. 99-10.
56. Lewis, Samantha: Encouraging learner autonomy [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=uN-90zM4KmM&t=354s> (дата обращения: 16.02. 2019)
57. Little, David: Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, and Problems [Text] / Little David. - Dublin, 1991. - 175 p.
58. Littlewood, William: Communicative Language Teaching [Text] / Littlewood William. - Cambridge: Cambridge University Press, 1995. - 108 p.
59. Marshall, Stephanie: A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education [Text] / Marshall Stephanie, Fry Heather, Ketteridge Steve. - New York: Routledge, 2009. - 525 p.
60. Morkotter, Steffi: Language Awareness und Mehrsprachigkeit [Text] / Morkotter Steffi. - Frankfurt/Main: Peter Lang, 2005. - 346 S.

61. Oxford, Rebecca L. Language learning Strategies: what every teacher should know [Text] / Oxford Rebecca L. - Boston: Heinle&Heinle Publishers, 1990. - 342 p.
62. Ozlem, Yagcioglua New approaches on learner autonomy in language learning [Text] / Yagcioglua Ozlem // GlobELT: An International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language. - 2015. - 428-435 p.
63. Scrivener, Jim: Learning Teaching [Text] / Scrivener Jim. - Oxford: Macmillan Heinemann, 1994. - 418 p.
64. The Little Genius Workshop. What is VARK? How to Use VARK to Find Your Learning Style to be a Better Learner! [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=HXx8Je1v6Xo&t=38s> (дата обращения: 16.09.2019)
65. The VARK Questionnaire [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://vark-learn.com/the-vark-questionnaire/> (дата обращения: 18.09.2019)
66. Vanijdee, Alisa: Thai Distance English Learners and Learner Autonomy [Text] / Vanijdee Alisa // Open Learning. - 2003. - №18 (1). - P. 75-84.
67. Wenden, Anita L. Learning strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners [Text] / Wenden Anita L. - Hemel Hemstead, Hertfordshire: Prentice Hall, 1991. - 200 p.

Приложение А

1. *Never or almost never true of me.*
2. *Usually not true of me.*
3. *Somewhat true of me.*
4. *Usually true of me.*
5. *Always or almost always true of me.*

NEVER OR ALMOST NEVER TRUE OF ME means that the statement is very rarely true of you.

USUALLY NOT TRUE OF ME means that the statement is true less than half the time.

SOMEWHAT TRUE OF ME means that the statement is true of you about half the time.

USUALLY TRUE OF ME means that the statement is true more than half the time.

ALWAYS OR ALMOST ALWAYS TRUE OF ME means that the statement is true of you almost always.

Part D

30. I try to find as many ways as I can to use my English.	
31. I notice my English mistakes and I use that information to help me do better.	
32. I pay attention when someone is speaking English.	
33. I try to find out how to be a better learner of English.	
34. I plan my schedule so I will have enough time to study English.	
35. I look for people I can talk to in English.	
36. I look for opportunities to read as much as possible in English.	
37. I have clear goals for improving my English skills.	
38. I think about my progress in learning English.	

Приложение Б

Критерии оценивания: редко, иногда, часто.

	Ученик 1	Ученик 2	Ученик 3	Ученик 4	Ученик 5
Готов к самостоятельным работам и диктантам					

Выполняет домашнюю работу					
По и переносе занятия может самостоятельно озвучить удобные для него дни					
Самостоятельно определяет сущность занятия и его требования					
Осознает и может озвучить сложности возникшие при выполнении задания					
Самостоятельно определяет ресурсы необходимые для помощи в дальнейшем					
Ориентируется в собственном конспекте, может					

обратиться к нему в случае необходимости					
Интересуется возможностями для практики					
Замечает собственные ошибки при выполнении задания					
Исправляет собственные ошибки при выполнении задания					
Замечает ошибки одногогруппников					
Способен оценить свою работу основываясь на собственный материал					

Goals for the year

General	<ul style="list-style-type: none"> • Be able to describe events in the past easily • Be able to chat with people abroad through the internet • Be able to understand the main ideas of films and videos • Be able to talk to staff in hotel, describe them what I need, ask about whereabouts of certain place, ask them about the weather • Be able to buy food abroad <p><u>Your variants</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • _____; • _____; • _____;
Listening	<ul style="list-style-type: none"> • In general, I can understand the foreigner's speech • I can understand the weather forecasts • I can understand how people feel • I can understand advert of adventure holidays • I can understand discussions about films and programs <p><u>Your variants</u></p>

	<ul style="list-style-type: none"> • _____; • _____; • _____;
Reading	<ul style="list-style-type: none"> • I can read certain books in English and understand the main idea what it is about • I can understand the advertisement of adventure holidays • I can understand the booklet with a place description <p><u>Your variants</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • _____; • _____; • _____;
Speaking	<ul style="list-style-type: none"> • I can share my feelings with people • I can give advice people if they get in trouble • I can describe what happened • I can express my ideas clearer <p><u>Your variants</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • _____; • _____;

	<ul style="list-style-type: none"> • _____;
Writing	<ul style="list-style-type: none"> • I can chat with foreign friends • I can use the structure of writing • I can write an essay based on arguments <p><u>Your variants</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • _____; • _____; • _____;

Приложение Г

Goals for the month

General goals	<ul style="list-style-type: none"> • I can use negative adjective prefixes • I can talk about films and TV programs <p><u>Your variants</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • _____; • _____;

	<ul style="list-style-type: none"> • _____;
Listening	<ul style="list-style-type: none"> • I can identify agreements and disagreements • I can understand TV advert <p><u>Your variants</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • _____; • _____;
Reading	<ul style="list-style-type: none"> • I can identify weather multiple – choice questions are for gist or for specific information. <p><u>Your variants</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • _____;
Speaking	<ul style="list-style-type: none"> • I can discuss films with my friends. • I can advise films to my friends. <p>Your variants</p> <ul style="list-style-type: none"> • _____;

	<ul style="list-style-type: none"> • _____;
Writing	<ul style="list-style-type: none"> • I can write studied vocabulary without mistakes.

Приложение Д

Data _____

Theme _____

During the lesson I work on...	Today I learnt ...	Now I can...	It's hard for me to...
<input type="checkbox"/> Listening <input type="checkbox"/> Reading <input type="checkbox"/> Speaking <input type="checkbox"/> Writing	<input type="checkbox"/> that there are negative adjective prefixes in English language <input type="checkbox"/> several new negative prefixes <input type="checkbox"/> that in the dictionary you can find synonyms of the word	<input type="checkbox"/> Use negative adjective prefixes <input type="checkbox"/> Use dictionary to check what negative adjective prefix I need to use in the word	<input type="checkbox"/> identify what prefix I need to use in the word

	<input type="checkbox"/> that in the dictionary you can find antonyms of the word		
--	---	--	--

Приложение Е

My achievements

1. Evaluate your study during the month:



2. Look through the goals for the month and write down:

	Now I can / understand / know...	These things are still hard for me...	I still can't understand...
In general			

Listening:			
Reading:			
Speaking:			
Writing			

2. *Look through your study habits tracker and write down:*

It works for my and I like to continue...

- _____;
- _____;
- _____;
- _____;

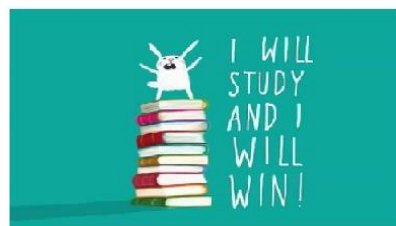


It doesn't work for me...

- _____;
- _____;
- _____;

I want to try next month...

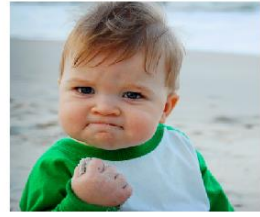
- _____;
- _____;
- _____;



Look through your check lists over the month and write down:

It was hard for me, but now I'm good at...

- _____;
- _____;
- _____;



It's still hard for me...

- _____;
- _____;
- _____;