

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2026, Том 14, № 5 / 2026, Vol. 14, Iss. 5 <https://mir-nauki.com/issue-5-2026.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/02PDMN526.pdf>

DOI: 10.15862/02PDMN526 (<https://doi.org/10.15862/02PDMN526>)

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

Ссылка для цитирования этой статьи:

Леушина, Н. А. Развитие умений метакогнитивной регуляции студентов неязыковых специальностей при обучении иноязычному чтению / Н. А. Леушина // Мир науки. Педагогика и психология. — 2026. — Т. 14. — № 5. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/02PDMN526.pdf>. DOI: 10.15862/02PDMN526.

For citation:

Leushina N.A. Developing metacognitive regulation skills in foreign language reading instruction for non-linguistic university students. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2026;14(5): 02PDMN526. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/02PDMN526.pdf>. DOI: 10.15862/02PDMN526 (In Russ., abstract in Eng.).

УДК 372.881.111.1

Леушина Надежда Александровна

ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», Петрозаводск, Россия

Старший преподаватель кафедры «Иностранных языков естественно-технических направлений и специальностей»

E-mail: nadezhda.leu@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5821-5884>

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=948241

Развитие умений метакогнитивной регуляции студентов неязыковых специальностей при обучении иноязычному чтению

Аннотация. Современная подготовка инженеров требует умения работать с иноязычными профессионально ориентированными текстами. Однако студенты неязыковых специальностей часто испытывают затруднения в постановке учебных целей и адекватной самооценке результатов иноязычного чтения, что указывает на необходимость включения в процесс обучения иноязычному чтению компонентов, направленных на развитие когнитивной сферы личности обучающегося и его способности к регуляции учебно-познавательной деятельности в рамках когнитивно-деятельностного подхода. Цель статьи — представить эмпирическое исследование, связанное с формированием у студентов инженерно-технических специальностей метакогнитивных умений целеполагания и рефлексии при работе с иноязычными текстами и установить соответствие между декларируемыми целями, результатами выполнения заданий и самооценкой студентов. Инструментарий исследования включает задание на целеполагание с формулировкой целей по уровням уточнённой таксономии Б. Блума, комплекс упражнений на иноязычное чтение, вопросы для самооценки. В результате анализа были определены пять категорий, отражающих характер рефлексии студентов: прямое утверждение (без аргументации), указание на предметное содержание, указание на когнитивные стратегии, критическая рефлексия/сомнение, проекция на профессию/будущее. Исследование показало существенное расхождение между субъективным ощущением достижения цели у студентов и их объективными результатами выполнения заданий на иноязычное чтение. В качестве основного вывода была определена методическая необходимость формирования метакогнитивных умений постановки целей высших когнитивных уровней и самооценивания.

Ключевые слова: обучение иноязычному чтению; уточнённая таксономия Б. Блума; метакогнитивная регуляция

Введение

Актуальность исследования обусловлена комплексом факторов, определяющих современное состояние иноязычной подготовки специалистов инженерно-технических направлений подготовки. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС 3++) в качестве универсальной компетенции (УК-4) фиксируют готовность выпускника использовать иностранный язык (ИЯ) в профессиональной деятельности¹, что предполагает, в частности, эффективную работу с профессионально ориентированными иноязычными текстами. В процессе обучения в вузе и затем в профессиональном контексте наиболее распространены именно письменные (электронные) тексты, в том числе на ИЯ, поэтому умение эффективно работать с текстами, самостоятельно добывать знания и анализировать свои результаты позволяет удовлетворять многие личностные и профессиональные потребности.

Количество аудиторных часов на изучение ИЯ сокращается, при этом цели и содержание иноязычного образования в вузе всё более усложняются. В связи с этим увеличивается роль самостоятельной работы студента, в которой более всего проявляется его способность к самоорганизации и саморегуляции своей учебно-познавательной деятельности. Способность выпускников к самоорганизации также закреплена во ФГОС ВО (УК-6).¹ Таким образом, одной из наиболее важных проблем, сопряженных с обучением, ИЯ в многопрофильном вузе сегодня, является развитие у студентов умений учиться. Идея о том, что выпускники вуза должны обладать универсальными компетенциями в области самоорганизации и самообучения, определяющими успешность непрерывного образования в течение всей жизни, не нова, поскольку связана с личностным и профессиональным развитием будущего специалиста. Однако, с позиций когнитивистики, реализация развивающей функции процесса обучения предполагает, в первую очередь, развитие когнитивных и метакогнитивных способностей личности в обучении [1].

По определению Э. Браун, метапознание означает субъективное знание о процессах и результатах познавательной деятельности, которое сопровождается активным контролем, регуляцией и организацией когнитивных процессов для достижения целей [2]. В исследовании В. Celik об изучении ИЯ в университете отмечается, что мотивация студентов косвенно влияет положительным образом на их академическую успеваемость через метакогнитивные способности [3]. Результаты исследования D. Jafari и S. Ketabi показали положительное влияние курса обучения метакогнитивным стратегиям на понимание студентами иноязычного текста [4]. Роль метапознания в обучении ИЯ фиксируется в ряде отечественных исследований [5–10]. Это говорит в пользу включения в процесс обучения иноязычному чтению компонентов, направленных на развитие когнитивной сферы личности обучающегося и его способности к регуляции учебно-познавательной деятельности в рамках когнитивно-деятельностного подхода.

Многолетние наблюдения преподавателей ИЯ в неязыковых вузах свидетельствуют о том, что значительная часть студентов испытывает затруднения при работе с иноязычными профессионально ориентированными текстами (количество научно-методических публикаций на эту тему не уменьшается год от года).

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 15.03.06 «Мехатроника и робототехника» [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. — URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/150306_B_3_10092020.pdf (дата обращения: 20.12.2025).

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 35.03.10 «Ландшафтная архитектура» [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. — URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/350310_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 20.12.2025).

Природа этих затруднений не сводится исключительно к недостаточному владению ИЯ. Одним из ключевых образовательных дефицитов является несформированность метакогнитивных регулятивных механизмов, т. е. способности ставить адекватные цели чтения, выбирать соответствующие им виды чтения и объективно оценивать результаты своей учебно-познавательной деятельности [11; 12]. В целях исследования предтекстовый этап работы с иноязычным профессионально ориентированным текстом был дополнен заданием, связанным с постановкой целей чтения самими студентами, отражающий метакогнитивные стратегии целеполагания, а послетекстовый этап завершался вопросами для самооценки.

Цель статьи — представить эмпирическое исследование, ориентированное на формирование умений целеполагания у студентов инженерно-технических специальностей при работе с англоязычными профессионально ориентированными текстами и установить соответствие между декларируемыми целями, результатами выполнения заданий и самооценкой студентов.

Методы

В соответствии с когнитивно-деятельностным подходом для совершенствования процесса обучения особое внимание уделяется свойствам и особенностям инструментов, которыми пользуется личность в процессе познания. Одним из наиболее известных и широко используемых инструментов целеполагания является таксономия учебных целей Б. Блума [13], которая была уточнена L.W. Anderson, D.R. Krathwohl в 2001 г. Данная таксономия представляет собой иерархическую модель когнитивных операций, расположенных по степени сложности: от запоминания и понимания через применение и анализ к оценке и синтезу [14]. Обращение к таксономии учебных целей Б. Блума в качестве методологического инструмента для определения самими студентами целей чтения иноязычных профессионально ориентированных текстов представляется теоретически и методически обоснованным. Ниже в качестве примера представлено задание для постановки целей чтения для направления подготовки 15.03.06. «Мехатроника и робототехника», курсивом выделены глаголы, соответствующие таксономии Б. Блума (глаголы приведены по [15]).

You are going to read a text about robots. Before reading, let's think about the goals of reading this text. Read the goals below and choose your goals for reading:

- *Find* the facts about robots.
- *Understand* the impact of robots advantages and disadvantages on the future of robots.
- *Use* the information from the text to prepare reports.
- *Analyze* the role of robots in people's future.
- *Evaluate* the information from the text.
- *Write* an essay about robots.

Исследование включало три последовательных этапа, реализованных в ходе аудиторных практических занятий со студентами второго курса инженерно-технических направлений подготовки по дисциплине «Иностранный язык» с выполнением домашнего задания.

Этап № 1. Определение целей чтения. Студенты получили англоязычный профессионально ориентированный текст объёмом 1800–2000 знаков, а также задание для определения цели чтения этого текста (см. пример выше). Студентам было необходимо отметить цели предстоящей работы с текстом на ИЯ.

На основе уточнённой таксономии Б. Блума нами также были разработаны задания для развития умений в различных видах иноязычного профессионально ориентированного чтения, актуализируемые на этапе № 2.

Этап № 2. Выполнение заданий на чтение:

- задание на поиск фактической информации (уровень *Remember*);
- задание на понимание информации, требующее выбора правильного ответа из четырёх вариантов (уровень *Understand*);
- задание на соотнесение информации с профессиональным контекстом (уровень *Apply*);
- задание на выделение структурно-смысловых компонентов текста и определение интенции автора (уровень *Analyze*);
- задание на оценку релевантности информации типа *True/False* (уровень *Evaluate*);
- задание на создание своего текста на основе прочитанного (уровень *Create*).

Максимальный суммарный балл за все задания — 36 (6 баллов за задание).

Этап № 3. Самооценка достигнутых результатов относительно первоначальных целевых установок. По окончании работы с текстом определялась общая самооценка результатов работы с иноязычным текстом в виде свободного письменного ответа студента на вопрос *Have you achieved your goal(s)?*

Исследование проводилось в виде среза с элементами контент-анализа ответов студентов на вопрос для самооценки и осуществлялось в условиях учебного процесса без формирования контрольной группы, что обусловлено целями исследования, а именно определение корреляции умений целеполагания и рефлексии при чтении иноязычных текстов.

В исследовании приняли участие 28 студентов второго курса бакалавриата, обучающихся по направлениям подготовки 15.03.06. «Мехатроника и робототехника» (9 студентов) и 35.03.10. «Ландшафтная архитектура» (19 студентов) Петрозаводского государственного университета. В качестве учебного материала использовались частично адаптированные аутентичные профессионально ориентированные тексты на английском языке.

Результаты

Результаты выполнения задания на определение целей чтения продемонстрировали, что в ответах студентов доминируют цели низших уровней по таксономии Б. Блума (68,2 %).

Ниже представлены ответы студентов на итоговый вопрос для рефлексии результатов работы (орфография сохранена).

Ответы студентов направления подготовки 15.03.06. «Мехатроника и робототехника»:

1. «I achieved all my goals, because the text was informative and well-organised».
2. «Yes, I've successfully found detailed information about different types of robots, their advantages and disadvantages, and future developments (AI integration). The text also provided useful robotics vocabulary like "Artificial Intelligence" "assembly lines" and "quality assurance". While the main goals are accomplished, practicing with additional exercises on applying this vocabulary in context would be helpful for better retention».
3. «I've learned a lot about robots, and I think I can use that knowledge in other classes. I also learned a few new words that I can use in conversations in English».
4. «Yes, I achieved my goals. I find information about robots and their tips, and I learn new words about robots».

5. «After the reading the article, I achieved my goals. I realized that robots play a huge role in human life. But it remains a mystery to me whether they do more good than harm to society. In my opinion, with the advent of robots, human life becomes easier, but less productive and useful».
6. «I have achieved my goals».
7. «Yes, I was able to achieve my goals. The text helped me a lot in this. It was very interesting and informative. In doing so, he helped me in answering the questions I asked».
8. «I think I did a good job with the assignments».
9. «I achieved the goals set in number 1».

Ответы студентов направления подготовки 35.03.10. «Ландшафтная архитектура»:

1. «My answer will partially coincide with the problems revealed in this text (plant damage)».
2. «I read and understand texts better when I practice English and try to translate texts».
3. «I propose a multi-pronged approach».
4. «I should translate to understand the text. Internet help me to read and understand texts in English better».
5. «Some phrases can help me to find the necessary information. I read and understand texts in English better when I asking some questions about what I am reading».
6. «I've achieved all my goals».
7. «I read and understand texts».
8. «To achieve goals I should read and translate the text. Internet can help me to find information».
9. «I think there are many more loyal ways to preserve the flowers and leave the park as it was. For example, to put up modern fences, that do not allow access to the lawn».
10. «Yes, I have learned how to organize my action plan to achieving my goals».
11. «I have achieved my goals».
12. «I've achieved my goals. I found the answers to my questions in the text».
13. «I understand that I have achieved my goals because I know the main tasks, I know whether this job is interesting for me or not, and I know what I can do and what I can't».
14. «Yes, I clearly understand the role of a landscape architect and I can identify the key responsibilities of a landscape architect».
15. «Yes, I clearly understand the role, important responsibilities and tasks of a landscape architect».
16. «Being focused can help me to find the necessary information. I read and understand texts in English better when I sit in silence and no one disturbs me. If I don't understand the text I read it one more time and try to read it slower».
17. «Yes, I have achieved my goals. I understood what kind of job is offered, what duties the landscape architect has, and what qualifications are needed. I also learned more about the profession and what skills I need in the future».
18. «Yes, I clearly understand the essence of the profession of landscape architect and now I know the basic skills of a landscape architect».
19. «Yes, I have achieved my goals».

В результате анализа были определены пять категорий, отражающих характер рефлексии студентов:

Категория А. Прямое утверждение достижения целей (без аргументации). В эту категорию вошли ответы, содержащие только констатацию факта без каких-либо пояснений, указаний на конкретные результаты или описания путей достижения результатов чтения. Это, например, такие ответы как: *I have achieved my goals* (1-я группа, № 6; 2-я группа, № 6, № 11, № 19).

Категория Б. Достижение целей с указанием на конкретное предметное содержание. Эта категория объединяет ответы, в которых студенты не просто утверждают свой положительный результат, но и называют конкретную информацию, извлечённую из текста. Например, *Yes, I've successfully found detailed information about different types of robots... their advantages and disadvantages, and future developments. The text also provided useful robotics vocabulary...* (1-я группа, № 2).

Категория В. Достижение целей с указанием на когнитивные или метакогнитивные стратегии. В этой категории студенты связывают достижение целей чтения на ИЯ с использованием определённых приёмов работы с текстом: перевод, перечитывание, постановка вопросов, организация условий работы, использование Интернета. Например, *I should translate to understand the text. Internet help me to read and understand texts in English better* (2-я группа, № 4).

Категория Г. Достижение целей с элементами критической рефлексии или сомнения. Эта категория включает ответы, в которых студенты демонстрируют неоднозначность оценки собственного результата, формулируют нерешённые вопросы или указывают на ограничения достигнутого понимания. Например, *I realized that robots play a huge role in human life. But it remains a mystery to me whether they do more good than harm to society. In my opinion, with the advent of robots, human life becomes easier, but less productive and useful* (1-я группа, № 5).

Категория Д. Достижение целей с проекцией на будущую профессиональную деятельность. В эту категорию вошли ответы, в которых студенты выходят за рамки текущего текста на ИЯ и связывают полученную информацию с собственным профессиональным развитием или применением в других учебных дисциплинах. Это, например, такие ответы, как *I've learned a lot about robots, and I think I can use that knowledge in other classes* (1-я группа, № 3); *I also learned more about the profession and what skills I need in the future* (2-я группа, № 17).

Поскольку некоторые ответы содержали признаки сразу нескольких категорий, ответ засчитывался в ту категорию, которая наиболее полно отражала его основную смысловую направленность.

Таблица 1

Распределение ответов по категориям рефлексии

Категория ответа	Количество ответов	Доля от общего числа
А. Прямое утверждение (без аргументации)	8	28,6 %
Б. Указание на предметное содержание	8	28,6 %
В. Указание на когнитивные стратегии	5	17,9 %
Г. Критическая рефлексия/сомнение	3	10,7 %
Д. Проекция на профессию/будущее	4	14,2 %
Итого	28	100 %

Составлено автором

Наиболее частотными являются ответы категорий А (прямое утверждение без аргументации) и Б (указание на предметное содержание) — 28,6 % (табл. 1). Совокупная доля ответов, содержащих развёрнутую содержательную рефлексия (категории Б, Г и Д), составляет 53,5 %, что свидетельствует о том, что чуть более половины студентов способны прокомментировать свои результаты. Категория Г (критическая рефлексия) наименее представлена (10,7 %), что

указывает на дефицит у большинства студентов способности к проблематизации собственного понимания и признания его ограниченности.

С целью определения соответствия между самооценкой и результатами выполнения заданий на чтение профессионально ориентированного текста на ИЯ мы сопоставили перечисленные выше категории ответов с суммой баллов за задания на чтение. Для этого средний балл за задания был вычислен отдельно для каждой категории (табл. 2).

Таблица 2

**Соотношение категорий рефлексии и
результатов выполнения заданий на иноязычное чтение**

<i>Категория ответа</i>	<i>Количество студентов</i>	<i>Средний балл за задания (max 36)</i>
А. Прямое утверждение (без аргументации)	8	22,4
Б. Указание на предметное содержание	8	23,1
В. Указание на когнитивные стратегии	5	21,8
Г. Критическая рефлексия/сомнение	3	17,5
Д. Проекция на профессию/будущее	4	24,2

Составлено автором

Как видно из таблицы 2, наиболее высокие объективные результаты демонстрируют студенты с проекцией на профессию (категория Д) и с указанием на предметное содержание (категория Б). Напротив, студенты с критической рефлексией (категория Г) показывают самый низкий результат (17,5 балла). Данный факт требует осторожной интерпретации: возможно, более глубокий и критический взгляд на собственное понимание возникает именно у тех студентов, кто столкнулся с когнитивными трудностями и осознал их. В целом, только 54,8 % студентов, заявивших о полном достижении цели, показали результаты выше 75 %.

Обсуждение

Анализ содержательных особенностей ответов позволил сделать следующие выводы о самооценке обучающихся. Во-первых, ответы категории Б показывают, что студенты склонны отождествлять достижение целей с извлечением фактов из текста. Это согласуется с данными, полученными на этапе целеполагания (задание № 1), где доминировали репродуктивные цели (уровни *Remember* и *Understand*). Студенты успешно реализуют те цели, которые они ставили, но сами эти цели редко поднимаются выше понимания.

Во-вторых, необходимо отметить недостаток оценочной и аналитической рефлексии. Всего 3 ответа (10,7 %) содержат элементы сомнения, нерешённых вопросов или указания на пробелы в понимании. Большинство студентов воспринимают процесс чтения как завершённый и успешный в том случае, если они смогли извлечь явную информацию, не задумываясь о глубине её осмысления.

В-третьих, ответы категории В показывают, что часть студентов осознанно используют определённые приёмы для достижения целей (перевод, перечитывание, организация благоприятных условий для чтения на ИЯ и др.). Однако эти стратегии редко затрагивают когнитивные стратегии высшего порядка (сравнение, обобщение, критическая оценка).

Наконец, ответы категории Д демонстрируют связь между прочитанным и будущей профессией. Студенты не просто извлекают информацию, но и оценивают её релевантность для собственного профессионального будущего. Это говорит о том, что профессионально ориентированные тексты на ИЯ могут служить ресурсом мотивации, однако этот потенциал реализуется лишь у небольшой части студентов.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости целенаправленного формирования у студентов способности к рефлексии результатов иноязычного чтения, включая не только оценку результата, но и анализ процесса достижения целей, выявление пробелов и формулирование направлений для дальнейшего самообучения. В практическом плане это означает внедрение в учебный процесс этапа, предусматривающего более структурированную рефлекссию с опорой на наводящие вопросы и связанную с таксономией Б. Блума.

Результаты исследования указывают на склонность студентов к поверхностной обработке текстовой информации. Наибольшая точность самооценки характерна для заданий на уровне *Remember*. Студенты с целями низших уровней чаще заявляют о полном достижении цели, чем студенты с целями высших уровней. Это подтверждает, что легкость проверки достижимости цели (а не её когнитивная сложность) становится критерием успеха.

Заключение

Уточнённая таксономия учебных целей Б. Блума представляется эффективным диагностическим инструментом в обучении иноязычному профессионально ориентированному чтению студентов неязыковых специальностей. Распределение учебных целей по уровням таксономии позволяет преподавателю оценить уровень когнитивных притязаний студентов и прогнозировать их успешность в выполнении заданий на понимание профессионального текста. При этом нельзя не отметить существенное расхождение между субъективным ощущением достижения цели и объективными результатами выполнения заданий.

На основе полученных данных могут быть предложены следующие методические рекомендации в обучении чтению на ИЯ:

- внедрение систематической практики рефлексивного целеполагания как средства развития метакогнитивной регуляции;
- ознакомление студентов с уточнённой таксономией Б. Блума и обучение их дифференциации целей по уровням когнитивной сложности;
- разработка и использование рубрик для самооценивания, содержащих чёткие критерии для каждого уровня таксономии;
- сочетание субъективных самоотчётов с объективными тестами для формирования адекватной самооценки у студентов.

Полученные результаты ограничены выборкой студентов двух специальностей одного вуза, что требует осторожности при генерализации выводов на другие образовательные контексты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Когнитивное и метакогнитивное развитие личности в современной образовательной среде. Коллективная монография / Под ред. члена-корр. РАО А. И. Савенкова. — М.: Издательство «Перо», 2024. — 187 с. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/964969000.pdf> (дата обращения 2.06.2026).
2. Brown, A.L. Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms / A.L. Brown // Metacognition, motivation, and understanding / F.E. Weinert, R.H. Kluwe (eds.). — Lawrence Erlbaum. Hillsdale, 1987. — P. 65–116. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781003758167/metacognition-motivation-understanding-franz-weinert-rainer-kluwe> (дата обращения: 21.01.2026).

3. Celik, B. The effect of metacognitive strategies on self-efficacy, motivation and academic achievement of university students / B. Celik // Canadian Journal of Educational and Social Studies. — 2022. — Vol. 2(4). — P. 37–55. DOI: 10.53103/cjess.v2i4.49.
4. Jafari, D. Metacognitive Strategies and Reading Comprehension Enhancement in Iranian Intermediate EFL Setting / D. Jafari, S. Ketabi // International Journal of Linguistics. — 2012. — Vol. 4. — No. 3. — P. 1–14. URL: https://www.researchgate.net/publication/279641410_Metacognitive_Strategies_and_Reading_Comprehension_Enhancement_in_Iranian_Intermediate_EFL_Setting (дата обращения: 6.04.2026).
5. Орбодоева, Л. М. Метакомпетенция как компонент содержания профессиональной иноязычной подготовки студентов в языковом вузе / Л. М. Орбодоева // Вестник МГЛУ. — 2014. — № 14(700). — С. 144–153. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22760355> (дата обращения 5.06.2026).
6. Соколова, Е. И. Метакогнитивные стратегии как инструмент развития навыков непрерывного образования у студентов вуза (на примере обучения иностранному языку математиков-программистов ПетрГУ) / Е. И. Соколова, О. В. Никифорова // Непрерывное образование: опыт преподавателей Петрозаводского госуниверситета. — Петрозаводск, 2016. — С. 1–12. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29833238> (дата обращения 5.06.2026).
7. Сыса, Е. А. Стратегии в развитии умений иноязычного чтения на основе самостоятельной учебно-познавательной деятельности у студентов технического вуза / Е. А. Сыса // Вестник ТГПУ. — 2017. — № 5(182). — С. 116–121. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-v-razvitii-umeniy-inoyazychnogo-chteniya-na-osnove-samostoyatelnoy-uchebno-poznavatelnoy-deyatelnosti-u-studentov> (дата обращения: 21.01.2026).
8. Евдокимова, М. Г. Способы формирования метакогнитивных умений студентов при обучении иностранному языку / М.Г. Евдокимова // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. — 2018. — Вып. 2(796) — С. 111–125. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-formirovaniya-metakognitivnyh-umeniy-studentov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku/viewer> (дата обращения 2.06.2026).
9. Медведева, О. Д. Мониторинг развития метакогнитивных навыков на основе модульного обучения иностранному языку в не профильных вузах / О. Д. Медведева, А. В. Рубцова, Н. В. Чичерина // Общество: социология, психология, педагогика. — 2022. — № 6. — С. 145–152. DOI: 10.24158/spp.2022.6.20.
10. Долженкова, М. И. Обучение студентов стратегиям чтения на иностранном языке на основе трехфазной модели / М. И. Долженкова, Н. В. Медведев, Н. В. Хаусманн-Ушкова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2024. — Т. 29. — № 1. — С. 75–87. DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-1-75-87.
11. Перлова, И. В. Содержание самостоятельной работы студентов с иноязычным электронным текстом / И. В. Перлова // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2011. — № 5. — С. 60–67. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-samostoyatelnoy-raboty-studentov-s-inoyazychnym-elektronnym-tekstom> (дата обращения 2.06.2026).

12. Беленкова, Ю. С. Формирование метакогнитивных стратегий студентов в процессе обучения иностранному языку / Ю. С. Беленкова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. — 2014. — № 1(21). — С. 36–43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-metakognitivnyh-strategiy-studentov-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения 2.06.2026).
13. Bloom, B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain / B.S. Bloom. — New York: Longmans, 1956. — 230 p. URL: <https://archive.org/details/taxonomyofeducat0000bloo/page/n229/mode/2up> (дата обращения 21.12.2025).
14. Anderson, L.W. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives / L.W. Anderson, D.R. Krathwohl. — New York: Longman, 2001. — 336 p. URL: <https://archive.org/details/taxonomyforlearn00unse/page/n7/mode/2up> (дата обращения 2.06.2026).
15. Stevani, M., Tarigan, K. Evaluating English textbooks by using Bloom's taxonomy to analyze reading comprehension questions / M. Stevani, K. Tarigan // SALEE: Study of Applied Linguistics and English Education. — 2022. — Vol. 4. — No. 1. — P. 1–18. DOI: 10.35961/salee.v0i0.526.

Leushina Nadezhda Aleksandrovna

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

E-mail: nadezhda.leu@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5821-5884>

RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=948241

Developing metacognitive regulation skills in foreign language reading instruction for non-linguistic university students

Abstract. Effective reading in a foreign language is a non-negotiable requirement for engineers. However, students of non-linguistic majors often experience difficulties in setting learning goals and in adequately self-assessing their performance when reading texts in a foreign language, which calls for the integration of components aimed at developing the cognitive domain of the learner's personality and their ability to self-regulate educational and cognitive activity within the cognitive-activity framework. The purpose of the study is to empirically examine the development of metacognitive goal-setting and reflective skills in engineering students working with foreign-language texts, and to compare their declared goals, actual task performance, and self-assessment. The study instruments include goal statements classified according to the revised Bloom's taxonomy, a set of reading tasks, and a self-assessment question. The analysis yielded five categories reflecting the nature of student reflection, namely direct assertion without argumentation, reference to subject content, reference to cognitive strategies, critical reflection or doubt, and projection onto the profession or future. The study revealed a significant discrepancy between students' subjective perception of goal achievement and their objective performance on foreign language reading tasks. As a principal finding, the study establishes the necessity of fostering metacognitive skills related to setting higher-order cognitive goals and engaging in valid self-assessment.

Keywords: teaching foreign-language reading; revised Bloom's taxonomy; metacognitive regulation