

УПОТРЕБА НА МЕТАКОГНИТИВНИ СТРАТЕГИИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА – ФАКТОР ЗА ФОРМИРАНЕТО НА МИСЛЕЩО ПОКОЛЕНИЕ

Деспина Василева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Предлаганият кратък текст разглежда понятието метакогнитивни стратегии, като ги вписва в контекста на обучението по български език и литература. Осъществени са съпоставки между когнитивните и метакогнитивните умения, за да се проследи степента на взаимосвързаност между тях.

Keywords: metacognitive strategies, cognitive development, metacognitive skills, cognitive skills, Bulgarian language learning

Текстът, който предлагаме, се опитва да отговори на въпроса какво представляват метакогнитивните стратегии и как те могат да се развиват и да се използват като активни подходи в обучението по български език и литература. Терминът *метакогнитивни* се използва често в научната литература в областта на педагогическата психология, на педагогиката, на методиката, но в обучението по-скоро се приема за даденост, а самите метакогнитивни стратегии като да са оставени на извънучилищните практики на ученика и да са несъществени от гледище на училищния образователен контекст.

Постиженията на българските ученици са адекватно проверени тогава, когато образователната практика е организирана така, че да изисква целенасочена употреба и конструиране на метакогнитивните стратегии, тъй като именно те са факторите, въз основа на които се овладяват уменията за извличане на информация от текст, за съпоставяне, за анализ и за оценка. Обучението по български език и литература се вписва в обсега на проблематиката и не просто защото в него се работи с текстове, а защото именно хуманитарното познание дава възможност да се откриват перспективи, *ориентирани към решаване на проблеми, към конструиране на умения за анализ на различни по същността си факти при търсенето на крайно становище по даден проблем.*

Определянето на обхвата на понятието изисква детайлно разграничаване между когнитивното и метакогнитивното и откриването на връзките между тях. *В настоящия текст когнитивните стратегии се разбират като спо-*

способност за възприемане и за овладяване на научна информация за целите на декларативното познание, но без обвързване на отделните факти чрез семантични вериги с цел създаване на цялостна когнитивна схема. Така, ако пожелаем ученикът с точност да познава дефиницията на понятията подлог, сказуемо, сложно изречение, правила за преобразуване на пряка в непряка реч, правила за спазване на глаголното време, обхват на понятието метонимия, обхват на понятието повест или други, т.е. ако приемем да се движим в схоластиката на силно граматикализираното знание – налице са когнитивни равнища, но те все още не доказват степен на овладяност на метакогнитивни стратегии, нито са условие за изява на каквито и да било умения освен простото прилагане на дадено граматическо правило. Когнитивните умения се оказват изискваният минимум, спомагащ за конструирането на метакогнитивни стратегии.

Известен факт е, че учениците знаят наизуст правилата на българската граматика, но изпитват трудности при необходимостта да ги приложат на практика и тук бихме добавили и един доста по-фрапантен и отдавна вече негласно, но и безрезултатно заявяван феномен – абсолютният страх на ученика да излезе от формата, да напише или каже онова, което стереотипизираният поглед към ученето и към оценяването не би приел, което е само част от нагласата на форматираните навични действия, обезоръжаващи всеки опит за многопосочно осмисляне на информацията и за предлагане на свое решение и, разбира се, става скрито заявено условие за произвеждане на „импотентни“ умове.

Когнитивните стратегии подкрепят учениците да прилагат техники, например извличане на информация от текст, откриване на основната тема на текста, идентифициране на проблема, но не включват по презумпция възможността да се мисли за планираната последователност от действия, извършвани от ученика с цел да се решат задача, казус, да се създаде проект и др., и функционират в ролята си на необходимо и предхождащо условие за изграждане на метакогнитивни стратегии.

Съществува многообразие от дефиниции на когнитивните и метакогнитивните умения, които са обект на изследване в широк кръг от научни дисциплини. За целите на настоящия текст, който е ориентиран към обучението по български език и литература, в понятието когнитивни умения се вписват дейности, свързани с извършването на формални операции, каквото например е простото прилагане на правилото, без то да бъде задълбочено осмислено и без да се откриват взаимовръзки между отделни компоненти при разрешаване на проблема. От лингвистичен характер такъв тип са задачите за откриване на езиково явление, например конструкции от типа: *Открийте подлога в изречението*. Този тип дейности са единствено когнитивни, защото подходът към разрешаването не изисква рефлексия върху собствената мисъл. Допълнение е и фактът, че задачата съдържа ниски познавателни равнища и проверява

единствено доколко ученикът познава дефиницията на понятието подлог, без да се изисква целенасочено вглеждане в собствения познавателен опит, нито да се актуализират реализирани вече предходни опити. Отсъствието на подобни саморефлексивни практики води до навично овладяване на решението на типа задача, но не и до планомерно осмисляне на избраната стратегия. С това не казваме, че е възможно „по навик“ да се разпознава подлогът, но че е възможно честата употреба на един и същи тип задачи да доведе до правилни решения, които обаче не гарантират разбиране и биват автоматично изтрити от паметта в мига, в който вече не са необходими или не са включени в употреба, изискваща надграждащи познавателни равнища.

За да илюстрираме когнитивните умения, ще се позовем на типовете задачи, използвани често в обучението по български език, в което акцентът се поставя върху задачи, проверяващи познаването на металингвистични явления. Такива са например задачите за разпознаване на лингвистично явление, за анализ, за редактиране, за преобразуване, за извличане на съществена информация от текст, за създаване на различни текстове и жанрове – типове задачи, предполагащи единствено повторението на поредица от вече показани и многократно проиграни действия. *От гледище на метакогнитивните стратегии съществени са задачите за разрешаване на проблеми или задачите казуси*, защото те предполагат извършване на действия, при които често няма единствено или крайно решение, а ако има такова, то подлежи на поредица проверки преди крайното му установяване. Предлагаме пример за задача по български език, чиито вариации могат да се открият почти във всеки тест за външно оценяване след 7. клас.

Пример:

Кое от изреченията е сложно съставно изречение с подчинено определително?

- А) В стаята влезе жената, която е облечена в червена рокля.
- Б) В стаята влезе жена, облечена в червена рокля.
- В) В стаята, като вървеше бързо, влезе жена.
- Г) Крачейки бързо, жената влезе в стаята.

Предложената задача е за разпознаване на лингвистично явление и изисква познаване на понятията сложно изречение и сложно съставно изречение с подчинено определително. За да се получи отговорът обаче, е необходимо да се извърши следната процедура: откриване на двете сложни изречения, представени в два от отговорите, и определяне на сложното съставно изречение с подчинено определително. Доколкото употребата на задачи от подобен тип е масова в образователната практика, те често се решават от учениците вероятно без да се разпознава механизмът на решение, защото не е тайна, че честата работа върху тестови задачи довежда до състояние, в което ученикът открива

отговора, но не може да обясни защо това е правилното решение. Метакогнитивните стратегии обаче търсят отговора на въпроса *защо* и често изискват идентифициране на проблемна ситуация. Като алтернатива на посочения по-горе вариант за проверка на знанията предлагаме следното.

Пример: Посочете поне три основания изречението „*В стаята влезе жената, която е облечена в червена рокля*“ да бъде определено като сложно съставно с подчинено определително. Като вероятни отговори могат да се очакват следните: изречението е сложно; подчиненото изречение пояснява име от главното изречение; подчиненото изречение пояснява подлога.

Предложеният пример е твърде семпъл, но дава възможност да се илюстрира в най-общи рамки процесът на изграждане на метакогнитивни стратегии, а именно – идентифициране на проблема (какво се пита в задачата), разпознаване на обхвата на проблемната ситуация (какви са необходимите и достатъчни условия едно изречение да бъде определено като сложно съставно с подчинено определително), предлагане на решение (аргументиране на основанията за изчерпателност на решението).

Установяването на приложимостта и обхвата на понятието изисква помасштабното му идентифициране. Терминът *метакогнитивен* е въведен още през 1976 г. от Флавел¹⁾, за да се означа саморефлексивното отношение на личността към собственото мислене и проучване на механизма, по който се реализират познавателните стратегии. От друга страна, още в зародиша на психологическото познание за човека се поставя акцент върху израстването и постигането на зрялост чрез „интроспективно самонаблюдение“²⁾, разбирано като активно мислене за собственото волево и неволево поведение, изразяващо се в целенасочени мисловни дейности или в афективни реакции спрямо събития от заобикалящия контекст. Доколкото самонаблюдението обаче е също процес, който подлежи на научаване, необходимо е той да бъде подкрепян и насърчаван непрестанно дори ако това означава предвиждане на повече часове за работа върху конкретна учебна единица и пренебрегване на количеството знания.

В своята теория за обучение в зоната на близкото развитие Виготски настоява върху идеята, че съзнателният контрол върху мисловните процеси е един от ключовите фактори за повишаване на равнищата на знания и умения. Той предполага, че съществуват два ключови фактора в развитието на детето. Първият е автоматичното несъзнателно постижение, което в процеса на развитие често е резултат от опита на другите в социалната среда на детето, а вторият е в съзнателното осмисляне на познанието, т.е. в саморегулацията и и способността самостоятелно да се решават познавателни задачи.³⁾ Тази концепция очевидно обособява съществуването и на когнитивни, и на метакогнитивни процеси, обуславящи се взаимно, като първият предхожда и е условие за наличието на втория.

Метакогнитивните умения често се обвързват с високи равнища на компетентност при четене и мислене и могат да се положат в контекста на постижения при учениците спрямо използването на модели на пасивното учене. Учениците могат да бъдат насърчавани да развият съзнание за собственото си познание, като си задават въпроси като „Какво знам?“, „Какво не знам?“, „Какво имам нужда да знам?“, за да овладеят стратегии, чрез които да мислят за собственото си мислене с цел да го превърнат в по-ефективно, като го контролират, регулират, адаптират съобразно конкретните условия. Така по-резултатна от гледище на обучението е не информацията, че при преразказ се следва поредица от глаголни времена, а защо тя е такава или какво изключва възможността да бъде друга. Доколкото всяка реакция към дадена учебна ситуация включва освен познавателен и емоционален отговор, то съзнанието за съществуващата метакогнитивна стратегия и нейната промяна може съществено да допринесе за намаляване на негативните емоционални отговори при невъзможност за справяне в определен контекст и за ограничаване на възможността за поява на феномена „заучена безпомощност“.

В отговорностите на учителя е всъщност да настоява върху задаването на въпроси, които да насочват учениците в тази посока. Такива са например въпроси като *Защо избрахте това решение?*, *Какви логически връзки откривате?*, *Кое ви затрудни при откриването на решение?* и др. Ако се върнем към предложената по-горе задача, приложими към нея са въпросите от типа: *Какви разсъждения извършихте, за да разпознаете изречението като сложно?*, *Как идентифицирахте трите признака, определящи изречението като сложно съставно с подчинено определително?*, *Защо избрахте тези характеристики?*

Очевидно използването на метакогнитивни стратегии е приложимо в различни етапи от обучението и в различни теми. Най-силно застъпена употреба естествено може да се разпознае при работа с текст, защото дава възможност за планомерно и последователно запознаване с различни градивни елементи на текста и осмисляне на различните връзки между тях. Изучаването на различни жанрове текст (медийни, научни, институционални и др.) се въвежда в различни етапи от обучението по български език и литература, като акцент се поставя основно върху овладяването на стилистични белези, отличаващи един тип текст от друг. Това е обаче просто когнитивно равнище на опита. Целенасочената работа върху конструирането на метакогнитивни стратегии изисква такова четене на текста, при което са налице обвързвания между семантиката и структурата на текста.

От гледище на когнитивната психология и психологията на развитието метакогнитивните умения са необходимост, която не просто води до повишаване на постиженията, но която има съществено значение във всекиднев-

ния опит и се свързва с когнитивни психологически процеси като мислене, памет, внимание, възприятие и др. В обучението по български език и литература метакогнитивните явления са важни особено във времето, в което обработването на голям обем от текстови цялости се оказва трудно за учениците, задържането на вниманието върху темата, идеите и текстоструктуриращите елементи – все по-трудно, а възприятието изглежда променено и по-скоро концентрирано около бързото удовлетворяване на потребностите. Колкото и този проблем да изглежда по-скоро важен за психологията, то неминуемо се отразява и върху методиката, доколкото са необходими такива модели на ученето, които да не пренебрегват и да не се преструват, че контекстът на живеене не е драстично различен спрямо онзи, който познаваме и който изглежда сигурен и някак безпроблемно разпознаваем. Не подлежи на доказване твърдението, че колкото по-намаляващи са способностите за осмисляне на идеи, толкова по-широки са перспективите за едно бързо потъване в поле от информация, която обаче не може да бъде целенасочено обвързана и в която детайлите се оказват „несъществени“ и неуловими от четящия. Това създава предпоставки не просто за намаляване на академичните постижения, но и за злоупотреби и подлагане на бъдещите граждани на поредица манипулативни влияния. По отношение на възприемането на текста сканирането на информацията и просто преминаването през редовете е особеност на четящи, които не използват ресурса от метакогнитивни умения и по-скоро не са в състояние да обработват информация, която може да се задържи в дълготрайната памет и да бъде извлечена от там при необходимост от употребата ѝ. От друга страна, спирането в ключови моменти от текст, резюмирането на важни пасажии в него, отговорът на въпросите *кога, как и защо* е предпоставка за детайлно усвояване и употреба на постъпилата информация.

При разглеждането на метакогнитивните стратегии Флавел идентифицира понятието като конструирано от четири подчинени един на друг феномена: „метакогнитивно познание, метакогнитивен опит, саморефлексивни въпроси⁴⁾, действие”⁵⁾. Метакогнитивното познание се мисли като „сегмент от наличния запас от знание за света”⁶⁾, който обичайно служи, за да се разграничи опитът на един ученик от този на друг и не е инструмент за „диагностика“ на познавателни равнища от страна на учителя, а за саморефлексивен опит на ученика в момента на спонтанното сравняване между себе си и другите. В обучението метакогнитивното познание е информацията за различни области и употреби на езика, с която ученикът постъпва в училище и се движи през образователните степени, но която вероятно не осъзнава като налична, въпреки че спонтанно я използва. Ангажиментите на обучението по български език и литература са именно в осъзнаването ѝ и в насочващи модели за нейната употреба. Ето защо абсолютно непродуктивно е да се използват уроци за нови зания при работа с

текст, тъй като особеностите му вече са познати на ученика. За пълноценния образователен процес е съществено онова, което е известно за научния, медийния или друг текст, да се използва като основа, а не като предлагане отново на познати факти, което, естествено, гарантира превръщането на обучението по български език в скучно повторение.

Развиването на метакогнитивни умения с цел разпознаване и използване на стратегии изисква активно участие на самия ученик в процеса. Метакогнитивният опит обхваща „всички осъзнати комуникативни или афективни опити, които придружават всяко интелектуално начинание“⁽⁷⁾ и които се реализират чрез напрежение в когнитивните структури, за да бъдат извършени процеси на осъзнаване на информацията, на причините за невъзможност да бъде разбрано определено становище и др. Саморефлексивните въпроси са автономни и всъщност назовават способността на ученика сам да поставя въпроси и да търси решения, които подпомагат развиването на метакогнитивните стратегии. Процесът предполага употреба на дидактически задачи, в които, ако се търси разпознаване на лингвистично явление, то да се мисли не просто през откриването му, но и през необходимостта да се съблюдава собственият мисловен процес, довел до разпознаването. От своя страна, предлаганите дидактически задачи са важни, за да бъде задействан процесът, и ако те са съдържащи императивни фрази като „намерете“, „открийте“, това е недостатъчно, защото предполага търсене на предварително зададен отговор.

В обучението по български език се използват дидактически задачи, които се решават съгласно предварителен образец, чието повторително прилагане е цел. Този тип дейности подпомагат заучаването на определени стъпки и не предполагат рефлексия върху собствения опит, защото единственото, което ученикът проверява, е дали спазва алгоритъма за решаване. Често използвани са дидактическите задачи за редактиране, в които от ученика се очаква да открие правописни, пунктуационни, граматични или стилистични грешки. С оглед на развиването на метакогнитивни стратегии те могат да бъдат допълнени, като непрекъснато се настоява не просто върху характера на грешката, а върху причините тя бъде допусната и учениците биват насърчавани да мислят за други ситуации, в които е възможно да се допусне същата грешка. Доколкото метакогнитивните стратегии пряко се обвързват с процесите резюмиране, обобщаване, оценка, то очевидно тестовите задачи се оказват неподходящи, защото отнемат възможността да се търсят различни становища, да се обобщават гледни точки. Този тип задачи се решават в затворена последователност, като или се изключват неверните отговори, или мигновено се разпознава верният.

Действието е самият акт на разрешаване на дидактическата задачата, поставянето на въпроси към себе си и уменията, актуализирани при избраната стратегия.

Метакогнитивните стратегии не могат да бъдат приложени на всички равнища на познавателната дейност, защото се нуждаят от предхождащ когнитивен запас. Подходящи са при дидактически задачи, свързани с решаване на проблеми, които включват по-широк обхват от дейности. Предлагаме следната последователност на метакогнитивните стратегии, която може да се променя според целта на задачата, опита на ученика или възрастовите особености на обучаваните:

– *разпознаване на проблема* (обхваща процесите на откриване на проблемната ситуация, идентифициране на факторите, които я обуславят, дефиниране на отделни елементи в ситуацията);

– *представяне на решение* (конструирание на мисловна карта, която да предвиди възможните решения и да оцени хипотетичните условия за възникване на нови такива);

– *оценяване на успешността на избраното решение* (включва процеси на осмисляне и оценка и предлагане на алтернативни варианти, ако съществуващите са неоснователни или несъотнесими към ситуацията).

В заключение, прилагането на метакогнитивни стратегии е възможно както в рамките на отделни задачи в обучението по български език, така и в логическата последователност от дейности, извършвани в хода на целия урок, независимо от неговия характер (за нови знания, за упражнение, за преговор и обобщение) или от предлаганата теоретична лингвистична информация. Особеност на подхода е възможността да се търсят решения, а не да се избира от готови приложени отговори, което осигурява повишаване на мотивацията на учениците.

БЕЛЕЖКИ:

1. Flavell J. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental enquiry, *American Psychologist*, 34, 906 – 911, p.906.
2. William J. (1890) *The Principles of Psychology*, Harvard University Press.
3. Вж. Славин, Р. (2004). *Педагогическа психология*, София: Наука и изкуство. стр. 77 – 78.
4. Терминът *саморефлексивни въпроси* вероятно не е нито най-подходящият, нито най-точният. Той всъщност е опит да се впише използваното в психологията понятие self-questioning и да се намери адекватна словоупотреба на български език. Избрахме това назоваване, защото то съдържа в себе си идеята за въпроси и колебания, идващи от личността и насочени обратно към нея.
5. Flavell J. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental enquiry, *American Psychologist*, 34, 906 – 911, p.907.
6. Flavell J. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental enquiry, *American Psychologist*, 34, 906 – 911, p.906.
7. Flavell J. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental enquiry, *American Psychologist*, 34, 906 – 911p.906.

ЛИТЕРАТУРА:

- Славин, Р. (2004). *Педагогическа психология*, София: Наука и изкуство.
Flavell J. (1977). *Cognitive Development*, New Jersey: Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs.
Flavell J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental enquiry, *American Psychologist*, 34, 906 – 911.
William J. (1890) *The Principles of Psychology*, Harvard University Press.

**APPLICATION OF METACOGNITIVE STRATEGIES
IN TEACHING BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE –
A FACTOR IN SHAPING THE THINKING GENERATION**

Abstract. This short paper explores the term metacognitive strategies during the Bulgarian language learning and literature. Comparisons are made between cognitive and metacognitive skills. The paper is aimed to see the differences and close aspects of them.

Assist. Prof. Despina Vasileva, Phd

✉ Sofia University St. Kliment Ohridski
1504 Sofia, 15 Tsar Osvoboditel Blvd.
Faculty of Slavic Studies
Department of Teaching Methodology