

1567

ПРОЦЕСС ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
Использование стратегий и осознание процесса чтения

Дипломная работа
Кафедра русского языка
университеты Ювяскюля
Весна 1999

Terhi Tuuskä

| | |
|--|---------------------------------|
| Tiedekunta HUMANISTINEN | Laitos Venäjän kielen laitos |
| Tekijä Terhi Tyyskä | |
| Työn nimi Protsess tštenija na inostrannom jazyke: ispol'zovanie strategij i osoznanie protsessa tštenija | |
| Oppiaine Venäjän kieli ja kirjallisuus | Työn laji pro gradu -tutkielma |
| Aika | Sivumäärä 99 + 5 |
| <p>Tiivistelmä</p> <p>Pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin lukemista vieraalla kielellä interaktiivisena prosessina sekä lukijan ja tekstin välillä että eritasoisten prosessien, erityisesti strategioiden, välillä. Lukuprosessin tutkimiseen sovellettiin pääasiassa ääneen ajattelu -menetelmää, ts. lukiessaan venäjänkielistä tekstiä kolme venäjän kielen opiskelijaa ajattelivat samanaikaisesti ääneen. Ääneen ajattelu -aineistoista analysoitiin lukemista lukijan kognitiivisena ja metakognitiivisena toimintana. Kognitiivisen toiminnan tarkastelussa tutkittiin, miten lukijat käsittelevät tekstin tietoa erilaisin strategioin. Siinä havaittiin, että lukijat käsittelivät tietoa ja ratkoivat ymmärtämisen ongelmia pääasiassa sanatasolla, joten he pystyivät harvemmin hyödyntämään tekstitason informaatiota. Lukemisen ongelmana oli siis useimmiten takertuminen tuntemattomiin sanoihin. Tämä sanatason prosessien ja ongelmien korostuminen johtui ilmeisesti joko lukutavasta tai tekstin vaikeudesta. Lisäksi lukijoilla havaittiin erilaista suuntautumista tekstin lukemiseen: tekstiorientoivaa ja refleksiivistä. Edellisessä tapauksessa lukija keskittyi tekstin merkityksen selvittämiseen, jälkimmäisessä lukija suhtautui lukemiseen individuaalisesti ja emotionaalisesti. Metakognitiivisen toiminnan tarkastelussa keskityttiin siihen, miten lukija kontrolloi, ohjaa ja arvioi lukimistaan metakognitiivisin strategioin. Tässä huomattiin, että koehenkilöillä metakognitiivinen toiminta käsitti suppeimmillaan ymmärtäminen ongelman huomaamisen, ymmärtämisen tason ja omien tietojen ja toiminnan itsearvioinnin ja oman toiminnan suunnittelun ja laajimmillaan edellä mainittujen lisäksi keskittymiskyvyn menettämisen huomaamisen, oman toiminnan tuloksen arvioinnin.</p> <p>Ääneen ajattelun jälkeen suoritettiin haastattelu, jonka avulla haluttiin saada tietoa siitä, miten lukijat tiedostivat lukuprosessin ja mitä he yleensä tietävät lukemisesta. Vaikka lukijat pitivät lukemista varsin tiedostamattomana prosessina, he tiedostivat ja arvioivat suhteellisen hyvin niiden strategioiden käytön, joita he käyttävät yleensä lukemisessa. Eksperimentissä lukijat sovelsivatkin usein käyttämiään strategioita. Lisäksi ilmeni, että lukijat osasivat varsin hyvin soveltaa lukutilanteeseen tietojaan hyvistä lukutavoista ja strategioista. Havaittiin myös, että vaikka enemmistöllä lukijoista oli muuten positiivinen lukijakuva itsestään ja omista kyvyistään, he luottavat yleensä enemmän sanakirjaan kuin itseensä selvittäessään vieraiden sanojen merkityksiä. Tässä suhteessa he hieman aliarvioivat kykyjään, sillä eksperimentissä he monesti onnistuivat ratkomaan hyvin ymmärtämisen ongelmia ilman sanakirjaa.</p> | |
| Asiasanat lukuprosessi, interaktiivisuus, strategiat, ääneen ajattelu, tiedostaminen | |
| Säilytyspaikka | |
| Muita tietoja | |

СОДЕРЖАНИЕ

| | | |
|-----------|---|----|
| 1 | ВВЕДЕНИЕ | 5 |
| 2 | ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОЦЕССА ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ | 8 |
| 2.1 | Концепции процесса чтения | 8 |
| 2.2 | Исследование чтения на родном и на иностранном языках | 10 |
| 2.3 | Виды понимания текста | 13 |
| 2.3.1 | Теория передачи информации | 13 |
| 2.3.2 | Теория интеракции | 14 |
| 2.3.3 | Теория трансакции | 15 |
| 2.4 | Интерактивные модели чтения | 17 |
| 2.5 | Стратегическая деятельность читателя | 21 |
| 2.5.1 | Концепция и функция стратегии | 21 |
| 2.5.2 | Классификация читательских стратегий | 23 |
| 2.5.2.1 | Когнитивная деятельность читателя | 23 |
| 2.5.2.1.1 | Локальные стратегии | 24 |
| 2.5.2.1.2 | Текстовые стратегии | 25 |
| 2.5.2.1.3 | Отношение читателя к чтению | 27 |
| 2.5.2.2 | Метакогнитивная деятельность читателя | 28 |
| 2.5.2.2.1 | Метакогнитивное осознание | 29 |
| 2.5.2.2.2 | Метакогнитивный контроль | 31 |
| 3 | МЕТОД И МАТЕРИАЛ ИССЛЕДОВАНИЯ | 35 |
| 3.1 | Ход исследования и сбор материала | 35 |
| 3.2 | Метод исследования | 36 |
| 3.1.1 | Размышление вслух | 37 |
| 3.1.2 | Прямая ретроспекция | 39 |
| 3.1.3 | Анкета по стратегиям и тематическое интервью | 39 |
| 3.3 | Анализ материала | 41 |
| 4 | ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ И ОСОЗНАНИЕ ПРОЦЕССА ЧТЕНИЯ | 42 |
| 4.1 | Анализ использования стратегий испытуемыми | 42 |
| 4.1.1 | Гамма | 43 |
| 4.1.1.1 | Использование когнитивных стратегий | 43 |
| 4.1.1.1.1 | Локальные стратегии | 44 |
| 4.1.1.1.2 | Текстовые стратегии | 48 |
| 4.1.1.1.3 | Отношение читателя к чтению | 50 |
| 4.1.1.2 | Использование метакогнитивных стратегий | 50 |
| 4.1.1.2.1 | Самоконтроль и самооценка понимания .. | 51 |
| 4.1.1.2.2 | Планирование стратегического действия .. | 52 |
| 4.1.1.2.3 | Самооценка совершенного действия | 52 |
| 4.1.2 | Омега | 53 |
| 4.1.2.1 | Использование когнитивных стратегий | 54 |
| 4.1.2.1.1 | Локальные стратегии | 54 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| 4.1.2.1.2 | Текстовые стратегии | 56 |
| 4.1.2.1.3 | Отношение читателя к чтению | 57 |
| 4.1.2.2 | Использование метакогнитивных стратегий | 59 |
| 4.1.2.2.1 | Самоконтроль и самооценка понимания | 60 |
| 4.1.2.2.2 | Планирование стратегического действия | 62 |
| 4.1.2.2.3 | Самооценка совершенного действия | 63 |
| 4.1.3 | Дельта | 63 |
| 4.1.3.1 | Использование когнитивных стратегий | 64 |
| 4.1.3.1.1 | Локальные стратегии | 64 |
| 4.1.3.1.2 | Текстовые стратегии | 68 |
| 4.1.3.1.3 | Отношение читателя к чтению | 69 |
| 4.1.3.2 | Использование метакогнитивных стратегий | 70 |
| 4.1.3.3.1 | Самоконтроль и самооценка понимания | 71 |
| 4.1.3.3.2 | Планирование стратегического действия | 72 |
| 4.1.3.3.3 | Самооценка совершенного действия | 72 |
| 4.1.4 | Выводы | 74 |
| 4.2 | Осознание читателем процесса чтения | 78 |
| 4.2.1 | Знания о процессе чтения | 78 |
| 4.2.2 | Знания об использовании стратегий | 81 |
| 4.2.3 | Знания о самообразе читателя | 85 |
| 4.2.4 | Выводы | 87 |
| 5 | ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 90 |
| | ЛИТЕРАТУРА | 96 |
| | ПРИЛОЖЕНИЕ 1 | 100 |
| | ПРИЛОЖЕНИЕ 2 | 101 |
| | ПРИЛОЖЕНИЕ 3 | 102 |
| | ПРИЛОЖЕНИЕ 4 | 104 |

1 ВВЕДЕНИЕ

Чтению на иностранном языке посвящено множество исследований. Чтение рассматривается с разных точек зрения, напр., с точки зрения роли словарного запаса (Huckin, Haynes & Coady 1996), роли обучения читателей стратегиям (Kern 1989, Mustafa 1998), роли перевода при чтении (Kern 1994), роли стратегий читателя (Hosenfeld 1981, Block 1986, Barnett 1989, Anderson 1991), роли индивидуально-психологических характеристик учащихся при обучении научных работников иностранным языкам (Войток 1990), и имплицитные теории чтения (Кондаков-Ушнев 1994). Целью нашей работы является осветить именно процесс чтения иноязычного текста, т.е. рассмотреть как читающий поступает при чтении и как осознает протекание этого процесса. На наш взгляд, выяснение этого вопроса важно, поскольку это помогает нам обучить читателей осознанным методам чтения, чтобы лучше и успешнее читать и понимать текст.

Исходя из нашей цели, при изучении процесса чтения нам кажется приемлемой интерактивная модель чтения, способствующая рассмотрению чтения как интеракции, взаимодействия, между текстом и читающим, а

также между разноуровневыми процессами на низшем и высшем уровне при чтении, т.е. на уровне слова, текста и осознания читающего. При этом, во-первых, изучается это взаимодействие между текстом и читателем и между разнообразными процессами, с одной стороны, в качестве когнитивного процесса, т.е. использует ли читающий локальные стратегии, операции на уровне слова, или текстовые стратегии, операции на уровне текста, при обработке информации, напр., выясняя проблемы понимания. Кроме того, мы пытаемся выяснить, относится ли читающий к чтению текста текстоориентирующе, т.е. сосредоточивается ли он на декодировании мысли текста, или рефлексивно, т.е. реагирует ли он на чтение индивидуально и эмоционально.

С другой стороны, предпринимается попытка изучить роль метакогнитивной деятельности при чтении, т.е. выяснить как читающий осознает, контролирует, регулирует и оценивает свое действие при чтении с метакогнитивными стратегиями. Данный вопрос представляется интересным нам, хотя он мало изучен, как в русской традиции исследования чтения (см. Кондаков и Ушнев 1994), так и вообще в исследованиях в области чтения, но исследования по метакогнитивной деятельности читателей, уже показали ее важность для чтения (Baker & Brown 1984; Block 1991).

Во-вторых, данная работа ставит целью изучить метакогнитивное осознание читателя, т.е. как они осознают протекание процесса чтения и каковы вообще его знания процесса чтения, использования читательских стратегий и осознание себя в роли читателя, и насколько возможна реализация этих знаний при читательской ситуации, напр., как знания о полезных стратегиях используется при чтении.

Для изучения когнитивной и метакогнитивной деятельности среди читающих в конце 1997 года был организован эксперимент, в котором принимали участие три учащихся русского языка, каждый отдельно. В эксперименте применялся метод размышления вслух, т.е. испытуемым давалась инструкция читать русский журнальный текст и одновременно высказывать вслух все, мысли возникающие по ходу процесса чтения. После размышления вслух состоялась прямая ретроспекция, при которой с испытуемыми обсуждалось протекание чтения для уточнения таких моментов, которые остались неясны-

ми для исследователя. Чтобы углубить информацию, полученную при эксперименте, было проведено интервью с испытуемым. Интервью служило для выяснения осознания испытуемыми процесса чтения, совершенного во время эксперимента, и знания испытуемым вообще процесса чтения, использования стратегий и осознания себя как читателя, и возможной реализации этих знаний при эксперименте.

Иначе говоря, данная работа представляет собой психолингвистическое, эмпирическое, дескриптивное изучение трех случаев и их анализ, т.е. задача работы заключается в описании и анализе однократной когнитивной и метакогнитивной деятельности трех читателей в процессе эксперимента, а не в стремлении к теоретическому обобщению результатов.

Данная работа строится следующим образом. В первой главе излагаются цели и задачи исследования, обсуждается метод с точки зрения теоритических подходов исследования. Во второй и третьей главах характеризуются основные теоритические и методические подходы к изучению процесса чтения иноязычного текста. Четвертая глава представляет собой анализ, состоящий из двух главных частей. В первой части уделяется внимание изучению результатов процесса чтения, совершенного испытуемыми во время эксперимента. Во второй части анализируется информация, которая была получена в интервью с испытуемыми, с точки зрения осознания испытуемыми процесса чтения в момент эксперимента и вообще их знания явлений, связанных с чтением. В последней главе излагаются основные результаты исследования.

2 ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОЦЕССА ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

2.1 Концепции процесса чтения

Исследование в области чтения имеет давние традиции. Изучение процессов чтения началось уже в конце 70 годов 19 века. История исследования чтения тесно связана с когнитивной психологией и нередко служила способом реализации психологических интересов. (см. Venezky 1984: 4). Как известно, чтение можно изучаться с разных точек зрения, напр., с точки зрения продукта или процесса, но нам самым интересным представляется процессуальный подход к чтению. Поэтому мы обратим внимание на некоторые особенности, характеризующие процессуальную сущность чтения.

Ссылаясь на Чалла (Chall 1970), Вякяпасси (Vähäpassi 1987: 13) отмечает, что в процессе чтения заключаются восприятие, опознание (recognition) слов, понимание, интерпретация, оценка и применение (ср. Рубо 1990:3 и Клычникова 1973: 6). Чтение представляет собой понимание письменной речи и реагирование на нее, как в косвенном, так и переносном смысле (Vähäpassi 1987: 13). Поскольку целью и функцией чтения являются понимание и усвое-

ние содержания текста (Вьюшкова 1998: 6), читатель интерпретирует информационные знаки, закодированные в тексте. При этом подчеркивается информационная активность читателя, при которой путем набора условных символов информация передается от автора к читателю (Клычникова 1973: 6). Передача информации обозначает, что чтение служит для коммуникативной функции между автором и читателем.

Клычникова (1973: 6) выделяет в процессе чтения два основных компонента: технику чтения, т.е. стратегию, и понимание читаемого текста. Клычникова (1973: 6) далее пишет, что техника чтения сама еще не представляет собой собственное чтение, поскольку читателю нужно понимать, что он читает. Под пониманием имеется виду "раскрытие существенного в предметах и явлениях окружающей действительности благодаря аналитико-синтетической деятельности, в которой анализ и синтез сочетаются друг с другом и обеспечивают успех процесса" (Ерчак 1994: 82). Точнее говоря, читатель анализирует факты текста и синтезирует эти факты, чтобы понять смысл текста. На наш взгляд, анализ и синтез находятся во взаимодействии также в том смысле, что анализируя текст, читатель раскрывает существенное в нем благодаря своим знаниям об окружающем мире, т.е. он синтезирует текст с действительностью. Как мы видим, чтение складывается из взаимодействия между техникой чтения и пониманием: техника чтения служит опорой для достижения понимания.

Чтение происходит всегда на каком-то языке. Поэтому нам следует рассмотреть чтение как языковой вопрос между чтением на родном и иностранном языке.

2.2 Исследование чтения на родном и на иностранном языках

Исследования чтения подразделяются на две центральные области, изучение чтения на родном языке (далее - чтение Я1) и изучение чтения на втором или иностранном языке (далее - чтение Я2). Когда читатель читает иноязычный текст, чтение происходит, либо на втором либо на иностранном языке. По определению Барнет (Barnett 1989: 2-3), чтение на втором языке совершается в окружении этого языка (второго языка) и культуры, а чтение на иностранном языке в окружении родного языка и культуры. В этой работе не делается разницы между этими видами, а говорится только о чтении Я2.

В области исследования чтения Я1 развивались теории процесса понимания, которые усвоены также при исследовании чтения Я2. Однако в области чтения Я2 еще не пытались создать собственные модели чтения, отражающие именно тот процесс, как читатель читает на иностранном языке (Pitkänen-Nuhta 1996: 9, 22). Таким образом, исследование чтения Я1 часто шло по следам исследования чтения Я2. Согласно мнению Крейба (Crabe 1991: 378), первоочередной целью чтения Я2 является выяснить то, как опытные носители языка поступают при чтении, и затем попытаться управлять читателями Я2 в этом направлении.

В исследовании чтения изучаются часто различие и сходство между чтением Я1 и Я2, напр., читает ли читатель одинаково на обоих языках. Некоторые исследования показали общие черты между процессами чтения Я1 и Я2 (см. Barnett 1989: 74). Мнения исследователей расходятся в том, заключается ли проблема понимания чтения иноязычного текста в проблеме читательских способностей или в проблеме языковой компетенции. Некоторые исследователи считают, что проблемы чтения вызываются не незнанием языка, а проблемой техники чтения (Pitkänen-Nuhta 1996: 22). По утверждению Байсбурда и Блохиной (1996а: 22) читатель должен пользоваться переносом навыков родного языка на чтение иноязычного текста. Однако некоторые исследователи сомневаются в том, возможен ли перенос читательских навыков родного

языка в чтение на иностранном языке. Результаты некоторых исследований (напр. Lee & Lemonnier-Schallert 1997) в этой области показали, что перенос читательских навыков предполагает у читателя определенного уровня знаний иностранного языка (см. также Pitkänen-Huhta 1996: 24; Valtanen 1991: 18; Crabe 1991: 380; Ulijn & Salager-Meyer 1998: 81-82).

Помимо обсуждения возможности переноса читательских навыков в исследовании чтения уделяется внимание следующим вопросам: какую роль имеет фонологическое декодирование при чтении слабоуспевающих читателей, какое влияние имеют родственные слова при чтении, как влияют культурные различия на чтение Я2 и т. д. (Barnett 1989: 12).

При рассмотрении чтения Я2 необходимо обратить внимание на влияние родного языка или других иностранных языков на чтение Я2. Это влияние может быть положительным или отрицательным. Согласно Керну (Kern 1994: 441-442) родной язык может также способствовать пониманию иноязычного текста, если оба языка имеют одинаковые структуры и интернациональные слова. Владение другим иностранным языком может также влиять положительно на чтение иноязычного текста. В данной работе предполагается, что так как русский язык заимствовал множество слов из других европейских языков, то с их помощью читатели могут угадать значение некоторых незнакомых слов. С другой стороны, фонологические, лексические и синтаксические различия между родным и иностранным языками могут затруднять понимание иноязычного текста (Kern 1994: 441-442). В данном исследовании для читателя, может быть проблемой тот факт, что русский язык имеет другую систему письма, чем большинство европейских языков.

Также следует подчеркнуть, что в определенных языках определенные языковые элементы являются более важными, чем другие (см. Barnett 1989: 52), и в этом исследовании мы предполагаем, что при чтении читающие могут часто обращать внимание на склонение слов и сложные грамматические конструкции русского языка.

При сопоставлении чтения Я1 и Я2 следует принимать во внимание одну релевантную разницу между этими процессами, а именно степень автоматичности. Считается, что чтение Я1 является довольно автоматическим процес-

сом, поскольку носитель языка редко встречает трудные проблемы понимания, исключая, разумеется, чтение текста с незнакомой терминологией. Это также влияет на изучение чтения. Ссылаясь на Самуелса и Камила (Samuels & Kamil 1984), Барнет (Barnett 1989: 12) отмечает, что модели чтения Я1 часто анализируют процессы чтения именно успевающих носителей языка. Блок (Block 1992: 320) утверждает, что, читая иноязычный текст, читатель чаще сталкивается с трудностями понимания, связанными с данным языком и культурой, чем носитель языка. Эти трудности могут приводить к нарушению понимания, и в таком случае читатель должен выяснить эти проблемы каким-то способом. Из-за нарушения автоматизации понимания процесс чтения становится осознаваемым и видимым. (см. Block 1992: 320- 321; O'Malley & Chamot 1990: 80). Иначе говоря, процесс чтения превращается в осознаваемый, а мыслительные процессы при чтении становятся достижимыми и для наблюдения, т.е. мы можем проследить за теми приемами и способами, которыми читающий пользуется при разрешении проблемы понимания. Таким образом, с точки зрения цели нашей работы, наиболее релевантным представляется изучение чтения иноязычного текста, позволяющее "вхождение" в процесс чтения.

Нас, разумеется, интересует, как обычно возникают барьеры понимания, тормозящие динамичное продвижение читателя при чтении иноязычного текста. Трудности чтения могут быть связаны, напр., с лексическими проблемами (напр., незнакомые слова, недостатки в грамматических знаниях), с содержанием текста, отражающего непривычную культуру страны изучаемого языка, или с новыми фактами из незнакомых областей, напр., из науки или техники (см. Байсбурд и Блохнина 1996а: 20).

Короче говоря, по мнению Валтанен (Valtanen 1991: 8), чтение Я2 отличается от чтения Я1 тем, что, в частности, цели чтения могут быть различными, навыки чтения не всегда передаются из родного языка в иностранный, системы письма иногда различаются между собой, знание иностранного языка может оказаться слабее, чем знание родного языка. (ср. Ulijn & Salager-Meyer 1998: 81.)

2.3 Виды понимания текста

В области исследования чтения существует множество теоретических концепций и моделей, характеризующих процесс чтения. Однако часто модели чтения можно сгруппировать по тому, на каком виде процесса понимания текста они основываются. Харсте (Harste 1985, 12:3) различает три вида понимания текста: теория передачи информации (information transfer), теория интеракции (interaction) и трансакции (transaction). Посмотрим эти теории подробнее.

2.3.1 Теория передачи информации

Наиболее традиционным считается рассмотрение чтения как передачи информации (Harste 1985, 12:2). Как уже говорит название теории, в этой теории понимание текста исходит из передачи информации. Эта передача происходит как стимул - реакция - процесс, т.е. мысль текста передается читающему при чтении. Поскольку мысль текста это мысль автора текста, читающий не выдвигает свою собственную мысль из текста. Он достигает мысли автора с помощью своих навыков чтения. Из этого следует, что в данной модели техника чтения играет важную роль. Успевающие читатели, т.е. читатели владеющие хорошими навыками чтения, извлекают больше информации из текста, чем слабоуспевающие читатели. Успешность чтения оценивается тем, сколько информации читатель извлек из текста. (см. Harste 1985, 12:3). Подчеркивание результата чтения говорит о том, что чтение трактуется с точки зрения продукта.

Согласно Вякяпасси (Vähäpassi 1989: 32) из теорий передачи информации исходят, напр., модели "снизу вверх" (bottom-up models) и модели "сверху вниз" (top-down models). К представителям первых моделей относятся, напр. Когх (Cough 1972) и Лаберж-Самуелс (La Berge-Samuels 1974), а вторых, в частности, Гудман (Goodman 1968) и Смит (Smith 1971, 1982) (см. Barnett

1989:13). Обеим моделям свойственна линейность, но они различаются между собой тем, с какого уровня начинается передача информации. В моделях "снизу вверх" чтение протекает от декодирования текста на низшем уровне до высших мыслительных операций. В силу важности низших процессов перекодирования на уровне текста эта модель носит текстоцентрический характер. В моделях "сверху вниз" чтение идет от высших умственных процессов (напр., прогнозирования) читающего, которые будут проверены (подтверждены или не подтверждены) им на уровне текста. Подчеркивание роли высших умственных операций читателя свидетельствует о читателецентричности этой модели (Barnett 1989: 12-13; Valtanen 1991: 7).

Рассмотренные модели часто критиковались за их линейность и однонаправленность процесса чтения. Барнет (Barnett 1989: 26) пишет, что в моделях "снизу вверх" исключено влияние высших мыслительных процессов на процессы на низком уровне, а в моделях "сверху вниз" не принимается во внимание такая ситуация, в которой читающий не может выдвигать прогнозы в силу недостаточных первичных знаний о теме текста.

2.3.2 Теория интеракции

С теорией передачи информации с середины 70-ых годов до середины 80-ых годов конкурировала интерактивная теория понимания текста (Vähäpassi 1987: 32). В интерактивной теории основным компонентом является интеракция, взаимодействие между текстом и читающим. С помощью взаимодействия между своими навыками чтения и структурой текста читатель достигает мысли текста, которая передана автором. Считается, что успевающие читатели вступают в лучшее взаимодействие с текстом, чем слабоуспевающие. Успешность результата чтения определяется тем, какие стратегии идеальный читатель использовал бы в той же ситуации. (см. Harste 1985, 12:3). Таким образом, в силу выделения роли навыков чтения, т.е. активности деятельности читателя, модель представляется читателецентричной.

В противоположность линейности предыдущих теорий понимания

текста, в интерактивных теориях усваивается цикличность интерактивного процесса между информационными признаками текста и мыслительными операциями читателя (см. Barnett 1989: 13). На интерактивном виде чтения были основны интерактивные модели чтения, сторонниками которых являются, напр., Румелхарт (Rumelhart 1977) и Штанович (Stanovich 1980) (см. Barnett 1989:13-14). Из интерактивной теории исходит также схематическая теория (schema-theory), напр., Андерсон & Пеарсон (Anderson&Pearson 1984), и модели чтения и письма (reading/writing-models), соединяющие процессы чтения и письма (напр., Pearson & Tierney 1984) (см. Barnett 1989: 13). Интерактивные модели будут рассмотрены в дальнейшем подробнее.

2.3.3 Теория трансакции

В 1985 году Харсте (Harste 1985, 12:2) утверждал, что теория трансакции станет центральным видом процесса понимания в области чтения. Для данной теории характерно подчеркивание ситуации, т.е. влияние ситуационных факторов на чтение. Поскольку чтение происходит всегда в определенном контексте, разные читатели создают разные значения (meanings) текста, а также один читатель находит разные значения в разных ситуациях. В результате своей контекстуальности мысль носит релятивный характер. Чтение представляется интерпретативным процессом, так как читатель всегда творит новый текст. Однако предполагается, что члены одной культуры приходят к одним и тем же интерпретациям. В трансакционной теории подчеркиваются культура, социо-исторический контекст, переживания и читательская история читателя, которые он приносит в каждую читательскую ситуацию. С помощью чтения успевающие читатели умеют расширить свою картину мира; критерием успешности чтения служит научение чему-то новому при чтении. (Harste 1985, 12:3; ср. Горбачева 1994: 80).

Трансакционная теория понимания способствовала развитию трансакционных моделей чтения, к представителям которых относятся, напр., Харсте (Harste 1985) и Розенблатт (Rosenblatt 1988) (см. Pitkänen-Huhta

1996: 23). Согласно Питкянен-Хухта (Pitkänen-Huhta 1996: 23) данные модели не оказались еще очень популярными в исследовании чтения Я2, поскольку они еще довольно новы и мало изучены. Поскольку для теории трансакции характерна "интерпретированность", она может служить лучшей опорой для изучения литературы. Однако следует отметить, что благодаря этим моделям во внимание более принимаются контекстуальные факторы и разные цели чтения в исследовании чтения Я2 (Pitkänen-Huhta 1996: 23).

В выше рассмотренных видах понимания текста подчеркиваются различные компоненты, которые существенны для процесса чтения. В теории передачи отмечается важность передачи информации от текста к читателю; в теории интеракции подчеркивается интеракция и между текстом и читателем, и между различными процессами; трансакционная теория обращает внимание на творческий характер чтения, так как согласно Вяяхпасси (Vähäpassi 1987: 25) текст сам не несёт мысли, а читающий сам определяет его смысл (см. также Swaffar 1988: 123). Подчеркивание разных аспектов чтения, разумеется, обуславливает то, какие проблемы процесса чтения возможно изучать в рамках каждого теоритического подхода.

По мнению Питканен-Хухта (Pitkänen-Huhta 1996: 23) интерактивные модели довольно прямо применяются для изучения чтения Я2, поскольку в них соединяются процессы на низшем уровне, и высшие умственные процессы. Мы согласны с Питканен-Хухта, так как из представленных выше видов понимания текста интерактивный подход представляется нам самым адекватным с точки зрения цели нашей работы, т.е. изучения процесса чтения иноязычного текста на русском языке в качестве интерактивного процесса между текстом и читающим, текстуральной информацией и навыками чтения. В данной работе предпринимается попытка охарактеризировать, как взаимодействие между текстом и читающим реализуется при выяснении проблемы понимания с помощью разнообразных процессов, а именно использования стратегий. Кроме интерактивного подхода, мы применяем некоторые особенности трансакционного подхода, т.е. пытаемся обратить внимание на влияние контекстуальных факторов, таких как возникновение эмоции, мотивации и

интереса в читательской ситуации. С точки зрения задачи нашей работы теперь следует рассмотреть специфику интерактивных моделей.

2.4 Интерактивные модели чтения

Рассмотрение интерактивных моделей основывается, главным образом, на мнениях Барнета (Barnett 1989), Питкянен-Хухта (Pitkänen-Huhta 1996), Валтанен (Valtanen 1991), но излагаются и концепции других исследователей. Интерактивные модели чтения сформировались в конце 70-ых годов с развитием когнитивной психологии (Pitkänen-Huhta 1996: 15). Эти модели были созданы в области чтения Я1, но они были усвоены также в исследовании чтения Я2.

Как было сказано выше, интерактивные модели строятся на представлении о чтении, как интерактивном процессе, т.е. взаимодействием между разноуровневыми процессами. Это взаимодействие представляет собой в широком смысле чтение, как взаимодействие между текстом и читателем, а в узком смысле, как взаимодействие между мыслительными процессами читателя при чтении. Понимание текста возникает из взаимодействия между текстом и читателем, т.е. как текстуальная информация, так и мыслительные операции читателя играют важную роль при понимании текста (Barnett 1989: 13).

По мнению Швафар (Swaffar 1988: 125) во всех интерактивных моделях предполагается, что при процессе понимания текста читающий 1) воспринимает селективно языковой материал ("input"), 2) декодирует знакомые буквы и слова автоматически, 3) опознает лингвистически маркированные связи, 4) делает выводы по этим связям, которые лингвистически не выражены и 5) соединяет дискурс текста со своими логическими и аффективными оценками.

Таким образом, в чтении требуется мобилизация разноуровневых процессов, оперирование на низшем и высшем уровне. В процессах на низком

уровне, т.е. в процессах восприятия, происходит восприятие и декодирование текстуальной информации, а на высшем мыслительном уровне функционируют интерпретативные процессы, напр., прогнозирование, ожидание читателя. В интерактивных моделях как-будто соединяются модели "снизу вверх", подчеркивающие важность восприятия текстуальной информации для понимания, и модели "сверху вниз", в которых раскрытие смысла текста происходит с помощью высших мыслительных операций читателя. (см. Valtanen 1991: 7). Как формулирует Валтанен (Valtanen 1991: 6), понимание складывается из взаимодействия процессов на разных уровнях, т.е. на орфографическом, фонологическом, лексическом и семантическом уровне, и первичных знаний, ожидания, использования контекста. Эти разноуровневые процессы действуют одновременно и параллельно¹, и на каждом уровне читающий извлекает только столько информации, сколько ему нужно (Barnett 1989: 13, 26).

Таким образом, оба компонента чтения, процессы на низшем уровне и на высшем уровне, играют свою роль в интерактивных моделях чтения. Процессы на высшем уровне трактуются как очень важные при чтении. Некоторые исследователи считают, что именно первичные знания читателя о теме текста предсказывают результат понимания текста (Bernhardt 1991:34), но облегчают понимание также прогнозирование при чтении и культурологические знания (Crabe 1991: 381; см. также Swaffar 1988: 126).

Несмотря на важность процессов на высшем уровне, процессы на низшем уровне служат основными опорами при чтении. Байсбурд и Блохина (1997: 20) подчеркивают роль словарного запаса, поскольку текст должен содержать достаточно знакомые слова, чтобы читающий мог формировать представление о его содержании. В определении размера словарного запаса,

¹ Согласно Румелхарту (Rumelhart 1977) интерактивные процессы действуют параллельно, но в противоположность этому Кинтч и ван Дайк (Kintsch & van Dijk 1987) считают, что процесс протекает частью параллельно и частью сериально (см. Pitkänen-Huhta 1996: 17).

для понимания текста, мнения расходятся (см. Barnett 1989: 81; Crabe² 1991: 380), но предполагается, что умение чтения увеличивается параллельно с увеличением словарного запаса (Huckin, Haynes & Coady 1996: 541). Лексическая база включает и потенциальный словарный запас, т.е. значение незнакомых слов узнается, напр., в контексте или с помощью интернациональных слов (см. Байсбурд и Блохина 1997: 20; см. также Ringlom 1987: 41). Помимо словарных средств, автоматичность низших процессов, т.е. быстрое и четкое опознание букв и слов, считается предпосылкой для "свободного", беглого, чтения, это также служит предсказанием умения чтения и понимания (см. Valtanen 1991: 9-10; Crabe 1991: 379, 386); Ulijin & Salager-Meyer. 1998: 81). Валтанен (Valtanen 1991: 9-10) отмечает важность опознавательных навыков на уровне слова и фразы, читающему нельзя читать отдельными словами, поскольку это перегружает память, а надо читать более крупными единицами, совокупностями (см. также Гапочка 1978: 5).

Взаимодействие между разными процессами представляет собой цикличное движение с уровня на уровень в зависимости от требований ситуации. Точнее говоря, некоторые операции представляются иногда более нужными, чем другие. Если содержание текста и слова незнакомы читающему, он может больше пользоваться процессами восприятия, т.е. декодированием текстуальной информации при чтении; и наоборот, если содержание текста знакомо, читающий может сосредоточиваться на тематическом знании (см. Pitkänen-Huhta 1996: 17). Сила одного интерактивного компонента может компенсировать слабость другого, напр., хорошие первичные знания о теме компенсируют слабость лексических средств (см. Barnett 1989: 26, 34; Swaffar 1988: 125).

Одновременность разных процессов вызывает иногда проблемы при чтении, поскольку когнитивные ресурсы читающего, напр., память, внимание, разграничены. В силу неавтоматичности на уровне низших процессов читаю-

2

Некоторые исследования показали, что беглое чтение иноязычного текста требует от читающего словарного запаса, содержащего примерно 2,000 - 7,000 слов (Crabe 1991: 380).

ций обращает мало внимания на совершение высших мыслительных операций, и этой неавтоматичностью, наверно, объясняются проблемы понимания многих слабоуспевающих читателей иноязычного текста (см. Valtanen 1991: 9; Swaffar 1988: 129; Viber 1987: 28), и, может быть, проблемы у слабоуспевающих читателей при чтении Я1. Другими словами, у слабоуспевающих читателей еще не развилась степень автоматичности, как у успевающих читателей (Block 1986: 463). Поэтому слабоуспевающих читателей следует обучить читательским стратегиям, с помощью которых увеличивается автоматичность низших процессов, чтобы читатель мог сосредоточивать свое усилие на высших когнитивных процессах (см. Kern 1989: 136, 144).

В трактовке интерактивных моделей читающий работает, чтобы извлечь мысль текста, заложенная автором. Исключение собственных интерпретаций читающего вызывает критические оценки. По мнению Барнет (Barnett 1989: 33), к недостаткам интерактивных моделей можно отнести тот факт, что в них редко принимается во внимание роль догадки читателя, развития словарного запаса, цели чтения и читательских вариаций, т. е. индивидуальные характеристики читателей изучаются редко. Кроме того, в данных моделях мало внимания уделяется контекстуальным факторам, влияющим на процесс чтения. Поэтому, в данной работе мы пытаемся принимать во внимание возникающие по ходу чтения эмоциональные реакции читающего.

Взаимодействие между текстуальной информацией и мыслительными операциями при чтении подчеркивает когнитивность процесса чтения: чтение служит процессом для обработки информации, чтобы извлекать смысл из текста. При этом читающий вступает в активную роль мобилизуя свои мыслительные операции. Эти мыслительные операции, совершаемые читающим при обработке информации, именно при выяснении проблемы понимания, можно называть и стратегиями. Поэтому сейчас мы перейдем к рассмотрению стратегий с точки зрения того, какие функции они выполняют при чтении.

2.5 Стратегическая деятельность читателя

Как известно, при интерактивном подходе к чтению акцентируется чтение в качестве процесса, а не продукта, который не приоткрывает нам как чтение протекало. Андерсон (Anderson 1991: 460) отмечает, что в исследовании чтения перенос фокуса с продукта на процесс привел к изучению того, как читающий использует стратегии в различных читательских ситуациях.

2.5.1 Концепция и функция стратегии

Концепция "стратегия" относится к когнитивному виду деятельности человека в качестве обработки информации. При этом изучающий язык выступает в роли активного обработчика новой информации с разграничениями и возможностями своих способностей (O'Malley & Chamot 1990: 11). Стратегии хорошо изучены с точки зрения обучения языку и коммуникативных функций языка. В первую сферу входят стратегии обучения (learning strategies), способствующие обучению изучающего язык. Вторая сфера языка включает в себя коммуникативные стратегии (communication strategies), с помощью которых решаются коммуникативные проблемы в общении (см. O'Malley & Chamot 1990: 3, 10). Стратегии обучения применяются в различных областях обучения языку, напр., задачи восприятия речи и письма, (O'Malley & Chamot 1990: 6,7), но здесь мы сосредоточимся на стратегиях, используемых при чтении.

Как отмечалось выше, стратегии используются часто в таких читательских ситуациях, в которых понимание затрудняется. В результате столкновения с незнакомыми словами или конструкциями автоматичность понимания нарушается, и читающий должен решить эти проблемы с помощью каких-то мыслительных операций, стратегий. Иначе говоря, стратегии представляют собой опоры решения проблем. Ссылаясь на Брунера, Рубо (1991: 6) определяет стратегии как "способы приобретения, сохранения и использования информа-

ции, служащие достижению определенных целей в том смысле, что они приводят к определенным результатам" (ср. Valtanen 1991: 13). Таким образом, для стратегий характерна целенаправленность. Согласно Керну (Kern 1989: 145), стратегии могут быть неосознаваемыми и автоматическими или осознаваемыми и контролируруемыми; и их задача - управлять процессом чтения для достижения понимания определенного текста. Итак, стратегиям свойственна и какая-то компенсаторность, поскольку они функционируют, чтобы компенсировать проблемы или слабости определенных процессов.

Понятие "стратегия" может легко смешаться с стилем. Браун (Brown 1987: 79) определяет стиль, как постоянные и прочные индивидуальные тенденции и привязанности, которые свойственны всей умственной деятельности и характеру человека, т.е. как он привык мыслить и чувствовать. Словом, стиль обозначает постоянную манеру поведения человека. В противоположность этому стратегия представляет собой образ действия, связанный с определенной задачей, приблизиться к определенной проблеме, при которой используются определенные стратегии, чтобы достигнуть определенного результата. (см. Brown 1987: 79). Однако следует вспомнить, что учащийся может выбирать определенные стратегические операции в зависимости от собственного ему стиля поведения, напр. неусидчивый человек едва сосредоточивается на долгосрочных операциях.

В исследовании в области чтения Я1 и Я2 часто изучаются стратегии. В множестве исследований пытаются выяснить различия между успевающими и слабоуспевающими читателями с использованием неэффективных и эффективных стратегий (Baker & Braun 1984 :354). Действия успевающих читателей изучаются, разумеется, для обучения хорошим стратегиям слабоуспевающих читателей при чтении на родном и иностранном языке. Как мы спомним, переход стратегий чтения Я1 в чтение Я2 предполагает владение определенным уровнем компетенции в иностранном языке. При начальном этапе обучения стратегиям они могут быть осознаваемыми, но позднее превращаются в неосознаваемые (O'Malley & Chamot 1990: 52), т.е. в автоматические. В исследовании чтения Я2 изучается также эффективность тренировки стратегий. Существуют критические мнения о эффективности тренировки стратегий

(см. Valtanen 1991: 17; Ulijin & Salager-Meyer 1998: 82). Однако, некоторые исследования, напр., Керн (Kern 1989), свидетельствуют об эффективности такой тренировки со слабоуспевающими читателями, поскольку в результате тренировки процессов на низшем уровне данные процессы могут стать автоматическими, и тогда у читающего остается больше когнитивных ресурсов для оперирования на высшем уровне. Помимо этого пониманию текста способствуют и инструкции об использовании стратегий (Bernhardt 1991: 67). Тренировка оценивается полезной также самими читателями, принявшими участие в тренировке стратегий (Mustafa 1998: 225).

Нам представляется, безусловно, интересным, какие стратегии типичны для успевающих читателей и мы переходим к рассмотрению различных читательских стратегий.

2.5.2 Классификация читательских стратегий

В области чтения Я1 и Я2 читательским стратегиям посвящено множество исследований и это означает, разумеется, множество классификаций стратегий, напр., классификация Андерсона (Anderson 1991), Блок (Block 1986) и Хосенфелд (Hosenfield et al. 1981). Классификации различаются между собой. Несмотря на все различия стратегии обычно разделяются на когнитивные, метакогнитивные и социальные или аффективные стратегии в зависимости от того, на каком уровне они действуют (см. O'Malley & Chamot 1990: 44; Valtanen 1991: 14). Рассмотрим эти группы.

2.5.2.1 Когнитивная деятельность читателя

Когнитивные стратегии участвуют в когнитивной деятельности читающего, в обработке информации. В состав когнитивных процессов входят, в частности, рецептивные действия, т.е. восприятие информации, мыслительные и языковые действия, т.е. обработка и использование информации, и действия памяти,

т.е. сохранение информации (см. Uuden lukion psykologia 2: 156; ср. O'Malley & Chamot 1990: 17-18, 44). Таким образом, функцией когнитивных стратегий является принятие, обработка и сохранение информации.

Когнитивные стратегии при чтении обычно подразделяются на две группы, исходя из того, на каком уровне они действуют. Эти две группы принято называть локальными стратегиями (local strategies), т.е. словоуровневыми стратегиями, и общими (global strategies), т.е. текстовыми стратегиями (см. Valtanen 1991: 14; Barnett 1988: 150; ср. Vähäpassi 1987: 36). В данной работе употребляется наименование локальные и текстовые стратегии.

2.5.2.1.1 Локальные стратегии

Когда читающий обрабатывает информацию на более низком уровне, на уровне слова и предложения, он пользуется локальными стратегиями, напр., для выяснения незнакомого слова или грамматической структуры или определенной лингвистической единицы (см. Barnett 1988: 150). Это обозначает, что читающий оперирует в определенной - локальной - части текста. Согласно классификации Блок (Block 1986: 473-474) локальные стратегии включают, напр., формирование парафразы, чтение слова (и предложения) еще раз, вопросы о значении слова, словосочетания или предложения, и разрешение лексических проблем, т.е. выяснение значения незнакомых слов (ср. Barnett 1988: 150; Nosenfeld 1981). Иначе говоря, локальные стратегии представляют собой операции, направленные на выяснение грамматических и лексических проблем, т.е. опознание и понимание слов и других лингвистических единиц.

Согласно Байсбурду и Блохиной (1997: 20, 22), при понимании текста особенное место занимают грамматические информационные признаки, в частности, аффиксы, предлоги, союзы, окончание глагола и др. Они помогают читателю ориентироваться в тексте, напр., распознать морфологическое оформление слова, действующее лицо и объект действия, т.е. кто делает что. Грамматические признаки способствуют и опознанию главных членов в предложении и того, какую функцию они выполняют в предложении (Бай-

сбурд и Блохина 1997: 20, 24).

Среди локальных стратегий, разумеется, важную роль играют лексические операции, функционирующие для выяснения значения незнакомых слов. К выяснению незнакомых слов служат ключом, в частности, аффиксы, словообразовательные схемы, буквенные соответствия в родном и изучаемом языке, интернациональные слова, контекст текста или более широкий контекст, жизненный опыт (общие знания читающего) (см. Байсбурд и Блохина 1997: 23). По нашему мнению, среди этих лексических опор особое место занимает контекст. Хотя читающий определяет значение какого-то слова с помощью любой лексической опоры, именно от контекста зависит, какое значение данное слово имеет в данном контексте. Короче говоря, важно проверять совместимость гипотезы о значении слова с контекстом.

2.5.2.1.2 Текстовые стратегии

Если читающий оперирует крупными единицами, чем слово, именно на уровне текста он использует текстовые стратегии. С помощью данных стратегий читающий обрабатывает текстовую информацию и конструирует смысл текста (см. Valtanen 1991: 14). Согласно Блок (Block 1986: 472-473) в текстовых стратегиях заключаются, в частности, прогнозирование содержания текста, осознание построения текста, интеграция информации, вопросы о информации текста, интерпретация текста и использование общих знаний и первичных знаний о теме текста (ср. Barnett 1988: 150). На наш взгляд, к этой группе относится также ознакомительное чтение.

Некоторые исследователи считают, что певичные знания читателя даже могут предсказать результат понимания текста (см. Bernhardt 1991: 34). Первичные знания и знакомство тематичной схемой текста облегчают понимание текста и его запомнение (Swaffar 1988: 126, 129). С помощью первичных знаний читающий может прогнозировать тему и выдвигать гипотезы о смысле текста, и согласно Крейбу (Crabe 1991: 381, 385), прогнозирование темы текста и выдвижение гипотезы о смысле текста имеют значительное влияние

на понимание. По нашему мнению, следует, однако, принимать во внимание, что прогнозирование и выдвижение гипотезы могут также управлять в дальнейшем правильной или неправильной интерпретацией текста. Из этого следует, что неправильный прогноз может в дальнейшем блокировать понимание. Барнет (Barnett 1989: 113) же отмечает, что читающий должен актуализировать релевантную схему знания. Важным умением представляется также умение видеть в тексте "ключевые" слова, несущие основную информацию, так как по ключевым словам возможно прогнозировать тему текста и формулировать основную мысль текста (см. Ипполитова 1998: 12.) На наш взгляд, осознание ключевых слов существенно, поскольку читающий должен выделить в тексте главную и дополнительную информацию, чтобы создать целостный образ содержания текста. Согласно Ипполитовой (1998:12) при чтении важной опорой служит также осознание структуры текста, а именно осознание того, что начальные фразы абзацев содержат главную информацию абзаца и текста. По начальным фразам абзацев читатель может прогнозировать содержание текста.

Оперирование локальными и текстовыми стратегиями диктуется тем, что читающий вырабатывает и организует информацию в слова или в предложения на таком уровне, на котором информация представляется ему самой значительной (см. O'Malley & Chamot 1990: 50). При чтении нельзя забывать рациональность, как подчеркивают Байсбург и Блохина (1997:20), опытный читатель извлекает через минимальные опоры максимум информации (см. также Barnett 1989: 26). Иначе говоря, читателю нельзя слишком много внимания тратить на знакомые слова и конструкции, а их надо опознавать быстро и читать дальше.

Исследователям, разумеется, представляется интересным вопросом эффективность использования данных стратегий. По утверждению Блок (Block 1991: 321) более успевающие читатели используют обычно текстовые стратегии. (см. также Baker & Brown 1984: 358; Kern 1989: 136). Точнее говоря, успевающие читатели не так пристально смотрят на слова, а читают более на уровне текстовой информации и используют операции на высшем уровне, такие как прогнозирование и первичные знания. Следует, однако, принимать

во внимание, что читателям свойственно использовать одинаковые стратегии в одинаковых ситуациях (O'Malley & Chamot 1990: 53). Таким образом, они доверяют стратегиям, которые оказались хорошими на практике. Неизменяемое поведение читателей также может обозначать, что на их поведение, может быть, трудно влиять, в частности, предложением новых стратегий.

2.5.2.1.3 Отношение читателя к чтению

Ситуация чтения и тема текста вызывают часто у читающего какие-то реакции и чувства. Эти эмоциональные реакции на чтение можно назвать аффективными стратегиями. К какой группе стратегий относятся классификации аффективные стратегии, зависит нередко от классификаций, поскольку они представляются трудно определяемыми. О'Мали (O'Malley & Chamot 1990: 45) соединяет аффективные стратегии, контроль над эмоциями с социальными стратегиями, под которыми понимается интеракция, общение с другим человеком. На наш взгляд, комбинирование аффективных и социальных стратегий бесполезно, так как они весьма отличаются друг от друга по качеству и функции.

Функцией аффективных стратегий часто является управление читателем отрицательными эмоциями читателя более к положительным оценкам для успешного проведения задачи (O'Malley & Chamot 1990: 8; см. также Нефедова 1997: 14). По нашему мнению, такая "самоманипуляция" играет чрезвычайно важную роль при чтении, поскольку полезно осознать и контролировать отрицательные эмоции, чтобы они не испортили ситуацию чтения и интерес и мотивация к чтению не исчезала. Положительные эмоции могут иметь влияние на возникновение и сохранение мотивации к чтению. Появление эмоций может служить показателем, указывающим на изменение интереса и мотивации.

В данной работе мы пытаемся трактовать аффективные стратегии, т.е. эмоции, в более широком контексте, именно как входящие в состав операций, которые раскрывают отношение читающего к чтению. Эти операции включа-

ют в себя ассоциации, комментарии и эмоции. В своем исследовании Блок (Block 1986: 471- 472) обнаружила два различных отношения к чтению, т.е. реакции на чтение и текст: текстоориентирующее (*extensive mode*) и рефлексивное (*reflexive mode*) отношение к чтению. Под первым имеется виду, что читающий сосредоточивается на понимании мысли автора и не соединяет текст с собой. Под вторым понимается, что читающий соединяет идеи текста с собой эмоционально и индивидуально. Иначе говоря, чтение и текст вызывают у читателя, напр., эмоции, комментарии или актуализируют ассоциации читателя (см. также Schraw & Bruning 1996: 297). Согласно Блок (Block 1986: 471 - 472) ассоциации служат для выяснения содержания текста в соответствии с собственным опытом, или указывают на реакцию на содержание. Появление эмоций, комментариев и ассоциаций может также говорить о переходе читателя от текста к себе и своим личным мыслям. Также в исследовании Граника и Самсоновой (1993) отмечалось, что для некоторых читателей текст стал поводом размышлять над личными проблемами или вызывал у них эмоциональную реакцию. В данной работе мы предполагаем, что у читающих могут, в какой-то степени, возникать эмоциональные и индивидуальные реакции на чтение и текст.

2.5.2.2 Метакогнитивная деятельность читателя

При чтении читающий обычно как-то осознает и регулирует протекание процесса чтения. Это означает, что чтение не представляет собой только когнитивный процесс, а с ним связана, как с другими видами умственной деятельности, также сознательная деятельность читателя (*metacognition*), т.е. самоконтроль, саморегуляция и самооценка своего действия. Рассмотрение осознанной, т.е. метакогнитивной, деятельности имеет свои трудности, поскольку в ней заключаются два различных компонента: метакогнитивное осознание (*metakognitive knowledge/ metacognitive awareness*) и метакогнитивный контроль (*regulatory skills/ metacognitive control*). Несмотря на то, что некоторые исследователи критикуют именно соединение этих двух компонен-

тов в метакогнитивной деятельности, они функционируют в тесном взаимодействии (см. Wenden 1987: 582). Перейдем к рассмотрению метакогнитивного осознания и метакогнитивного контроля.

2.5.2.2.1 Метакогнитивное осознание

По мнению Венден (Wenden 1987: 574), метакогнитивное осознание включает в себя метакогнитивные знания читателя о своих когнитивных процессах, как он использует их в разных ситуациях, чтобы достичь знания и навыков в разных ситуациях. Метакогнитивное осознание содержит знания о трех компонентах: знание о себе в качестве читателя, знание о задаче и стратегиях (Wenden 1987: 574; см. также Baker & Brown 1984: 353).

Знание себя представляет собой наши знания о себе в качестве учащегося, т.е. наш самообраз, знания о наших стилях обучения, т.е. как мы учим лучше, и языковой компетенции, т.е. знания о когнитивных ресурсах читателя, и также наши знания вообще о процессе, как человек учится. Знания задачи содержит, напр., осознание цели, характера и требований задачи, и также оценивание степени трудности задачи. Под знаниями стратегий понимается знание того, как использовать определенные стратегии успешно в разных ситуациях и как совершается выбор стратегии. (см. Wenden 1987: 575 - 579; Valtanen 1994: 70; ср. Вьюшкова 1998: 4).

С одной стороны, для метакогнитивного осознания характерна, до какой-то степени, стабильность (Wenden 1987: 574), поскольку наши знания заключаются в постоянном запасе знаний. С другой стороны, метакогнитивное осознание носит интерактивный характер, поскольку оно изменяется и развивается с ростом и под влиянием практики. Знания о себе как читателя, задаче и стратегиях будут проверяться каждый раз при совершении актуальной задачи. В силу проверки данных знаний они могут развиваться или оказываться неправильными. (см. Wenden 1987: 582; Valtanen 1994: 69-70; Valtanen 1991: 10). Данные знания интерактивны также потому, что они влияют на когнитивные действия читателя (Wenden 1987: 574). Точнее говоря, приобрета

новую информацию, напр., о использовании стратегий, мы можем применить это знание при чтении, т.е. наши знания изменяют наше действие.

Исследования метакогнитивного осознания в чтении Я2 заключается, главным образом, в изучении осознания читателями своих стратегий (Valtanen 1994: 71). Некоторые исследования (напр. Barnett 1988: 150, 156) показали возникновение интерактивной связи между метакогнитивным осознанием и результатами понимания текста: те читатели, которые верили использованной стратегии, считали их полезными им, понимали лучше, чем те читатели, которые не верили такими стратегиями. Знания читателя о процессе чтения и стратегиях, наверно, имеют влияние на то, как он приближается к тексту и насколько может предсказывать успешность понимания (см. Barnett 1989: 75, 77).

Изучение знаний читателей о процессе чтения показывает, напр., что знания читающего о процессе чтения управляют тем, как он приближается к задаче чтения (см. Barnett 1989: 75). Также обнаружено, что слабоуспевающие читатели мало знают о том, как оперировать при чтении (см. Wenden 1987: 587). Другими словами, их знания о процессе чтения представляются недостаточными. При изучении знаний читателей о себе как читателях (и их самооценке эффективности своего действия) выяснилось, что успевающие читатели имеют положительный самообраз о себе, как читателе (см. Barnett 1989: 71).

Помимо знаний о себе, задаче и стратегиях, метакогнитивное осознание включает в себя также осознание читателем протекания актуального процесса чтения. Осознание протекания процесса считается очень важным, поскольку оно служит предпосылкой самоуправления читателя (метакогнитивный контроль), т.е. умения наблюдать понимание и оценивать (evaluate) свою когнитивную деятельность. Из этого следует, что осознание протекания процесса чтения позволяет читающему осознавать, контролировать и оценивать свои стратегии. (см. Valtanen 1994: 70). Таким образом, метакогнитивное осознание функционирует в тесном взаимодействии с метакогнитивным контролем на практике (см. Wenden 1987: 582). Читатель применяет свои знания о себе, задаче и стратегиях в актуальной читательской ситуации, чтобы выполнить свое задание и выбрать стратегию действия. Благодаря этому

взаимодействию между метакогнитивным контролем и осознанием состав знаний читателя о себе, задаче и стратегиях развивается и изменяется в процессе практики, как отмечалось выше.

2.5.2.2.2 Метакогнитивный контроль

Поскольку целью чтения является понимание, читающий должен наблюдать уровень понимания (Baker&Brown 1984: 355). Другими словами, читающему нужно осознавать и контролировать протекание процесса чтения. Это называется метакогнитивным контролем читателя над процессом чтения.

Метакогнитивный контроль применяется на практике метакогнитивное осознание процессов чтения, как было сказано выше. Поскольку метакогнитивный контроль действует по-разному в зависимости от ситуации, для него характерна нестабильность. (Valtanen 1994: 69, 71). При чтении метакогнитивный контроль осуществляется в форме разных метакогнитивных стратегий (metacognitive strategies) или стратегий контроля (supervision strategies). В состав метакогнитивных стратегий входят, в частности, селективное внимание (selective attention), самонаблюдение (monitoring), планирование (planning) и самооценка (evaluation/revision) (см. O'Malley & Chamot 1990: 44, 46; ср. Кондаков и Ушнев 1994: 111).

Под самонаблюдением понимается осознание читающим своего действия, напр., контроль уровня понимания, выяснение причины непонимания, оценивание обучения, оценивание знаний для совершения задачи (см. Wenden 1987: 581). Андерсон (Anderson 1991: 463) прибавляет к этому также осознание потери концентрации и осознание возникновения эмоций. При чтении читающий *наблюдает себя, контролирует* уровень понимания и выясняет причину непонимания. Если он оценивает, что проблему надо разрешить, он выбирает подходящие стратегии и актуализирует они. Он *планирует* свое действие. Решив проблему он *оценивает* правильность или неправильность решения или действия, т.е. происходит оценка правильности сформированной гипотезы, успешность определенной стратегии. При этом он подтверждает

или отбрасывает свое решение, т.е. идёт самокоррекция. В последнем случае он может выбрать новые стратегии, он *корректирует* свое действие или оставляет проблему. (см. Wenden 1987: 581). Итак, метакогнитивные стратегии представляют собой самонаблюдение, осознание проблем и их причин, планирование, т.е. выбор стратегий, самооценку, самокоррекцию, осознание потери концентрации и др.

Метакогнитивные стратегии оперируют на более вышем уровне, чем когнитивные (Кондаков и Ушнев 1994: 112). С помощью метакогнитивного контроля читатель контролирует и регулирует свою когнитивную деятельность, процесс обработки информации. Благодаря осознанию важности метакогнитивного контроля метакогнитивные стратегии изучаются, чтобы с помощью их облегчить эффективную тренировку и использование метакогнитивных стратегий (Crabe 1991: 382). В некоторых исследованиях, напр., Пурпура (Purpura 1997: 289-290), о связях между метакогнитивными и когнитивными операциями выяснилось положительное влияние метакогнитивных операций на успешность когнитивных процессов (см. также Block 1992: 320).

По оперированию метакогнитивным контролем, видимо, выделяются успевающие и слабоуспевающие читатели (см. Valtanen 1994: 68; Wenden 1987: 586; O'Malley & Chamot 1990: 48). У первых метакогнитивный контроль, именно наблюдение понимания, действует автоматически, но становится осознаваемым при возникновении проблемы понимания, и они выбирают подходящие стратегии, которыми они оперируют успешно, применяя гибко в соответствии с ситуацией (см. Block 1986: 405, 465-466; Valtanen 1994: 69/1991:11). Протекание процесса чтения не осознается так хорошо слабоуспевающими читателями (Baker & Brown 1984: 365). Блок (Block 1992: 320) отмечает важность наблюдения понимания именно при чтении иноязычного текста, поскольку именно при этом читатели будут встречать проблемы понимания в силу другого языка и его культурных признаков.

Но не только метакогнитивный контроль чтения влияет положительно на успешность чтения, также важную роль имеет взаимосвязь между когнитивным и метакогнитивным действием. Бейкер и Браун (Baker & Brown 1984: 354) характеризуют успевающего читателя следующим образом. Успевающий

читатель осознает требования задачи и как лучше приближаться к тексту; он осознает свой стратегический аппарат и умеет использовать его в соответствии с ситуацией. Он осознает свою цель чтения и в связи с этим он может концентрироваться на информации, которая наиболее важна для него в тексте. Он может также оценивать вероятность, как он будет понимать текст по определенной теме. Он умеет наблюдать, оценивать и контролировать свое понимание и выяснять проблемы понимания. Таким образом, опытный читатель осознает свои когнитивные операции и умеет контролировать их до какой-то степени. (см. Baker & Brown 1984: 354). Согласно Блок (Block 1992: 322), опытный читатель умеет вербализовать это осознание лучше, чем слабоуспевающий читатель.

Следует еще подчеркнуть связи между целью чтения и планированием, так как выбор стратегии действия диктуется характером и целью конкретной задачи (см. Байсбурд и Блохина 1997: 37; Ипполитова 1998: 9). Некоторые исследователи считают, что успевающие читатели умеют лучше, чем слабоуспевающие, осознавать свои цели чтения и требования задачи, планировать свое действие успешно, т.е. оперировать на уровне слова или текста в зависимости от требования ситуации (см. O'Malley & Chamot 1990: 47-48). Андерсон (Anderson 1991: 468-469) подчеркивает, что не существует самых хороших комбинаций стратегий, а более важно соединять разные стратегии и употреблять их успешно в соответствии с ситуацией.

Как мы видим, важно обучать слабоуспевающих читателей метакогнитивному осознанию и контролю. Согласно Блок (Block 1992: 336-337) их надо обучать знаниям о чтении как процессе (метакогнитивное осознание) и важности осознания проблемы понимания и ее причинам, принципам выбора решения проблем, успешного выбора стратегий и т. д., чтобы они использовали стратегии успешно. Также Валтанен (Valtanen 1991:11) отмечает, что одного обучения стратегиям недостаточно, читатель сам должен осознать их полезность, чтобы сознательно применить их.

Таким образом, взаимодействия между метакогнитивным осознанием, т.е. знанием о себе, задаче и стратегиях, и метакогнитивным контролем, т.е. умением наблюдать, планировать и оценивать свое действие, представляет

ся важным. Насколько лучше читатель осознает читательскую ситуацию, т.е. требования ситуации, и наблюдение ее протекания, собственные умения и эффективное использование стратегий, настолько лучше он умеет оперировать ей, напр., правильно совершит выбор комбинации стратегий.

Следует также подчеркнуть, что читательская способность является индивидуальной и варьируется с течением времени и развитием когнитивных и метакогнитивных способностей, техники чтения на родном языке и использования стратегий, языковых знаний и мотивации (см. Barnett 1989: 113). В связи с этой индивидуальностью читатель должен всегда выбирать для своего стиля действия подходящие стратегии в определенной ситуации.

3 МЕТОД И МАТЕРИАЛ ИССЛЕДОВАНИЯ

3.1 Ход исследования и сбор материала

Исследовательский материал этой работы состоит из трёх экспериментов, проведенных в конце 1997 года. В экспериментах принимали участие три студентки русского языка, две с первого курса и одна с третьего курса, которых мы в данном исследовании называем Гамма, Омега и Дельта. Испытуемым было сообщено то, что целью исследования является изучение мыслей, которые возникают у читателя при чтении. О стратегиях не говорилось, чтобы не направлять их к поиску в своем действии именно использования определенных стратегий. Эксперимент был проведен отдельно с каждым испытуемым.

Для эксперимента был выбран текст из журнала "Огонёк", в котором говорилось об экономических криминальных действиях в России (см. приложение 1, на стр.100). Текст составлял 750-800 слов. Предполагалось, что, поскольку испытуемые, вероятно, не имели широких первичных знаний о теме, трудность текста и темы могут вызывать у них проблемы понимания, решение которых требовало бы мобилизации читательских стратегий.

В эксперименте испытуемые заполнили анкету о том, какие стратегии

они обычно используют при чтении по шкале редко, иногда, часто. Испытуемым была дана инструкция читать текст и одновременно размышлять вслух обо всех возникающих по ходу чтения мыслях на финском или русском языке. Испытуемые могли читать текст столько раз, сколько им было нужно. Перед собственным экспериментом с испытуемыми была проведена маленькая тренировка с кусочком другого текста, чтобы они познакомились с размышлением вслух. Из размышления вслух полученные вербальные протоколы записались на магнитофон и были транскрибированы для анализа. После размышления вслух состоялись прямая ретроспекция и интервью. После этого испытуемые отвечали на вопросы анкеты, при этом они оценили использование 10 читательских стратегий в эксперименте по шкале часто, иногда и редко.

3.2 Метод исследования

Для изучения процесса чтения используются разнообразные методы, напр., исследование движения глаз при чтении (напр. Just & Carpenter 1985, см. также Клычникова 1973: 11-13) и интроспективные методы (introspective methods/protocols), метод "размышление вслух", т.е. одновременный вербальный протокол (think-aloud-protocol/ concurrent verbal protocol/ simultaneous introspection), напр., Андерсон (Anderson 1991) и Барнет (Barnett 1989). При исследовании использования стратегий применяются часто ретроспективные методы (retrospective methods/reports), прямая ретроспекция (immediate retrospection), напр., Валтанен (Valtanen 1994, 1995); опросы стратегий, напр., Барнет (Barnett 1988), Валтанен (Valtanen 1995); и интервью, напр. Керн (Kern 1994), Венден (Wenden 1986). Из выше представленного видно, что исследователи комбинируют нередко с интроспективными методами ретроспективные методы, чтобы получить многостороннюю информацию. Исходя из нашей цели, т.е. приоткрытие процессуальной сущности чтения, для данной работы

является адекватным экспериментальный подход, т.е. размышление вслух. Сообщения о чтении после его совершения осуществляется по ретроспективному методу, по прямой ретроспекции, по тематическому интервью и анкете.

3.1.1 Размышление вслух

Современная теория о методе "размышление вслух" в основе создана Эриксоном и Саймоном (Ericsson & Simon 1993). Размышление вслух представляет собой ситуацию, в которой читающий говорит вслух свои мысли одновременно по ходу разрешения какой-то задачи, не анализируя или объясняя свое действие (Crutcher 1994: 242). Метод основан на когнитивной концепции о человеке как обработчике информации, в которой под когнитивными процессами понимаются серии мыслительных состояний, соответствующая информация, которая находится во внимании (в обработке в кратковременной памяти), т.е протекающие мысли (Ericsson & Simon 1987: 32). Целью метода является, чтобы читающий вербализировал свои мысли именно в том же момент, когда мысли приходят и находятся в кратковременной памяти (см. Crutcher 1994: 242). Эти вербализированные мысли являются продуктами когнитивных процессов, не самими процессами, которые следует извлекать из вербального протокола (Matsumoto 1993: 47; Valtanen 1997: 11). Под этим имеется виду, что когнитивные операции совершаются перед вербализацией продукта процесса, напр., читатель совершает переводный процесс перед тем, как он вербализирует продукт этого процесса, свой перевод.

Поскольку при размышлении вслух испытуемые вербализуют свои мысли в момент совершения мыслительных процессов, надежность метода увеличивается по сравнению с ретроспективными методами. В ретроспективных методах, в задержанной и прямой ретроспекции, сообщение о протекании процесса осуществляется после совершения задачи, и в связи с этим у читателей может проявляться забывчивость или неправильное воспоминание хода действия. (см. Payne 1994: 245).

Способы применения размышления вслуха разные. Кроме "простого"

размышления вслух употребляются, в частности, пауза-протокол, т.е. читающий начинает размышление вслух, заметив остановку при чтении, парные протоколы, т.е. пара размышляет вслух вместе (см. Valtanen 1997: 13.). Для данной работы было выбрано "свободное" размышление вслух, чтобы ситуация чтения отличалась от нормального чтения только по вербализации мыслей.

С данным методом связаны некоторые проблемы, как и со всеми методами. Когда когнитивные процессы становятся автоматическими, как при беглом чтении, они уже неосознаваемы и не могут быть вербализованы. Наоборот, вследствие активного выяснения проблемы понимания некоторые когнитивные процессы становятся неавтоматическими и осознаваемыми, и тогда они могут быть вербализованы. (см. Valtanen 1994: 75.) К проблематике метода можно отнести и тот факт, что испытуемые вероятно не высказывают все свои мысли (Block 1986: 475). Предполагаем, что так случится также в этом исследовании. Это, наверно, объясняется тем, что читающие стесняются в экспериментальной ситуации или недооценивают важность своих мыслей.

О надежности метода ведётся критическая дискуссия. По утверждению Эриксона и Саймона (Ericsson & Simon 1987: 32) вербализация мыслей не имеет влияния на протекание когнитивных процессов. Однако вербализация, видимо, замедляет ход процессов, но не изменяет качество серий этих процессов. (см. Valtanen 1997: 8; Payne 1994: 245). Несмотря на критические оценки, размышление вслух считается важным и прямым методом при получении информации о когнитивных процессах человека, к которым иначе трудно приблизиться (см. Crutcher 1994: 242; ср. Kucan & Beck 1997: 272). Таким образом, этот метод представляется нам прямым подходом к изучению протекания процессов при чтении. Благодаря комбинированию с другими методами надежность метода увеличивается (см. Færch & Kasper 1987: 19; Matsumoto 1993: 47), и поэтому в данной работе помимо размышления вслух применяются прямая ретроспекция и интервью, чтобы приобрести насколько надежную и разностороннюю информацию из процесса чтения в эксперименте, настолько возможно.

3.1.2 Прямая ретроспекция

Считается, что после совершения задачи в кратковременной памяти сохраняются следы оригинальных (совершенных) когнитивных процессов (Færch&Kasper 1987: 15) или совершение процессов в задаче можно возратить в кратковременную память (Matsumoto 1993: 33). В данной работе прямая ретроспекция служит для того, чтобы испытуемый рассказал, что он думал в те моменты, которые оказались ему проблематичными при чтении. Благодаря этому исследователь может уточнить такие места, которые оставались ему неясными при чтении, напр. в силу неясной вербализации испытуемого.

Проблемой метода является как было сказано выше то, что в силу временного "перерыва" между совершением задачи и сообщением об этом испытуемый, может быть, не вспомнит, что он думал, или вспомнит неправильно, т.е. поздний случай заменит первичный (см. Raune 1994: 245). Поскольку здесь используется прямая ретроспекция, т.е. сообщение происходит сразу после совершения задачи, предполагаем, что эта проблема не так серьезна, как в задержанной ретроспекции, в которой перерыв между задачей и сообщением не разграничен.

3.1.3 Анкета по стратегиям и тематическое интервью

В данной работе использование анкеты служит для маленького обзора того, какие стратегии испытуемые обычно используют при чтении и какие они использовали в эксперименте по шкале обычно, часто и редко.

В анкете легко ответить "нет" или "да" на вопрос о использовании стратегий, не объясняя свои мнения. Поэтому здесь применяется также тематическое интервью, чтобы углубиться в осознание читателем процесса чтения. В данной работе цель интервью заключается, с одной стороны, в выяснении осознания испытуемыми процесса чтения, а именно, как испытуемые осознают протекание чтения в эксперименте. С другой стороны, интервью служит опорой для выяснения знаний испытуемых вообще о процессе чтения,

использовании стратегий и самообразе в качестве читателя, и как эти знания реализуются при чтении в эксперименте. Помимо этого, в интервью испытуемый сам оценивал результат понимания текста. Поскольку фокус исследования лежит на процессе чтения, здесь не употребляется четкий контроль понимания текста.

В данной работе тематическое интервью представляет собой полуструктурное интервью, при котором беседуется на определенные темы, обычно не в четко определенном порядке и вопросы не имеют такой определенной формы, как в структурном интервью (см. Hirsjärvi&Hurme 1982: 36). В данной работе перед интервью была сформирована группа тем и вопросов (и очередной порядок их), которые будут обсуждены при интервью (см. приложение 4, на стр.104). По сравнению с анкетой интервью способствует отходу от открытых вопросов, чтобы не управлять сразу ответами испытуемого в определенном направлении. Если испытуемый не понимает вопросы, интервьюер может уточнить их, и он может также просить испытуемого уточнить свои ответы (см. Hirsjärvi&Hurme 1982: 15).

В интервью заключается также методическая проблематика. Чтобы приобрести надежную информацию из интервью, между интервьюером и испытуемым должна состояться доверительная связь, чтобы испытуемый мог открыто рассказывать о своих мнениях и чувствах. Интервьюер и интервьюируемые должны говорить о тех же обстоятельствах теми же терминами. Иногда надо относиться критически к высказываниям испытуемых. В некоторых исследованиях выяснилось, что высказывания читателей о использовании стратегий не всегда коррелируют с настоящим использованием: иногда они делают вид, что используют считаемые успешными стратегии или они не говорят, хотя используют их в действительности (см. Baker & Brown 1984: 377; см. также Matsumoto 1993: 49; Valtanen 1994:74.). В противоположность этому, согласно Кондакову и Ушневу (1994: 116), читатели умеют удивительно реалистично оценивать свое чтение и его результативность.

3.3 Анализ материала

Как в любом качественном исследовании анализ и уточнение исследовательских вопросов происходят одновременно (см. Syrjälä et al. 1994: 46), так происходит и в этой работе. Перед экспериментом существовали некоторые предпосылки о когнитивном и метакогнитивном поведении читателей при чтении на основе исследований Блока (1986, 1992), но при анализе расширилась собственная классификация когнитивных и метакогнитивных стратегий на основе материала, полученного в экспериментах (см. отрывок вербального протокола Дельты, приложение 2, на стр.101).

Анализ вербального протокола часто происходит исходя из материала, т.е. категории анализа формируются из вербальных протоколов с точки зрения цели работы (Valtanen 1997: 15). Исходя из нашей теоретической модели о чтении как метакогнитивной и когнитивной деятельности, из вербальных протоколов извлекается именно использование когнитивных и метакогнитивных стратегий. Для анализа вербального протокола следует выделить единицы, соответствующие единицам вырабатываемой информации при решении задачи человеком (см. Ericsson & Simon 1993: 258), т.е. из вербальных протоколов испытуемых выделяются когнитивные и метакогнитивные стратегии, которые отражают продукты когнитивных и метакогнитивных процессов. Определение всякой стратегии диктуется тем, какую функцию стратегия выполняет при чтении.

Вербальные протоколы испытуемых были классифицированы по основе использования ими стратегий (см. приложение 3, на стр.102). Классификация состоит из 46 классов (здесь были перечислены только те стратегии, которые были использованы при размышлении вслух) и содержит две главные группы, когнитивные (36 классов) и метакогнитивные стратегии (10 классов), обе группы состоят из субгрупп. Информация, полученная в интервью, организуется по темам: знания испытуемого о процессе чтения, о использовании стратегий и о себе как читателе.

4 ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ И ОСОЗНАНИЕ ПРОЦЕССА ЧТЕНИЯ

4.1 Анализ использования стратегий испытуемыми

В настоящей главе анализируются различие и сходство между когнитивной и метакогнитивной деятельностью испытуемых Гамма, Омега и Дельта. Результаты использования стратегий отражены в табл. 1 (см. приложение 3, на стр.102). Мы разбираем когнитивные стратегии, участвующие в обработке информации на уровне слова (локальные стратегий) или на уровне текста (текстовые стратегии), и метакогнитивные стратегии, совершающие операции самоконтроля, планирования и самооценки читательского действия испытуемыми при чтении. Кроме того, мы описываем отношение испытуемых к чтению и тексту, выраженное разными операциями. Среди стратегий не будут рассмотрены все стратегии, а только те, которые употребляются чаще всего испытуемыми или представляются свойственными их манере действия (стилю) при чтении. Каждый испытуемый обсуждается отдельно в порядке Гамма, Омега и Дельта.

4.1.1 Гамма

Вербальный протокол, полученной методом размышления вслух, в случае Гаммы оказался довольно широким (см. приложение 3, на стр.102). Ее вербализации были короткие, но их было количественно много. Гамме не надо было напоминать, чтобы она размышляла вслух. Вначале Гамме немного мешала экспериментальная ситуация (магнитофон), но позже она могла лучше сосредоточиться на чтении текста. Гамме тема текста представлялась неинтересной, особенно факты об экономике, но о криминальности она имела предварительные знания. Гамма прочитала текст дважды. Второе чтение содержало меньше вербализаций, чем первое чтение.

В интервью она считала текст довольно трудным из-за множества незнакомых слов и незнакомости темы текста, т.е. темы экономической криминальности. Несмотря на трудности текста, на наш взгляд, она извлекла главную информацию из текста.

4.1.1.1 Использование когнитивных стратегий

Вербальный протокол Гаммы содержал самое большое количество использования стратегий (213)³ по сравнению с другими испытуемыми. Из всех классов стратегий (46) было использовано 25, т.е. 54%. В материале выделялось особенно большое количество когнитивных стратегий (141), которое составляло 66% всех стратегических операций (213). Из классов когнитивных стратегий (36) Гаммой использованы 20, т.е. 56%. В дальнейшем мы будем разбирать использование когнитивных стратегий в таком порядке: локальные и текстовые стратегии и отношение читателя к чтению.

3

Число в скобках обозначает количество использованных данных стратегий.

4.1.1.1.1 Локальные стратегии

По сравнению с другими испытуемыми (Дельта: 113, Омега: 34) у Гаммы количество когнитивных стратегий оказалось самым высоким (141). Среди когнитивных стратегий (141) самыми используемыми стратегиями оказались локальные стратегии (138), составляющие 98% всех когнитивных операций. Это позволяет говорить о том, что Гамма сосредоточивалась на декодировании текста на уровне слова. Это означает, что ее процесс чтения затрудняло частое появление незнакомых слов, именно таких слов, которые были связаны с экономикой, как она сама позднее при интервью отмечала.

Для выяснения значения незнакомых слов Гамма использовала разные локальные стратегии, т.е. 75% из классов локальных стратегий. В состав этих стратегий входили прямой перевод слова, догадка о значении слова, словообразование, иностранный язык, использование знакомого выражения, поиск разных значений слова, контекст, первичные (общие) знания, структура текста. При этом у нее обнаружили чаще всего прямой перевод (33), догадка (17) и использование словообразования (30), составляющие вместе 86% всех стратегий при определении значения незнакомого слова. Рассмотрим пример использования словообразования и перевода:

- (1) По "трудолюбию" с "Алджером" может сравниться ...
*trudaljubim - po trudaljubim -trud on työ - ja ljuvit' on pitää jostain --
 työn pitämisen mukaan - työstä pitämisen mukaan - hmmm - tai sinne päin*

 ("трудолюбим"- по трудолюбим - труд значит работа - и "любить"
 это любить что -- по любовь работы - по трудолюбим- гммм -или
 что-то такого)
 (МЕТАК.СТРАТ.(осознание проблемы)+ЛОК.СТРАТ.(чтение слова
 еще раз +словообразование+ перевод+ словообразование+перевод,
 перевод (соединение знач.)+парафраза)⁴

4

Пример содержит фрагмент из текста (если это возможно) и вербализацию испытуемого, протекающую в момент чтения фрагмента, (курсивно) на финском и русском языках. После этого следуют кодированные мыслительные операции, напр., метак.страт.= метакогнитивная стратегия, лок./текст.страт.=локальная /текстовая стратегия. За этими аббревиатурами дается в скобках точное наименование использованных стратегий.

Осознав незнакомое слово (метакогнитивная стратегия: осознание проблемы понимания (трудолюбим)), Гамма приступала к выяснению значения незнакомого слова, которое состояло из множества различных операций. При этом использовались чтение слова ещё раз, словообразовательные опоры и перевод (локальные стратегии), т.е. она искала в незнакомом слове знакомые элементы (труд, любить) и переводила их значения. Затем она соединила переведенные элементы в одно слово (локальная стратегия) и искала правильную форму слова на финском языке с помощью парафразы (локальная стратегия).

Обнаружение словообразования при чтении было предположительно поскольку оно может указывать на морфологический характер русского языка. Этот морфологический характер языка отражается в большом количестве сложных слов в русском языке (как и в финском языке). Поэтому читатель иностранного языка может искать знакомые элементы (приставки, суффиксы и т.д.) в незнакомых сложных словах, чтобы определить их значение, т. е. он использует словообразовательные опоры.

Среди локальных стратегий, использованных для определения значения незнакомого слова, обнаружилось у Гаммы довольно значительное участие (всего 4) использования родственных слов из иностранных языков (или из родного языка). Использование других языков ожидалось, так как текст содержал довольно много экономических терминов, заимствованных чаще всего из английского языка. Гамма определяла значение незнакомых слов, напр., с помощью родственных слов из английского, финского, шведского языков, напр.:

- (2) ...санкция за подобные действия...
sanktsia- sanktio - lakisanastoa -- [huokaus]---
 (санкция - *sanktio* - юридический словарь -- [вздых])
 (МЕТАК.СТРАТ.(осознание проблемы)+ЛЮК.СТРАТ.(другой язык +перевод) +ТЕКСТ.СТРАТ. (первичные знания) +ЛЮК.СТРАТ. (осознание специального словаря)

Здесь выяснение значения незнакомого слова (санкция) произошло таким образом, что Гамма нашла родственное слово в родном языке (*sanktio*), исполь-

зую свои первичные знания (текстовая стратегия), и определила значение незнакомого слова. Помимо этого ее первичные знания служили также опорой для определения характера слова, т.е. данное слово входит в специальный словарь, в юридический словарь.

Гамма иногда пользовалась разными значениями слова (2), чтобы определить значение неизвестного слова. Несмотря на относительно маленькую долю данной стратегии, обратим внимание на нее в силу ее интересности. Стратегия служила поиском разных значений слова, обычно при переходе от конкретного значения слова к абстрактному значению, напр.:

- (3) В общем, читатели, изучайте карту и , если решили ..
v obshem - obshij on yleinen - tai loppujen lopuksi - v obshem - yhteenvetoa
(в общем - общий значит общий - или в конце концов- в общем - резюме)
 (МЕТАК.(осознание проблемы)+ЛОК.СТРАТ.(конкретное знач. +перевод+асбстрактное знач.+перевод) +ТЕКСТ.СТРАТ. (структура текста +ЛОК.СТРАТ. (чтение слова ещё раз+перевод)

В этом примере хорошо видно взаимодействие локальных и текстовых стратегий. Определяя разные значения незнакомого слова Гамма, очевидно, использовала осознание структуры текста, т.е. текстовую стратегию, (она, наверно, видела, что текст скоро кончится), чтобы найти это правильное значение слова в данном контексте. При этом она, наверно, и осознала, что в тексте дается резюме по теме. Это означает, что читающий может использовать локальные и текстовые стратегии одновременно во взаимодействии при решении проблемы, как отмечалось выше, т.е. различные процессы могут протекать параллельно.

Кроме выяснения значения слова локальные стратегии служили также для других словонаправленных операций (или операций с предложениями). Другие словонаправленные операции были весьма часто использованы Гаммой и включали в себя выяснение базовой формы слова, название части речи, чтение слова ещё раз, формирование парафразы, замечание знакомого слова и повтора слова в тексте, перевод и догадка о значении предложения, осознание специального словаря, пропуск слова. Поскольку доля словонаправлен-

ных стратегий (45) у Гаммы составляла лишь 33% использования локальных стратегий, их функция оказалась не такой важной, как определение значения незнакомых слов. Другие словонаправленные стратегии имели, однако, место при чтении, и поэтому мы рассмотрим некоторые словонаправленные операции подробнее.

В группе словонаправленных стратегий выделялась доля пропуска незнакомых слов (18), составляющая 13% операций с всеми локальными стратегиями (ср. Дельта: 5% и Омега: 15%). Здесь под пропуском слова имеется виду то, что читающий сообщает о незнакомом слове, но он не совершает никакие стратегии для выяснения его значения. Большая доля пропусков может говорить о том, что Гамма сознательно и целенаправленно выбирала, какие слова она пыталась понять и какие нет. Это могло происходить, с одной стороны, в зависимости от оценки вероятности будущего успеха определения значения слова. С другой стороны, к пропуску могло приводить понимание ключевых слов, раскрывающих смысл текста. Это означает, что если понятен смысл текста, не следует обращать слишком внимания и энергии на такие неважные, второстепенные слова. Частый пропуск слов может выражать практическое отношение читающего к чтению, об этом свидетельствует и то, что при интервью Гамма подчеркивала практические оценки, связанные с языком (см. глава 4.2.3, на стр.86). В связи с этим Гамма, вероятно, не обращала внимания, в частности, на аббревиатуры в тексте, поскольку она скорее всего считала их неважными или невозможными понять. В интервью она подтвердила, что не замечала их. Поскольку осознание ключевых слов представляет собой оперирование на уровне текста, здесь реализуется опять возможное взаимодействие локальных и текстовых стратегий. Однако, использование осознания ключевых слов невозможно абсолютно установить в данном эксперименте, хотя при интервью у испытуемой обнаружилось осознание ключевых слов.

Среди словонаправленных операций обнаружилось, в частности, присутствие чтения слова ещё раз, повторное чтение (10). С одной стороны, повторное чтение может обозначать чёткость чтения: читатель проверяет форму и образ слова, чтобы он не спутал его с другими словами. С другой стороны,

повторное чтение может служить для поиска знакомых фонетических элементов, чтобы с звуковым способом решить значения знакомого слова. Помимо этого повторное чтение согласно Блок (Block 1986: 473) обычно означает непонимание при чтении. Таким образом, данная стратегия может выполнять разные функции при чтении.

В группе словонаправленных стратегий еще уделяется внимание выяснению начальной формы слова (3), несмотря на его маленькую долю в данном материале. Как обнаружение словообразования, так и обнаружение этих стратегий может указывать на морфологический характер русского языка. В результате склонения слов и грамматических конструкций иногда читающий должен определить начальные формы слова при чтении, чтобы понять слово. Поиск основных форм может служить опорой для определения функции слова в предложении. Как нам известно, понимание слова требует определения, в какую части речи данное слово входит и какую функцию оно в предложении выполняет.

Оперирование с предложениями в случае Гаммы оказалось довольно минимальным (4). Их доля составляла лишь 3% всех локальных стратегий. Все эти операции были совершены при повторном чтении. Здесь следует принимать во внимание, что Гамма читала текст два раза и сознательно выбирала разные цели для каждого раза чтения, как она отметила при интервью. Иначе говоря, целью чтения диктовался образ её действия, т.е. в первый раз она сосредоточивалась на декодировании текста на уровне слова, а во второй раз внимание уделилось уже больше предложениям и выявлению смысла текста. Во второй раз еще было оперирование с выяснением незнакомых слов, но гораздо меньше, чем в первый раз.

4.1.1.1.2 Текстовые стратегии

В случае Гаммы оперирование на уровне текста (3) оказалось довольно минимальным по сравнению с локальными стратегиями (141). Использование текстовых стратегий составляло лишь 1% использования когнитивных стратегий. Малень-

какая доля текстовых стратегий позволяет нам следовать выводу, что в силу сосредоточивания на оперировании на уровне слова или предложения, особенно в первом чтении, она, очевидно, обращала меньше внимания и отдала меньше энергии на обработку информации на самом уровне текста.

Текстовые стратегии заключали в себя осознание структуры текста (2) и выдвижение гипотезы о смысле текста (1). В примере 3 мы уже отмечали, как, определяя значение незнакомого слова, она, наверно, одновременно заметила, что в тексте будет дано резюме содержания текста, т.е. она осознала структуру текста. Помимо этого, осознание структуры текста обозначало осознание важности чтения первых фраз абзацев (пример 5). Ей было известно, что первые фразы абзацев несут главную информацию абзаца и могут помочь в понимании смысла текста, как мы узнали выше.

Кроме того Гамма выдвигала однажды гипотезу о смысле текста:

- (4) *jotain taloudesta ja rikollisuudesta siinä on kyse mutta - ei oikein saanu kuvaa nyt ----*
(что-то о экономике и криминальных действиях там говорилось но - теперь не очень получался образ о том)
 (МЕТАК.СТРАТ.(осознание проблемы)+ТЕКТС.СТРАТ.(гипотеза о смысле текста) +МЕТАК. СТРАТ.(оценка уровня понимания)

Здесь, прочитав текст уже раз, Гамма попыталась выдвинуть гипотезу о смысле текста: о чем идет речь. Сформированная гипотеза была правильной, но еще довольно неясной. При этом она оценила свой уровень понимания и заметила, что у нее ещё не получалось создать весьма ясный образ текста в данной фазе чтения.

Среди текстовых стратегий интересным явлением представляется использование первичных знаний для понимания текста. Как мы отметили выше (пример 2), первичные знания были употреблены для определения значения незнакомых слов, но они, видимо, также повлияли положительно на сохранение информации в памяти при чтении. В интервью, согласно Гамме, те фрагменты текста, в которых говорилось о криминальных действиях, сохранились в ее памяти хорошо, поскольку она знала немного о криминальности. Это не наблюдалось в эксперименте. Может быть, первичные знания могли также

укрепить и ее интерес к чтению и компенсировать ее неинтерес к экономике.

4.1.1.1.3 Отношение читателя к чтению

Появление эмоций, ассоциаций, связанных или несвязанных с текстом, и комментариев, связанных или несвязанных с текстом, выражающих рефлексивность чтения, в случае Гаммы не наблюдались. Отсутствие ассоциаций, комментариев или эмоций означает, что она не относилась индивидуально или эмоционально к тексту и чтению. Существует также возможность, что она просто не сообщала о эмоциях или ассоциациях. Итак, для Гаммы было более характерно текстоориентирующее отношение к чтению, по крайней мере, в данной экспериментальной ситуации. Эта текстоориентация может опять объясняться влиянием практичности манеры действия: читающий должен эффективно сосредоточиваться на декодировании смысла текста, мысли автора, и забыть мысли, не связанные с текстом.

При рассмотрении когнитивных стратегий нами уже немного освещено метакогнитивное действие читателя, в частности, в форме осознания проблемы понимания или оценки уровня понимания.

4.1.1.2 Использование метакогнитивных стратегий

В данном разделе анализируются метакогнитивные стратегии, которые были использованы Гаммой при чтении, с точки зрения того, как она контролирует, планирует и оценивает свое действие при чтении.

В случае Гаммы количество метакогнитивных стратегий (72) составляло 34% использования всех стратегических действий (213). По сравнению с другими испытуемыми (Дельта:42%, Омега:55%) у нее встречалось меньше использования метакогнитивных стратегий. Из этого следует, что в случае Гаммы совершалось меньше метакогнитивных операций, чем когнитивных. Иначе говоря, она сосредоточивалась более на обработке информации, чем на

метакогнитивном контроле процесса чтения, т.е. самоконтроле, регулировании и самооценке своего читательского действия.

Из всех классов метакогнитивных стратегий было использовано 40%. Использованные стратегии включали в себя осознание проблемы понимания, самооценку уровня понимания, выбор стратегии и самооценку совершенного действия. Иначе говоря, ее использование метакогнитивных стратегий представлялось довольно односторонним. Посмотрим метакогнитивные стратегии подробнее, т.е. самоконтроль и самооценку понимания, планирование стратегического действия и самооценку совершенного действия.

4.1.1.2.1 Самоконтроль и самооценка понимания

В группе самоконтроля и самооценки понимания стратегий были использованы Гаммой только две метакогнитивные стратегии, а именно, осознание проблемы понимания (68) и самооценка уровня понимания (1). Таким образом, осознание проблемы понимания оказалось у нее самой употребительной стратегией как в этой группе, так и среди всех метакогнитивных стратегий. Осознание проблемы понимания обычно означало осознание незнакомого слова в тексте, и это указывает на осознание лексических проблем при чтении, которые часто вели к блокированию понимания. Сталкивание с лексическими проблемами мы заметили также при рассмотрении когнитивных стратегий.

Как было сказано выше, Гамма однажды совершила самооценку уровня понимания (пример 4). При этом она оценила, что она получила еще неясный образ содержания текста, т.е. ее оценка уровня понимания оказалась довольно отрицательной.

4.1.1.2.2 Планирование стратегического действия

Вторая группа метакогнитивных стратегий, выражающая планирование стратегического действия, была актуализирована Гаммой однажды:

- (5) *nii paljo outoja sanoja että - pitää - lukea tarkemmin kappaleitten ensimmäiset lauseet että saa vähän sisältöä - sisällöstä selvää -----*
(так много незнакомых слов что - надо- читать подробнее первые фразы абзацев чтобы получить образ содержания -)
 ((МЕТАК.СТРАТ. (осознание проблемы)+ МЕТАК.СТРАТ. (выбор стратегии))

Осознав проблемы понимания (множество незнакомых слов), Гамма планировала сознательно свое действие, т.е. она выбирала стратегию чтения (подробнее чтение первых предложений абзаца), которая была трактована ей как самой полезное читать дальше. Нам известна важность осознания цели чтения, и выбор стратегии с точки зрения цели чтения реализовался здесь. Иначе говоря, после анализа своего действия и требования чтения, именно осознав свои трудности, Гамма выбрала стратегию для чтения, которая казалась ей самым правильным способом действовать впредь. Итак, осознание и планирование своего действия и ситуации являются для читающего важными опорами при чтении, поскольку своим стратегическим выбором читающий управляет своими действиями.

4.1.1.2.3 Самооценка совершенного действия

Использование третьей группы метакогнитивных стратегий, содержащей самооценку результата совершенного действия, наблюдалась в случае Гаммы также редко (2), напр.:

- (6) ... с конфискацией имущества либо смертная казнь.
smertnaja kazn' - smerta - onks se joku kuolema tai - eiku mikähän se on - en muista yhtään -----
 ("смертная казнь" - смерта- это "смерт" или- нет что это - не помню)

(МЕТАК.СТРАТ. (осознание проблемы) +ЛОК.СТРАТ. (словообразование+догадка) +МЕТАК.СТРАТ.(самооценка сформированной гипотезы: нет принятия решения)

Осознав проблему понимания и попытавшись создать гипотезу о значении незнакомого слова (с помощью логадки значения незнакомого слова и по словообразованию), у Гаммы возникла необходимость в проверке правильности гипотезы. Она не помнила значение слова и не была уверена в правильности или неправильности гипотезы о значении незнакомого слова. Поскольку в случае Гаммы результатом самооценки совершенного действия - в обоих обнаруженных случаях - было только непринятие решения, это может, до какой-то степени, свидетельствовать вообще об осторожности в принятия решения, в оценках своего действия. С другой стороны, непринятие решения может объясняться тем, что в оценке правильности гипотезы о значении слова на основе небольшого контекста Гамма не хотела подтверждать или отбрасывать гипотезу. Здесь трудно сделать такой вывод, так как количество случаев нерешительности оказалось маленьким, но, однако, у Гаммы не встречалось других результатов самооценки, т.е. подтверждения или неподтверждения правильности совершенного действия.

4.1.2 Омега

По сравнению с материалами Гаммы и Дельты размышление вслух в случае Омеги дало относительно мало материала, но оно содержало интересные явления. Вербализации Омеги были довольно короткие. Как сказала она, экспериментальная ситуация (магнитофон и т.д.) не мешала ее чтению. Поскольку она говорила свои мысли вслух довольно тихо, ее вербализации были иногда трудно понимаемы. При чтении ей надо было иногда напоминать: "Размышляй вслух, пожалуйста!" Она читала текст дважды, как и Гамма. Она считала тему текста довольно нейтральной, не очень интересной, но и небезынтесной. Первичных знаний о теме текста она не имела.

В интервью она сказала, что текст показался ужасно трудным, и она

понимала мало содержания текста. Текст редко содержал такие части, которые были понятны ей. Точнее говоря, смысл текста остался ей довольно неясным.

Этот материал дал количественно мало для рассмотрения стратегий (см. приложение 3, на стр.102), поскольку количество всех стратегий (когнитивные и метакогнитивные) составляло лишь 75 операций. Из всех классов стратегий (46) были употреблены Омегой 25 классов, т.е. 54% всех классов стратегий. Поскольку эти количественные данные малые, трудно сделать убедительные выводы о стратегическом поведении Омеги и сравнивать ее с другими испытуемыми. Среди когнитивных стратегий, однако, обнаружилось некоторые особенности.

4.1.2.1 Использование когнитивных стратегий

В случае Омеги встречалось довольно мало оперирования с когнитивными стратегиями. Количество когнитивных стратегий (34) составляло лишь 45% использования всех стратегий (75). Из классов когнитивных стратегий (36) были актуализированы 17 классов стратегий, т.е. 47%. По сравнению с Гаммой (55%) и Дельтой (75%) у Омеги наблюдалось действительно меньше оперирования с разными когнитивными стратегиями.

4.1.2.1.1 Локальные стратегии

Как в случае Гаммы, так и в случае Омеги большинство (59%) когнитивных стратегий (34) заключалось в использовании локальных стратегий (20). Чаще всего локальные стратегии служили способом выяснения значения незнакомого слова (12), что составляло 60% функций использования локальных стратегий. Другими словами, проблемой понимания оказывалось для нее чаще всего столкновение с незнакомыми словами, и при размышлении вслух она часто ссылалась на незнакомые слова, которые, видимо, стали барьерами понимания

при чтении. Это было подтверждено ею также в интервью. Итак, у Омеги в ходе чтения усилилось декодирование текста на уровне слова, т. е. процессы на низшем уровне.

Для выяснения значения незнакомого слова использовались прямой перевод, догадка, словообразование, разные значения слова и первичные (общие) знания. При этом чаще всего были употреблены догадка о значении слова (4) и словообразование (3), использование которых составляло 58% операций понимания значения незнакомого слова. Поскольку эти стратегии уже охарактеризованы при рассмотрении когнитивных стратегий в случае Гаммы, здесь мы только заметим, что именно использование словообразования ожидалось в эксперименте. Оперирование словообразованием позволяет указывать на морфологический характер русского языка, который способствовал пользованию словообразовательными способами при выяснении значения незнакомых слов.

Доля других словонаправленных стратегий (8) у Омеги составляла 40% употребления локальных стратегий. В состав словонаправленных стратегий входили выделение знакомого слова и повтор слова, чтение предложения ещё раз, пропуск слова. Среди этих стратегий у Омеги чаще всего встречался пропуск слова (3). Ее использование составляло 15% всех локальных стратегий (34), т.е. ее участие оказалось относительно интересным. Как в случае Гаммы, так и здесь пропуск слова может указывать на оценку важности слова: каким словам следует уделить особое внимание, и каким нет. Это, может быть, подтверждается тем, что при интервью Омега говорила о ключевых словах в тексте.

Оперирование предложениями (2) представлялось довольно малым. Точнее говоря, 10% использования локальных стратегий было направлено на обработку предложений, в частности, чтение предложения или абзаца ещё раз. К этому привело, вероятно, то, что она обращала свое внимание, главным образом, на уровень слова. По сравнению с другими испытуемыми (Дельта (7%), Гамма (4%) у нее обнаружилось больше всех операций с предложениями. Малое количество использования стратегий в случае Омеги, однако, здесь не позволяет сделать убедительные выводы.

4.1.2.1.2 Текстовые стратегии

Как мы уже отмечали, в силу подчеркивания локальных стратегий, т.е. операции на уровне слова, среди когнитивных процессов, она, видимо, могла реже обращать внимание и отдавать энергию для оперирования на более высоком уровне, на уровне текста. Количественно оперирование с текстовыми стратегиями (3) составляло 9% когнитивных стратегий (34) (ср. Дельта: 4%, Гамма: 1%). Использование текстовых стратегий состояло из ознакомительного чтения, интеграции информации в тексте и выдвижения гипотезы о смысле текста. Поскольку выдвижение гипотезы о смысле текста уже разбиралось в случае Гаммы, здесь не приводится примера, между прочим, гипотеза, сформированная ею, была неправильной.

Под второй текстовой стратегией, ознакомительным чтением (1), подразумевается здесь чтение текста ознакомительно, не подробным образом. Эта стратегия была выбрана Омегой при чтении текста в первый раз, чтобы сначала познакомиться с текстом (пример 15).

Обратим внимание на последнюю текстовую стратегию, интеграцию информации в тексте (1). Под этой стратегией имеется в виду попытка читающего интегрировать информацию в тексте, напр.:

- (7) ... "Приват-Инвест" и финансово-инвестиционной компании "Л.Е.Н.И.Н".
mitenköhän tämä lenin liittyy tähän - mikä [muminaa] - - - -
 (как этот ленин связан с этим - что [бормотание])
 (МЕТАК.СТРАТ.(осознание проблемы) + ТЕКСТ.СТРАТ.(интеграция информации))

Здесь Омега задумалась, как прочитанная ей информация может быть связана с текстом в целом, т.е. она попыталась интегрировать эту информацию с смыслом текста. Попытка интегрировать информацию свидетельствует о том, что читающая стремилась к организации информации в совокупности с точки зрения смысла текста.

4.1.2.1.3 Отношение читателя к чтению

Появление эмоций, комментариев и ассоциаций (11) составляло 32% использования всех когнитивных стратегий (34). В случае Омеги они наблюдались гораздо чаще, чем у других испытуемых. Благодаря относительно большой доли следует изучать эти операции подробнее, а именно, как они выражают рефлексивное отношение Омеги к чтению, т.е. реакции на чтение эмоционально и индивидуально. Актуализированные операции включали в себя ассоциации, связанные и несвязанные с чтением, комментарии, несвязанные с текстом, и эмоции, положительные и отрицательные.

В данной группе встречались чаще всего комментарии (5), которые представились несвязанными с содержанием текста, напр.:

- (8) Москва - культурный, политический, и прочий центр России
moskovassa olis mahtava käyvä ----
(хотелось бы поехать в Москву ----)
 (СТРАТ. (комментарий, несвязан с содержанием текста))

Здесь одно слово в тексте - Москва- привело Омегу к мыслям о поездке в Москву. Это означает, что текст вызывал реакцию, мысли, которые не были связаны с содержанием текста, а связаны с ее индивидуальными мыслями. Иначе говоря, эта мысль читателя не имела смысла для текста, а важна для самого читающего. Данная стратегия описывает переход от содержания текста к своим личным мыслям, как отмечалось выше.

Среди других стратегий существовала интересная группа ассоциаций, которые являлись или связанными (1) или несвязанными (3) с чтением. Под ассоциациями, которые связаны с чтением, понимается здесь актуализация таких переживаний читателя, которые трактуются им как важные для использования определенных стратегий при чтении, напр.:

- (9) *tuli mieleen - onkse X:n käännöstunnit ko - [muminaa] ku ettii sen tutun aineksen sanasta - on paljon helpompaa - - - -*
(пришла в голову курс перевода преподавателя X - что [бормотание] когда ищешь эту знакомую часть из слова - гораздо лучше ----)
 (МЕТАК.СТРАТ. (осознание проблемы)+СТРАТ. (ассоциация,

связана с чтением))

Здесь у Омеги актуализировалось такое переживание, которое было тесно связано с действием при решении проблемы понимания при чтении, именно как на курсе перевода учили искать знакомые элементы в слове для выяснения его значения. Здесь она, наверно, актуализировала этот опыт, чтобы использовать проверенную стратегию для решения проблемы (использование словообразования) также в экспериментальной ситуации. Как мы заметили выше, читатели часто используют одинаковые стратегии в одинаковых ситуациях,

Помимо этого, у Омеги встречались ассоциации (3), которые оказались несвязанными с чтением. При процессе чтения эти ассоциации могут актуализироваться по любой причине, в частности, какое-то слово в тексте может заставлять читающего подумать об обстоятельствах, несвязанных с чтением, напр.:

- (10) Помните уроки географии в школе? И карты...
ainakin kouluun maantiedon tunnit tulee mieleen ----
 (по крайней мере уроки географии приходят в голову ----)
 (СТРАТ.(ассоциация несвязанным с чтением))

В тексте вопрос о уроках географии заставил Омегу сразу вспомнить уроки географии в школе, т.е. у нее актуализировалось переживание, связанное с школой. Однако это переживание осталось отдельным по отношению к обработке содержания текста, поскольку актуализация переживания не способствовала раскрытию содержания текста. Таким образом, данное переживание осталась здесь не значимой с точки зрения смысла текста. Несмотря на то, что эти стратегии обычно не принимали участие в выяснении проблемы чтения, как ассоциации, связанные с чтением, но возникновение их позволяет указать на потерю концентрации при чтении (см. также пример 12, на стр.61), и вследствие этого читающий может начать размышлять над своими личными вещами. Рассматривая, ассоциации и комментарии вместе в случае Омеги мы находим, что в обеих группах ассоциации и комментарии, именно не связанные с чтением, оказываются в большинстве. Обнаружение этих внетекстовых

реакций может свидетельствовать о проблемах концентрации при чтении.

В группе других стратегий следует еще обратить внимание на осознание эмоции (положительной или отрицательной), которые текст или чтение могут вызывать у читающего по ходу чтения. В случае Омеги они наблюдались нечасто (одна отрицательная и одна положительная), но их появление представляется интересным, напр.:

- (11) *ihanaa ku tulee välillä sellane ahaaelämys tän mie ymmärsinkin - - ku muutaman kerran lukkee - - -*
(прекрасно потому что иногда происходит "агаа" это я поняла когда читаешь снова некоторый раз)
 (МЕТАК.СТРАТ. (осознание пробл.понимания)+ ЛОК. СТРАТ. (повторное чтение) +МЕТАК.СТРАТ.(оценка уровня понимания) +СТРАТ.(полож. эмоция)

Осознав непонятное место в тексте, Омега прочитала его два раза. После этого она оценила, что она поняла эту часть текста теперь хорошо, и это оценка вызвала у нее положительную эмоцию. Эта положительная эмоция могла бы повысить также ее мотивацию к чтению, но об этом она, во всяком случае, не сообщала. Аналогично отрицательная эмоция могла бы понизить мотивацию к чтению.

4.1.2.2 Использование метакогнитивных стратегий

При сравнении количества использования когнитивных (34) и метакогнитивных стратегий (41) видим, что у Омеги вторые, видимо, были важнее при чтении, поскольку метакогнитивные представляются большинством (55%) вообще в употреблении стратегий. Это позволяет говорить о том, что вместо когнитивных процессов, обработки информации, Омега сосредоточивалась более на метакогнитивных действиях (в противоположность Гамме и Дельте), т.е. самоконтроле, планировании и самооценке своего действия при чтении.

Доля метакогнитивных стратегий (41) оказалась в случае Омеги количественно маленькой, но, однако, довольно многосторонней. Омега

использовала 80% всех классов метакогнитивных стратегий. Довольно многосторонняя активизация метакогнитивных стратегий позволяет заключить, что здесь она, до какой-то степени, выступает успевающим читателем. Как нам известно, успевающие читатели умеют лучше, чем слабоуспевающие читатели, контролировать свое понимание, т.е. осознавать и вербализировать это осознание.

Использование стратегий включало следующие операции: осознание проблемы понимания, самооценку уровня понимания, осознание потери концентрации, самооценку знания и умения и актуального действия, выбор стратегий и самооценку результаты совершенного действия.

4.1.2.2.1 Самоконтроль и самооценка понимания

В этой группе самоконтроль и самооценка понимания включали следующие операции: осознание проблемы понимания, оценку уровня понимания, осознание потери концентрации и самооценку знаний и умения и актуального действия.

Как в случае Гаммы, так и в случае Омеги доля осознания проблемы понимания (17) представлялась самой высокой среди метакогнитивных стратегий. Его участие у Омеги, однако, не так остро различалось от участия других стратегий в этой группе, как у Гаммы. Осознание проблемы понимания означало обычно осознание незнакомых слов в тексте, и это свидетельствует об осознании лексических проблем при чтении, тормозящих часто понимание. Подчеркивание процессов на уровне слова отмечалось также при рассмотрении когнитивных стратегий.

Помимо осознания лексических проблем у Омеги наблюдались также частое осознание и самооценка своего уровня понимания (12). Большинство этой самооценки было отрицательное (11), т.е. Омега чаще всего считала свой уровень понимания нехорошим, но однажды хорошим (пример 11). Относительно частая самооценка уровня понимания говорит о том, что она считала важным сознательно проследить за своим уровнем понимания при чтении, т.е.

за протеканием процесса чтения.

Среди этих стратегий весьма интересным явлением представлялось и осознание потери концентрации (4), напр.

- (12) *aloin miettimään vaan tota pakkasta ku auto oli niin jäässä [nauria]-
sit käy tällai ku ei ymmärrä mitään nii - - -*
(начала размышлять над морозом потому что машина была так
холодная [смех] - так случается потому что ничего не
понимаешь)
(МЕТАК.СТРАТ.(осознание потеря концентрации) +СТРАТ.
(ассоциация, незвязана с чтением) +МЕТАК. СТРАТ. (оценка уровня
понимания)

В этом примере не связанная с чтением ассоциация Омеги показывает, как она начала размышлять над утренним переживанием (мороз, машина), оценив, что она ничего не поняла о тексте (оценка уровня понимания). Результатом непонимания следовала потеря концентрации при обработке содержания текста, наверно, на определенное время. При этом, очевидно, и ее мотивация и интерес к чтению падали и она начала размышлять над совсем не связанными с чтением переживаниями. Появление осознания потери концентрации весьма интересно, так как оно не наблюдалось у других испытуемых. Это не означает, что другие испытуемые не испытывали проблемы концентрации, они, может быть, не осознавали проблемы концентрации или не хотели сообщать о ней.

В случае Омеги несколько раз (3) встречалась самооценка и своего знания и умения (1) вообще, и также самооценка актуального действия (2) при чтении. Все эти самооценки представились отрицательными, т.е она оценила свое умение и действие негативно. Целью первой самооценки являлось самооценивание своего языкового умения испытуемым, напр.:

- (13) *tosi vaikee teksti - mä en ymm- - tuntuu että kaikki lauseet on että) mitä
mitä [nauria] - - on ainakin vielä oppimista - - - - -*
(очень трудный текст - я не пони- - кажется что все предложения что
что [смех] -- много надо еще учиться)
(МЕТАК.СТРАТ.(осознание пробл.+ самооценка уровня понимания)
+ МЕТАК.СТРАТ. (самооценка умения))

Здесь Омега отметила трудность текста и оценила свой уровень понимания невысоким из-за трудностей с предложениями. Поэтому Омега оценила, что ее настоящее умение языка требует дальнейшего изучения. Как нам известно, знание читателя может измениться при проверке этого знания на практике. Поэтому Омега переопределила здесь свое настоящее умение языка.

Когда цель самооценки знания и умения - определить вообще уровень умения языка, цель самооценки актуального действия - оценить действия испытуемого в определенной ситуации, напр.:

- (14) *[tumiinaa] - - tyhjä pää aina ku pitäis olla - - - - -*
 ([бормотание] -- пустая голова всегда когда надо была -----)
 (МЕТАК.СТРАТ.(самооценка действия))

Здесь отрицательная самооценка показывает то, что она считает, что ее голова не "работает" так хорошо, как надо было бы в этой читательской ситуации. Появление обоих типов самооценки позволяет сделать вывод, что для Омеги, до какой-то степени, характерно оценивание своего действия вообще и в определенной ситуации.

4.1.2.2.2 Планирование стратегического действия

В случае Омеги встречалось иногда (3) использование планирования стратегического действия, т.е. выбор стратегии, напр.:

- (15) *pittää kyllä ensinnä lukee- suurin piirtein sitte - vähän tarkemmin - - - -*
 (надо ведь вначале читать - ознакомительно потом - немного подробнее)
 (МЕТАК.СТРАТ.(выбор стратегии) +ТЕКСТ.СТРАТ(актуализация стратегии))

Оценив свое действие и требования ситуации чтения, Омега выбрала ей подходящую стратегию действовать впредь при чтении: в первый раз она будет читать ознакомительно, а во второй раз приходится читать текст подробнее. Как выше, в случае Гаммы, так и здесь мы отмечаем важность осознания

цели чтения, поскольку выборы стратегии диктуются требованием чтения конкретного текста и осознанием проблемы ситуации. Иначе говоря, осознание и планирование своего действия при чтении входят в важные опоры читающего, так как своим стратегическим выбором читатель управляет своим действием.

4.1.2.2.3 Самооценка совершенного действия

Как у Гаммы, так и у Омеги самооценка правильности результата совершенного действия включала в себя только непринятие решения, напр., при самооценке правильности сформированной гипотезы о значении незнакомого слова она не подтверждала или не отбрасывала гипотезу. Эта нерешительность может указывать на осторожность вообще при принятии решения. С другой стороны, причиной непринятия решения может являться то, что, напр., при оценке правильности гипотезы о значении незнакомого слова согласно читающему контекст не дает достаточно информации для подтверждения или отвержения гипотезы. В силу малолуча количества этих случаев здесь трудно сделать этот вывод. Однако в случае Омеги не обнаружилось других результатов самооценки, подтверждения или неподтверждения правильности совершенного действия.

4.1.3 Дельта

Вербальный протокол Дельты содержал много интересного материала. Ее вербализации были довольно длинные. Согласно ее мнению экспериментальная ситуация (магнитофон и т.д.) не мешала ее чтению. Дельта читала текст только один раз, хотя думала, что, наверно, понимала бы лучше, читая текст ещё раз. Поскольку, как она сказала, текст оказался "ужасным", она не хотела перечитать его. Первичных знаний о теме она не имела, и, по ее мнению, тема текста представлялась неинтересной, что, может быть, также влияло на ее

поведение при чтении.

Из интервью видно, что из-за ее знания языка текст показался довольно непонятным ей. В результате множества незнакомых слов, именно связанных с экономикой, и сложности текста она трактовала, что поняла мало. Однако, на наш взгляд, она, главным образом, поняла главный смысл текста.

Вебальный протокол содержал довольно много оперирований стратегиями (195), и из всех классов стратегий (46) Дельта использовала 36 классов, т.е. 78%. Таким образом, ее использование всех стратегий оказалось наиболее высоким по сравнению с другими испытуемыми, у которых были актуализированы 54% классов всех стратегий.

4.1.3.1 Использование когнитивных стратегий

Доля когнитивных стратегий (113) у Дельты составляла 58% использования всех стратегий. Из всех когнитивных стратегий (36) были использованы ей 27 классов, т.е. 75%. Это позволяет заключить, что она оперировала более многосторонне когнитивными стратегиями, чем другие испытуемые (ср. Гамма: 55%, Омега: 47%). Эта многосторонность использования стратегий может говорить о опытности при чтении: она использует подходящие подходы к решению проблемы в зависимости от ситуации. Этот вывод был подтвержден при интервью. Эта опытность не удивительна в связи с тем, что она уже три года изучала иностранные языки в университете.

4.1.3.1.1 Локальные стратегии

В группе когнитивных стратегий (113) в случае Дельты большинство операций (89%) состояло из использования локальных стратегий (101). Из этого следует, что проблемы чтения были связаны чаще всего с уровнем слова, т.е. ее внимание было направлено именно на уровень слова. В интервью это было

установлено ей.

Локальные стратегии служили часто для выяснения значения незнакомого слова, что составляло 44% использования данных стратегий. Точнее говоря, в противоположность другим испытуемым локальные стратегии были использованы чаще всего не для выяснения значения незнакомого слова, а для других словонаправленных операций на уровне слова. Чтобы понять значения слова, она совершала разные операции, т.е. 75% классов локальных стратегий были использованы. Использование стратегий включали прямой перевод слова, догадку о значении слова, словообразование, иностранный язык, антонимы, контекст, чтение вперед, первичные (общие) знания, звуковые ассоциации.

Для выяснения значения незнакомого слова были использованы чаще всего Дельтой прямой перевод (8), догадка значения слова (12) и использование словообразования (9), также как у других испытуемых. Здесь не приводятся примеры этих стратегий, поскольку оперирование ими уже охарактеризовано в случаях Гаммы и Омеги. Несмотря на это, мы отмечаем, что использование словообразования ожидалось в эксперименте. Его обнаружение в случае Дельты также свидетельствует о том, что морфологическое построение русского языка, наверно, до какой-то степени, способствовало использованию словообразовательных способов при выяснении лексических проблем.

При выяснении значения незнакомых слов было обнаружено также довольно частое оперирование родственными словами из иностранных языков (4), как в случае Гаммы. Использование родственных слов предполагалось, так как текст содержал довольно много экономических терминов, заимствованных чаще всего из английского языка.

Кроме того при выяснении значения знакомых слов выделялось именно использование контекста (6), напр.:

- (16) ... промышленно развитие и густонаселенные...
taas tää gustonaseljonnie - gusto - voisko se olla - -a -harvaan asuttu tai jotain [naurua] - -(опять это "густонаселенные"- "густо" могло оно быть - редконаселенный или что-то [смех])
 регионы с высоким уровнем жизни населения..
regioni s vysokim urovnem žžni - eiku vai onks se just päinvastoin - emmä tiedä -- koska gustonaseljonnie regioni s vysokim urovnem žžni - -

naseljonnie - - nii - - -

("регионы с высоким уровнем жизни"- нет или это наоборот - не знаю -- потому что "густонаселенные регионы с высоким уровнем жизни"-- "населенные" так)

(МЕТАК.СТРАТ.(осознание проблемы)+ ЛОК.СТРАТ. (чтение слова ещё раз, словообр.+ догадка) +ЛОК.СТРАТ.(чтение вперед, контекст, антоним) +МЕТАК.СТРАТ. (самооценка правильности решения: нет принятия решения)+ЛОК.СТРАТ. (чтение предложения ещё раз)

В этом примере отлично видно сложное протекание процесса чтения. Из незнакомого слова (густонаселенные) была выделена Дельтой часть (густо-) для догадки значения слова. Чтобы проверить эту догадку по контексту, она читала вперед. Но по следующему предложению она узнала, что обратное ее первой догадки, т.е. антоним, подходило бы лучше к этому контексту. Здесь она, однако, не приняла решения, какое значение из этих двух было бы правильное здесь, несмотря на чтение предложения ещё раз. Использование контекста, наверно, характерно для нее при чтении и свидетельствует об осторожности в догадках и вообще при принятии решения, т.е. об опытности читателя. Опытность в этом отношении не удивительна, поскольку она ведь третий год изучала иностранные языки в университете, при этом она, разумеется, знает о важной роли контекста. Опытный читатель проверяет совместимость своей гипотезы, напр., о значении незнакомого слова, по контексту. При интервью подчеркивалась ею и особая роль контекста при определении значения слова.

Как было сказано выше, большинство случаев (56%) использования локальных стратегий составляли словонаправленные операции. В словонаправленных операциях включало выяснение базовой формы слова, чтение слова или предложения ещё раз, формирование парафразы, проверка раньше прочитанного слова в тексте, осознание знакомого слова и повтор слова, перевод и догадка значения предложения, пропуск слова.

В группе словонаправленных операций особое место занимало частое чтение слова ещё раз, как в случае Гаммы. Как мы отмечали выше, с одной стороны, функцией данной стратегии может являться проверка формы (образ) слова, чтобы не спутать его с другими словами. С другой стороны, функция данной стратегии может заключаться в поиске знакомых фонетических эле-

ментов для определения значения слова звуковым способом (звуковая ассоциация). Кроме того, повторное чтение часто обозначает непонимание при чтении.

При чтении усилилось осознание повтора незнакомого слова (11), напр.:

- (17) Наказание за мошенничество предусматривается и другой статьей.
sit täällä on tää moshennitsestvo - toistuu kans hirveän usein tää on ainakin kolmannen kerran jo täällä enkä mä tiedä tästäkään niinku yhtään mitä se vois olla - tää on varmaan olennainen sana että - - - - -
(здесь опыт это "мошенничество"- это повтается ужсно часто, оно уже в третий раз и я не знаю, что это значит - это вероятно важное слово что --)
 МЕТАК.СТРАТ.(осознание пробл.)+ЛОК.СТРАТ.(осознание повтора слова) +ТЕКСТ. СТРАТ. (определение ключевого слова)

Осознав при повторе незнакомое слово (локальная стратегия), Дельта определила данное слово как ключевое слово в тексте (текстовая стратегия). Локальная стратегия помогла при обработке текстовой информации, именно в определении главной информации текста. Это означает, что локальная и текстовая стратегия функционировали в взаимодействии.

Дельта довольно часто обращала внимание на появление знакомого слова (5). Узнавание знакомого слова, наверно, говорит о том, что читающему свойственно, до какой-то степени, осознавать свой словарный запас при чтении, именно тогда, когда ему не известно значение незнакомого слова.

По сравнению с другими испытуемыми Дельта совершила намного больше операций с предложениями: перевод (3) или догадка значения предложения (1) и чтение предложения повторно (3). Однако в силу большего внимания на операции с словами у нее осталось, видимо, менее внимания для оперирования предложениями (как у других испытуемых), что составляло только 7% среди локальных операций.

4.1.3.1.2 Текстовые стратегии

Как нам известно, у Дельты проблемы чтения заключались чаще всего в столкновении с незнакомыми словами. Поэтому у нее было менее внимания и энергии для оперирования на самом уровне текста. Использование текстовых стратегий (6) составляло только 5% среди когнитивных стратегий (113). Однако по сравнению с другими испытуемыми у Дельты наблюдалось количественно больше оперирования текстовыми стратегиями. Другими словами, она, видимо, умела лучше, чем другие испытуемые, использовать текстовую информацию. Это, наверно, позволяет говорить опять о опытности ее в качестве учащегося языка.

В составе текстовых стратегий были прогнозирование темы текста, поиск ключевых слов и интеграция информации в тексте. Под первой стратегией имеется в виду выдвижение прогноза о теме текста, которое было совершенно однажды в начале чтения:

- (18) И карты: политическую и экономическую ...
ehkä tässä on kartoista kyse - - - -
 (может быть речь идет о картах ----)
 (ЛОК.СТРАТ. (прогноз о теме текста))

В начале чтения Дельта попыталась выдвинуть прогноз о теме текста: о чем в тексте будет рассказываться. Граник и Самсонова (1993: 73) также замечали, что в начале чтения читатель стремится к созданию текстовой ситуации, своей фабулы текста. Прогноз Дельты был хороший, но не совсем точный, так как в данном тексте рассказывалось о карте финансовых преступлений. По ходу чтения она, наверно, определила детальнее тему текста, и отказалась от неправильного прогноза, хотя она не сообщала об этом.

В случае Дельты обнаружился поиск ключевых слов (2), несущих главную информацию в тексте (пример 17). Дельта предположила, что данное слово ("мошенничество") ключевое слово в тексте. Как нам известно, определение ключевых слов в тексте является важным умением читающего, поскольку оно помогает ему выделить главную информацию в тексте и на основе этого

выдвигать гипотезы о смысле текста. В ее интервью также упоминалась важность поиска ключевых слов.

Как Омега, так и Дельта пыталась иногда (3) интегрировать информацию текста. Поскольку об этом говорилось уже в случае Омеги, мы только отмечаем важность интеграции информации. Информацию текста следует организовать в разумную совокупность, чтобы делать выводы о смысле текста.

4.1.3.1.3 Отношение читателя к чтению

Среди когнитивных стратегий (113) проявлялась иногда группа ассоциаций, комментариев и эмоций (6), доля которых составляла 5% когнитивных операций. Таким образом, доля данных операций оказалась довольно малой среди когнитивных стратегий, но такой же высокой, как доля текстовых стратегий. Обнаружение данных операций позволяет говорить о рефлексивном отношении к чтению, о том, что текст и чтение вызывали, в какой-то степени, индивидуальные и эмоциональные реакции на чтение и текст в качестве ассоциаций, комментариев и эмоций. Однако по сравнению с Омегой у Дельты это рефлексивное отношение не оказалось таким сильным.

В состав использованных Дельтой операций входили ассоциации, связанные с ситуацией чтения, комментарии, связанные и незвязанные с текстом, положительные и отрицательные эмоции. Поскольку ассоциации, связанные с чтением (1), были уже проанализированы в случае Омеги, здесь не приводится примера. Отмечаем, что как у Омеги, так и у Дельты ассоциация проявлялась в актуализации такого способа, который читающий раньше использовал в одинаковой ситуации выяснении проблемы при чтении.

Среди других стратегий наблюдались комментарии, которые могли быть связаны (2) или несвязаны с текстом (1). Поскольку комментарии, несвязанные с текстом, были рассмотрены в случае Омеги, здесь не приводится примера. Отмечаем только, что их появление показывает индивидуальное отношение читателя к тексту. Текст может становиться поводом для размышления над собственными мыслями, которые не связаны с темой текста, но имеют

смысл для самого читателя. Как нам известно, с другой стороны, данные комментарии иногда выражают и потерю концентрации при чтении.

Комментарии, связанные с текстом, обнаружились также. Цель этих комментариев трудно определить, но нам представляется, читающий совершает какую-то операцию, связанную каким-то способом с содержанием текста, но функция этой операции остается неизветной.

Рассмотрение комментариев и ассоциаций вместе показывает, что большинство образовали комментарии и ассоциации, связанные с чтением или текстом, т.е. они имели смысл для чтения текста. Это позволяет заключить, что у Дельты помимо рефлексивного отношения к чтению обнаружилось также какое-то текстоориентирующее отношение к чтению.

По ходу чтения наблюдалось возникновение эмоций довольно редко у Дельты, только дважды она показывала эмоциональную реакцию на текст, положительную и отрицательную. Положительная эмоция могла повысить ее мотивацию к чтению, и отрицательная действовала наоборотно. Но об этом она, однако, ничего не сообщала.

4.1.3.2 Использование метакогнитивных стратегий

В случае Дельты нередко наблюдался метакогнитивный контроль, т.е. использование метакогнитивных стратегий (82), и количественно больше, чем у других испытуемых. Однако по сравнению с когнитивными стратегиями (113) метакогнитивные стратегии представляются меньшинством (42%) в оперировании всеми стратегиями. Иначе говоря, она сосредоточивалась немного больше на выработке информации, чем на метакогнитивных действиях, как и Гамма.

Использование метакогнитивных стратегий оказалось самым многосторонним по сравнению с другими испытуемыми, поскольку из всех метакогнитивных стратегий было актуализировано 90%. В группе использованных стратегий были осознание проблемы понимания, самооценка уровня понимания, самооценка знания и актуального действия, планирование стратегического действия и самооценка результата совершенного действия. Многосторонность

является вообще характерной для ее манеры действия, так как уже при анализе когнитивных стратегий отмечалось многостороннее использование когнитивных стратегий. Многостороннее метакогнитивное действие, наверно, позволяет сделать вывод, что она входит в состав успевающих читателей, так как нам известно успевающие читатели умеют лучше контролировать свое понимание, т.е. осознавать и вербализировать это осознание.

4.1.3.3.1 Самоконтроль и самооценка понимания

Данная группа метакогнитивных стратегий у Делты заключала в себе оперирование почти всеми стратегиями, т.е. осознание проблемы понимания, самооценку уровня понимания и самооценку знания и актуального действия при чтении. Среди этих стратегий выделялось именно осознание проблемы понимания (53), обозначающее обычно осознание незнакомого слова в тексте. Таким образом, как в случаях Гаммы и Омеги, так и в случае Дельты внимание читающего было чаще всего направлено на уровень слова, т.е. на столкновение с лексическими проблемами. Подчеркивание оперирования на уровне слова отмечалось уже в анализе когнитивных стратегий.

Помимо осознания лексических проблем, также встречалась нередко самооценка уровня понимания, доля которой (6) была довольно значительная в данной группе. Среди самооценок большинство были отрицательными самооценками, т.е. она оценивала свой уровень понимания чаще как нехороший (4), чем как хороший (2). Так, она, видимо, считала самооценку уровня понимания важным способом проследить за протеканием процесса чтения.

Как у Омеги, так и у Дельты обнаружилась также самооценка знаний и умения языка (1) и актуального действия при чтении (1). Обе самооценки представлялись отрицательными, т.е. она оценила свое умение языка вообще и действие при чтении негативно. Здесь можно, разумеется, ставить под вопрос, относилась ли Дельта слышком критически к себе. Может быть, она разочаровалась в своем действии при чтении и поэтому оценила свое умение и действие довольно строго.

4.1.3.3.2 Планирование стратегического действия

Как у других испытуемых, так и у Дельты, выступало иногда планирование будущего действия (2). Например, оценив ситуацию, осознав проблемы понимания, Дельта считала, что чтение текста еще раз, наверно, помогло бы ей понять текст лучше. Как нам известно, после осознания цели чтения и трудности чтения читающий, наверно, умеет выбрать подходящую стратегию чтения, чтобы справиться с ситуацией. Так, метакогнитивное осознание и планирование действия заключаются в важных опорах читающего, поскольку своим стратегическим выбором читающий сознательно управляет своим действием.

Однако, в случае Дельты эти планирования, выборы стратегии, видимо, оставались только на уровне планирования. Несмотря на планирование действия Дельта не осуществляла выбранную стратегию, повторное чтение текста. К неактуализации стратегии привело, может быть, разочарование в себе и своем действии при чтении, и поэтому она не хотела попытаться улучшить свое понимание содержания текста.

4.1.3.3.3 Самооценка совершенного действия

Рассмотрение участия самооценки результата совершенного действия (19), самооценки правильности совершенного действия и полезности использованной стратегии, свидетельствует о активности Дельты в этом отношении. У других испытуемых встречалась гораздо меньше активизации этой деятельности. Далее, в противоположность другим испытуемым у Дельты реализовались помимо неприятия решения также другие типы самооценки: подтверждение и неподтверждение, т.е. самокоррекция, результата.

При самооценке действия доля подтверждения результата действия (7) оказалась довольно значительной. Под подтверждением совершенного действия понимается здесь то, что, оценив свое действие, читающий утвердился в правильности своего действия, напр.:

- (19) ...обвиняемые грозит тюремное заключение на срок до 15 лет с конфискацией имущества ...
tjurementne zaklutsenie na srok - s konfiskatsiei - olis toi aikaisemmin kii - on - on joo - - -
 ("тюремное заключение на срок" - "с конфискацией" - было это раньше- да было)
 (МЕТАК.СТРАТ.(осознание пробл.)+ ЛОК.СТРАТ.(осознание повтора слова) + МЕТАК.СТРАТ. (самооценка: подтверждение))

Здесь Дельта заметила повтор раньше прочитанного в тексте слова (конфискация), но она не сразу была уверена, было это слово раньше в тексте или нет. В конце концов Дельта утвердилась в том, что данное слово было раньше прочитано ей. Между прочим, самооценка - подтверждение - не всегда действовала для самооценки правильности гипотезы о значении незнакомого слова, а также, в частности, для проверки повтора слова в тексте.

Самооценка совершенного действия могла иногда также приводить к неподтверждению действия (4), напр.:

- (20) ... которые горе-коммерсанты задолжали вкладчикам.
gore-kommersanti - en tiedä yhtään- eiks gore oo vuori - - eiku gor-goraa - vuori - ei se varmaankaan kyllä siihen liity kyllä - -
 ("горе-коммерсанты"- не знаю- "горе" это гора - нет гор-гора - гора-она наверно нет связана с ЭТИМ)
 (МЕТАК. СТРАТ.(осознание пробл.) + ЛОК.СТРАТ. (словообразование) + МЕТАК. СТРАТ. (самооценка: самокоррекция))

Сформировав гипотезу о значении незнакомого слова, Дельта поняла необходимость в проверке совместимости гипотезы с контекстом. После оценки правильности гипотезы она пришла к самокоррекции. Иначе говоря, она скорректировала свое действие и отказалась от неправильной гипотезы. У нее самокоррекция была направлена не только на оценку сформированных гипотез, а и на полезность использованной стратегии. При этом она оценила однажды, что использованная стратегия, контекст, не представлялась очень верной в силу трудности текста. Обнаружение самокоррекции, наверно, указывает на осторожность в самооценке своего действия. Например, если текст не дает достаточно информации, трудно подтверждать гипотезы. Эту осторожность мы также установили при анализе когнитивных стратегий, именно при использова-

нии контекста.

Осторожностью, может быть, объясняется также непринятие решения в самооценке совершенного действия, которое оказывалось чаще всего результатом самооценки (8). Здесь не приводится примера, поскольку данный тип случая был уже проанализован в случае Гаммы. Как отмечалось выше, непринятие решения может исходить из осторожности читателя в принятии решения, когда, напр., в оценке правильности гипотезы, по мнению читающего, контекст не дает достаточно информации для подтверждения или отбрасывания гипотезы.

4.1.4 Выводы

Анализ когнитивного и метакогнитивного действия всех испытуемых показал некоторое сходство и различие между ними при их поведении в эксперименте. Кроме Омеги, у испытуемых обнаружилось довольно частое оперирование стратегиями, особенно у Гаммы усилились когнитивные операции. Малое количество стратегий, однако, следует принимать во внимание при выводах о стратегическом поведении Омеги в эксперименте.

В случаях Гаммы и Дельты доля когнитивных стратегий оказалась большей, чем доля метакогнитивных стратегий, а в случае Омеги наоборот. Иначе говоря, в процессе чтения у Гаммы и Дельты внимание было направлено более на когнитивный процесс, т.е. на выработку информации, а у Омеги более на метакогнитивное действие, на самоконтроль, самоуправление и самооценку.

Изучение использования всех классов когнитивных стратегий свидетельствует о многосторонности Дельты в использовании стратегий, поскольку она оперировала больше, чем другие испытуемые, с разными когнитивными стратегиями. Разные проблемы предполагают разные опоры для их решения. Обнаружение многосторонности позволяет говорить о ее опытности при чтении. Эта опытность не удивительна в связи с тем, что она уже три года изучала иностранные языки в университете, а другие испытуемые учились

только первый год в университете.

В использовании когнитивных стратегий у всех испытуемых большинство составляли локальные стратегии. Точнее говоря, внимание у испытуемых было чаще всего направлено на проблемы понимания на уровне слова. Исключая Дельту, у испытуемых локальные стратегии использовались чаще всего для выяснения значения незнакомых слов. При этом у всех испытуемых среди самых популярных стратегий были прямой перевод, догадка слова и словообразование, из которых присутствие последнего было представлено в силу морфологического характера русского языка. Кроме того, у Дельты усилилось использование контекста, что позволяет говорить о осознании роли контекста в выяснении значения незнакомых слов и опытности читающего. Оперирование локальными стратегиями включало в себя другие словонаправленные операции, в частности, выяснение базовой формы слова, повторное чтение слова, обращение внимания на повтор слова. В силу столкновения с лексическими проблемами у всех испытуемых меньше внимания было уделено оперированию с предложениями.

В силу подчеркивания процессов на уровне слова испытуемые, разумеется, обращали реже внимание на операции на самом уровне текста. Следовательно, доля текстовых стратегий, прогнозирования, поиска ключевых слов в зависимости от смысла текста, выдвигания гипотезы о смысле текста и др., представлялась довольно мимальной среди когнитивных стратегий. Из этого следует, что испытуемые редко могли компенсировать процессами на вышем уровне проблемы на низшем уровне. Среди испытуемых Дельта оказалась самой активной на уровне текста, что, видимо, свидетельствует об ее опытности в использовании текстовой информации.

В анализе локальных и текстовых стратегий у всех испытуемых обнаружилось взаимодействие между локальными и текстовыми стратегиями. Например, текстовые стратегии принимали участие в выяснении значения слова на уровне слова, т.е. текстовая информация способствовала решению локальных проблем. Иначе говоря, взаимодействие разных стратегий говорит о параллельном протекании разноуровневых процессов при чтении. Это совпадение процессов иногда затрудняет разделение процессов между собой.

Изучение отношения читателя к чтению показало, что среди испытуемых Дельта и особенно Омега относились рефлексивно и индивидуально к чтению и тексту. Текст и чтение вызывали у них реакции в виде ассоциаций, комментариев и эмоций, которые могли быть, или связаны или несвязаны с чтением текста, но имели смысл для самого читающего. В противоположность этому Гамма оказалась текстоориентирующим читателем, сосредоточивающимся на декодировании информации текста, т.е. смысла автора.

Сравнение метакогнитивных действий у испытуемых показало, что у Омеги и особенно у Дельты обнаружилось многостороннее оперирование метакогнитивными стратегиями. В связи с этим, как нам представляется, их можно считать успевающими читателями, умеющими осознавать, контролировать, оценивать и вербализировать свое метакогнитивное действие.

Анализ метакогнитивных стратегий также подтвердил то, что у всех испытуемых внимание и энергия нужны были чаще всего для выяснения проблем на уровне слова, так как у всех осознание проблемы понимания, т.е. осознание незнакомого слова, являлось наиболее часто использованной операцией среди метакогнитивных стратегий. Помимо осознания лексических проблем, у Омеги и Дельты наблюдалась самооценка уровня понимания, своего умения и актуального действия при чтении. В большинстве случаев данные самооценки представлялись отрицательными, т.е. испытуемые относились к своим умениям и действию негативно. Кроме того, у Омеги наблюдалось также осознание потери концентрации.

У всех испытуемых выступало, в какой-то степени, планирование стратегического действия, т.е. выбор стратегии. Оценив ситуацию и определив цель чтения, они управляли своими действиями выбором стратегий, исключая Дельту, которая не реализовала выбранную стратегию. Нереализация выбранной стратегии, наверно, объясняется ее разочарованием в своем действии, и поэтому она не хотела улучшить свое действие.

Все испытуемые совершали самооценку совершенного действия, т.е. оценку правильности действия или полезности использованной стратегии, но Дельта оказалась количественно активнее других испытуемых при этом. Когда у Гаммы и Омеги результатом самооценки действия являлось только неприня-

тие решения, у Дельты были актуализированы также подтверждение и неподтверждение гипотезы, т.е. самокоррекция. В большинстве случаев самооценка действия привела к непринятию решения, и это, видимо, указывает на осторожность при чтении. Например, в выяснении значения слова читающие не подтверждают или отбрасывают гипотезы о значении слова, если контекст не дает достаточно информации для принятия решения.

Таким образом, изучив когнитивные и метакогнитивные стратегии вместе, как нам представляется, Дельта оказалась самым опытным читателем, поскольку она многостороннее, чем другие испытуемые, использовала когнитивные и метакогнитивные стратегии.

Отмечалось также, что столкновение с лексическими проблемами тормозило часто понимание у всех испытуемых. Сосредоточение на уровне слова привело к тому, что читатели, видимо, читали слишком буквально. Эта привычка, наверно, идет со школы, где тексты редко содержат трудные слова и поэтому возможно читать с полным пониманием. Это означает, что, с одной стороны, проблема чтения заключалась в навыках чтения. Как нам известно, читающим полезно читать крупными совокупностями, не отдельными словами. Иначе говоря, следует больше стремиться к использованию текстовой информации, чтобы компенсировать проблемы на уровне слова, возникающие, напр., из-за небольшого словарного запаса. Однако читателю важно также осознавать ключевые слова в тексте, несущие главную информацию, и быстро воспринимать данные слова. Словом, нельзя тратить внимание на абсолютно все слова в тексте. С другой стороны, проблемы понимания, до какой-то степени, были обусловлены тем, что, видимо, по отношению к уровню владения языком испытуемыми текст оказался для всех слишком трудным для понимания. Несмотря на трудности текста, именно в связи с неизвестностью темы текста, Гамма и Дельта извлекли главную мысль из текста.

Теперь нам представляется важным углубить наши знания о процессе чтения, полученные при эксперименте, с помощью интервью, в котором испытуемые рассказывали о чтении во время эксперимента и вообще о своих знаниях процесса чтения.

4.2 Осознание читателем процесса чтения

После эксперимента состоялось интервью, при этом мы пытались выяснить осознание испытуемыми использования стратегий во время эксперимента, т.е. как испытуемые оценили свое пользование стратегиями во время чтения. Помимо этого, уделялось внимание метакогнитивным знаниям испытуемых о чтении, т.е. их знаниям вообще о процессе чтения, о использовании стратегий и о себе как читателе, о самообразе читателя, и тому, как эти знания реализовались в эксперименте. Все испытуемые анализируются вместе.

4.2.1 Знания о процессе чтения

При интервью была предпринята попытка выяснить то, что испытуемые вообще думают о процессе чтения. По мнению всех испытуемых, обычно чтение представляется им неосознаемым процессом, т.е. протекание чтения не осознается. Как рассказала Омега, она никогда не размышляет над тем, о чем она думает, читая какой-то текст. Таким образом, то, что происходит по ходу чтения, оказывается у испытуемых довольно неосознаемым процессом. Согласно словам Дельты, это, может быть, объясняется тем, что процесс чтения протекает быстро и автоматически тогда, когда текст понимается легко, т.е. чтение протекает автоматически. С этим мы согласны. Помимо этого, по ее мнению, чтение уже не является для нее процессом перевода, а более процессом мышления. Иначе говоря, ей уже не надо переводит при чтении, а чтение представляет собой мышление.

Нам, разумеется, представляется интересным, как чтение в экспериментальной ситуации отличалось от обычной манеры чтения испытуемых. По утверждению всех испытуемых, они читали так же, как они обычно читают тексты. Однако в противоположность эксперименту они обычно не высказывают вслух свои мысли, но они обычно пользуются словарем, что не было разрешено при эксперименте. Здесь следует принимать во внимание тот факт, что

экспериментальная ситуация представляет собой всегда экспериментальную ситуацию, что, наверно, влияет, в какой-то степени, на совершение чтения. В связи с этим, чтение во время эксперимента отличалось от типичного чтения испытуемых, во всяком случае, по тому, что при эксперименте им давалась инструкция высказывать вслух свои мысли. Несмотря на это размышление вслух видимо не изменило качество процесса чтения.

При интервью уделялось внимание чтению на различных языках с точки зрения выяснения, как испытуемые относятся к чтению на родном и иностранных языках. Разумеется, чтение на родном языке считалось самым легким вследствие отсутствия проблем владения языком, тормозящих протекание чтения. Как сформулировала Дельта, читая текст на родном языке, редко приходится читать одну и ту же фразу два-три раза. Весьма интересным оказались также мнения Дельты и Омеги о связях между родным и иностранными языками. По утверждению обеих, если чтение иноязычного текста является легким и беглым, оно не отличается от чтения на родном языке. Это обозначает, что по существу процессы чтения на родном и иностранном языке довольно похожи. В связи с этим, трудности владения языком и чтением, т.е. навыками чтения, приводят к различию процесса чтения на иностранном языке от чтения на родном языке, т.е. проблема чтения заключается в уровне владения языком. Это подтверждает выше представленный вывод о роли уровня владения языком в усвоении навыков чтения.

Нам представлялось важным также рассмотреть мнения о связях между разными иностранными языками в чтении. При сопоставлении иностранных языков чтение на английском и шведском языках вообще трактовалось испытуемыми как самое легкое, поскольку, в частности, по мнению Дельты, владение именно английским языком хорошее и язык - такой общий язык, и по мнению Гаммы и Омеги, словарный запас высокий в данных языках и при чтении на английском языке не надо так обращать внимание на слова. Таким образом, по мнению испытуемых, беглость и легкость чтения зависят от владения языком, в котором важную роль играет именно размер словарного запаса.

В противоположность этому, чтение на русском языке представлялось

медленным и трудным в результате недостаточного владения языком и трудностей со сложными конструкциями русского текста (пассив, актив, деепричастия и др.). Такие предположения испытуемых имеют иногда влияние на чтение, напр., предположения могут заставлять читателя ожидать и воспринимать задачу чтения сложна, чем она в действительности является. Предполагаем, что испытуемые имели такие предрассудки о трудностях чтения на русском языке при эксперименте. Однако при этом возникает вопрос, эти отношения испытуемых к разным языкам реалистичны ли или они являются только предположениями. Омега и Гамма отмечали, что, может быть, они только предполагают, что чтение на английском языке легче, но такой текст об экономических преступлениях, который они читали во время эксперимента, может быть, был бы также непонятен на английском языке, как и на русском. Как мы знаем, иногда знания читателей о чтении на различных языках, напр., предположения о характере чтения на разных языках, могут оказаться неправильными в реальной ситуации.

Таким образом, чтение на иностранном языке не всегда представляет собой легкую задачу для читателя, но теперь мы будем трактовать подробнее некоторые проблемы, связанные с ним. По мнению Дельты и Омеги, при чтении вообще проблематичным оказывается столкновение с незнакомыми словами и сложными конструкциями, именно в русском языке, также контекстуальность значения слов. Как, например, описывала Омега, "хотя умеешь переводить все слова, но предложение не понимаешь". Это обозначает, что для них в качестве проблемы чтения является неавтоматизм процессов на низшем уровне, т.е. в опознании значения слова и предложения. Названные ими проблемы процессов на уровне слова обнаружались также у них во время эксперимента. В мнениях обеих испытуемых усилилась роль слов: слова являются главным элементом при чтении. Это было подтверждено тем, что при эксперименте большинство операций испытуемых были направлены на слова. Это позволяет сделать вывод, что знания о характере чтения читателя управляет способом совершения чтения при актуальной ситуации, как мы отмечали выше. Между прочим, столкновение со словами и конструкциями при эксперименте было также испытано обоими испытуемыми. Согласно словам Дельты,

в результате большого внимания к незнакомым словам, чем к предложению в целом, иногда было трудно понимать предложение. Особая роль слов, может быть, объясняется тем, что в школе обычно читаются только облегченные тексты, благодаря которым возможно чтение с полным пониманием. В связи с этим, эти испытуемые, видимо, иногда все еще требуют от себя чтения с полным пониманием, и они еще не освободились от требования понимания каждого слова. Кроме того, наверно в школах редко знакомят школьников с другими видами чтения, чем с чтением с полным пониманием (см. также Байсбурд & Блохина 1997: 21).

В противоположность Дельте и Омеге, Гамма считала, что трудности чтения обычно зависят от типа и стиля текста, а также от отсутствия первичных знаний о теме текста. На ее взгляд, тексты определенного стиля, напр., сказки, легче читаются. Предварительные знания помогают читателю угадать значения незнакомых слов и смысл текста. Иначе говоря, Гамма отмечала важность роли умения использовать процессы на уровне текста как опоры для понимания текста. Однако, при эксперименте у нее самой важной проблемой чтения оказался неавтоматизм процессов на уровне слова (также как в случаях Дельты и Омеги), именно сталкивание с лексическими проблемами. В интервью также было подтверждено ей то, что незнакомые слова, связанные именно с экономикой, затрудняли часто понимание.

В дальнейшем мы будем изучать знания испытуемых о процессе чтения с точки зрения операций, стратегии, совершенных испытуемыми при чтении, и как эти стратегии осознаются ими. Здесь рассматривается только использование когнитивных стратегий, т.е. как испытуемые осознают выработку информации при чтении.

4.2.2 Знания об использовании стратегий

В интервью обнаружили интересные факты о том, как испытуемые осознают использование стратегий и какими знаниями использования стратегий испытуемые владеют. Как нам известно, успешное использование стратегий

обычно зависит от достаточного осознания характера задачи. Это осознается также испытуемыми, так как, согласно их словам, выбор стратегий диктуется характером (и целью) задачи. Осознание этого свидетельствует о том, что испытуемые уже много знают о процессе чтения: различные задачи предполагают различные подходы. Напр., по мнению Гаммы, зная, что после чтения она будет беседовать о тексте, она читала, попытавшись извлечь что-то из текста. Предполагаем, что и другие испытуемые читали сознательно довольно четко при эксперименте, так, как они читают, изучая какой-то текст. Во время эксперимента Гамма еще выбирала разные манеры чтения в разных вариантах чтения: в первый раз она сосредоточивалась на выяснении значения слов, а во второй раз она попыталась читать более на уровне текста. Омега поступила наоборот: сначала она читала ознакомительно, потом более детально. Это обозначает, что они целенаправленно выбирали свои манеры действия для выполнения задания, в связи с этим происходил выбор определенных стратегий.

С одной стороны, с целью чтения связано также оперирование с текстом по отношению к словам, именно на какие слова следует обращать особое внимание, на какие нет. Например, по мнению Дельты, задачей чтения определяется то, как четко она читает: когда можно пропускать определенные слова или когда их значение надо проверять в словарь. С другой стороны, уделение внимания зависит от оценки важности слова. Как мыпомним, значение не всех слов надо выяснять, а только значение ключевых слов, несущих основную информацию в тексте. В интервью испытуемые подчеркивали важность осознания ключевых слов в тексте. Ключевые слова определялись (были найдены) следующим образом, напр.: как сказала Дельта, слово повторяется часто в тексте, по мнению Гаммы и Омеги, без него не понимается значение предложения и слова вокруг него не помогают в выяснении значения данного слова. Осознание и поиск ключевых слов также наблюдались у Дельты при эксперименте. У Омеги и Гаммы осознание ключевых слов не было обнаружено прямо, но пропуск слов, может быть, указал на оценку важности слов и попытку не столько обращать внимание на такие неважные слова.

Нам представляется важным выяснить, какими способами испытуемые обычно пользуются в выяснении значения незнакомых слов. По утверждению всех испытуемых, при этом они чаще всего пользуются словарем. Помимо этого, для выяснения значения слова используются часто следующие стратегии: словобразование, контекст, иностранные языки, первичные знания, чтение слова снова и др. Особое место занимал контекст у Дельты в выяснении значения незнакомого слова, а именно, как контекст влияет на значение слова. У Гаммы и Омеги выделялась важность первичных знаний о теме. Кроме наличия первичных знаний, все эти стратегии входят в процессы на низшем уровне, на уровне слова. При эксперименте эти стратегии, функционирующие на уровне слова, входили в состав самых популярных стратегий, как мы узнали при рассмотрении когнитивных стратегий. Это обозначает, что испытуемые, видимо, применяли сознательно те стратегии, которые они используют обычно при чтении. Это не удивительно, как было выше сказано, испытуемые часто применяют одинаковые стратегии в одинаковых ситуациях. Помимо этого, Дельта утверждала, что она всегда пробует и проверяет новые стратегии при чтении, чтобы понять лучше. Этим, видимо, объясняется ее многостороннее использование стратегий в эксперименте.

В изучении использования стратегий нам представляется интересным рассмотреть, как испытуемые сами осознали и оценили интенсивность использования стратегий во время эксперимента. Между самооценкой (совершенной в анкете, содержащей шкалу использования: редко, иногда и часто) использования стратегий испытуемых и реальным использованием, главным образом, существовала корреляция. Точнее говоря, они сознавали довольно реалистично, какие стратегии были использованы ими и как интенсивно. Например, по самооценке Омега мало оперировала всеми стратегиями, что было подтверждено также количественно результатом классификации. Только в случае Дельты самооценка интенсивности использования и реальное использование не всегда совпадали, напр., по ее мнению контекст и иностранные языки были использованы ей редко при эксперименте, но количественно доля обоих оказалась значительной. Предполагается, что Дельта, может быть, в силу разочарования в своих действиях во время эксперимента, недооценивала иногда использование

данных стратегий. Видимо, она считала, что данные стратегии должны были быть больше использованы при чтении.

При сравнении интервью с классификацией стратегий (приложение 3), созданной на основе эксперимента, оказался проблематичным тот факт, что при анализе использования стратегий в эксперименте обнаружилось больше когнитивных стратегий, чем было названо испытуемыми в интервью или в анкете. Может быть, это объясняется тем, что в интервью испытуемые рассказывали только о тех стратегиях, которые используются часто или считаются ими важными стратегиями. Как мы заметили выше, в связи с этим, некоторые стратегии, наверно, не трактуются ими как собственные стратегии, а трактуются как второстепенные операции, напр., образование парафразы, ее использование не так осознается.

В интервью испытуемых попросили описать хорошую манеру чтения. По утверждению Дельты, при чтении нельзя сразу сталкиваться со словами и проверять значение незнакомых слов в словаре, так как тогда исчезает "красная нить", а более полезно было бы читать о целостности. Однако результаты эксперимента показали, что это не очень получилось у нее, поскольку внимание Дельты, главным образом, было направлено именно на лексические проблемы, как мы хорошо знаем. К нереализации хорошей манеры чтения могли приводить различные причины, напр., из-за нервности в постоянной встрече незнакомых слов она начала все больше сталкиваться со словами.

На взгляд Гаммы, хорошая манера чтения является индивидуальной, и поэтому не существует одной хорошей манеры чтения. По ее мнению, хорошая манера чтения, т.е. какими стратегиями следует пользоваться, диктуется характером текста. Ей было известно, что полезно читать первые предложения абзацев, содержащие главную информацию абзаца. Эта стратегия была также применена при эксперименте. Выше представленные мнения Гаммы относятся к процессам на уровне текста, но помимо этого она отмечала важность операций на уровне слова. Она считала, что при чтении нужно было бы чаще пытаться догадываться о значении незнакомых слов. В эксперименте было обнаружено то, что она, в большой степени, использовала эту стратегию и сосредоточивалась интенсивно на выяснении незнакомых слов.

По характеристике Омеги хорошая манера чтения реализуется в том, что читающий пытается создать образ о том, о чем говорится в тексте и не сразу начинает читать слово за словом, детально надо читать только во второй или третий раз. Другими словами, ей подчеркивалась важность процессов на уровне текста, выражающихся в качестве использования ознакомительного чтения. Эта стратегия была также применена на практике в эксперименте.

Наконец мы рассмотрим самообраз читателя, чтобы узнать, как он относится к себе и своим способностям при чтении.

4.2.3 Знания о самообразе читателя

При анализе эксперимента мы заметили, что у Омеги и Дельты иногда встречались самооценки, выражающие оценки испытуемых о владении языком и действиях во время эксперимента. Как мы знаем, эти самооценки носили чаще всего отрицательный характер. С этой точки зрения, нам представляется важным выяснить, относятся ли испытуемые вообще критически к себе и своим способностям.

Определение самообраза читателя является трудной задачей, но в интервью из высказываний испытуемых все-таки возможно понять, как они оценивают себя в роли читателя и учащегося языка. Здесь уделяется особое внимание самооценкам испытуемых, касающимся владения языком и умения использования стратегий.

Самооценки испытуемых своего владения русским языком оказались интересными, они содержали и положительные и отрицательные оценки. Гамма и Омега оценили довольно положительно свое владение языком. Например, Омега считала, что она будет обходить в ситуациях обычной жизни со своим уровнем языка, по мнению Гаммы, ее владение языком представляется ей довольно хорошим для недолгого срока изучения русского языка. В противоположность этому, Дельта считала, что ее владение языком, именно владение устной речью, могло бы быть лучше, поскольку она уже три года изучала русский язык в университете. Наверно, эксперимент заставлял ее чувствовать,

что она плохо владела русским языком, т.е. она разочаровалась в своем действии. Кроме того, она оценила весьма пессимистически свои способности читать романы на русском языке. При этом она сама, однако, ставила под вопрос, не относится ли она слышком критически к себе. Этой самокритичностью, может быть, объясняется также ее недооценка интенсивности использования некоторых стратегий в эксперименте. И эта самокритичность, наверно, повлияла на ее самооценку понимания текста. Несмотря на то, что она извлекла главную мысль текста, она оценила, что поняла мало текст.

Как отмечалось выше, в определении владения языком словарный запас, очевидно, играет значительную роль для Омеги и Гаммы. Омега была довольна тем, что ее словарный запас увеличен интенсивно в первом семестре в университете. Гамма подчеркивала, как хороший практичный словарь имеют те учащиеся, которые учились в России или учились долго русскому языку. Это позволяет заключить, что одним важным критерием владения языком является объем словарного запаса. При самооценке владения умения языком, разумеется, возникает вопрос, как оценка уровня владения языком отражается на использовании стратегии. Под этим имеется в виду вот что: читатели с положительным самообразом поступают ли лучше, чем читатели с отрицательным самообразом. Это данная работа не способна подтвердить. Однако, на наш взгляд, отрицательная самооценка владения языком может коррелировать с недоверием к своим способностям, именно с недооценкой умения использования стратегии. Это, может быть, проясняет некоторые недооценки использования стратегии и недооценку понимания текста в случае Дельты, но об этом мы не можем сделать убедительные выводы.

В обсуждении использования читательских стратегий испытуемые характеризовали иногда умение использования стратегий отрицательно, напр., по мнению Омеги, она не очень умела пользоваться словообразовательными способами. Реальность или недооценку таких замечаний трудно подтвердить. На наш взгляд, эти замечания могут исходить из скромности, поскольку не принято хвастаться своими способностями. Как обнаружилось выше, испытуемые охотнее всего пользуются словарем обычно при выяснении лексических проблем. Согласно их словам, словарь представляет собой быс-

трый, легкий и более верный способ при выяснении значений слов, чем их собственные догадки. Это означает, что авторитет словаря указывает, в какой-то степени, на недоверие испытуемых в свои способности. Иначе говоря, при сравнении со словарем испытуемые, видимо, имеют отрицательный самообраз. Согласно мнению испытуемых, они хватаются слышком легко за словарь, и по мнению Дельты, ей "надо было бы более использовать свою голову". Во время эксперимента же испытуемые без словаря активизировали свои умственные способности довольно хорошо. По нашему мнению, замечательно, что испытуемые сами осознают, что вместо доверия к словарю важно самому попытаться сделать собственные догадки, так как словарь предлагает часто только различные возможные значения слов, но читатель должен сам определить, какое из них подходит к определенному контексту.

4.2.4 Выводы

Проведенный анализ, как нам представляется, позволяет заключить различные, интересные выводы о осознании процесса чтения вообще и во время нашего эксперимента.

Протекание процесса чтения считается довольно неосознаемым, т.е. испытуемые обычно не осознают, что происходит при чтении. Кроме размышления вслух и непользования словарем, по их мнению совершение чтения при эксперименте не отличалось от типичной для них манеры чтения. Несмотря на то, размышление вслух, наверно, не имело влияния на качество процесса чтения.

Несмотря на высказывания о легкости чтения на разных иностранных языках, согласно Омеге и Дельте, чтение легко понимаемого иноязычного текста не отличается от чтения на родном языке, т.е. основные процессы чтения на родном и иностранном языках похожи. По сравнению с другими языками чтение на русском языке представлялось трудным в зависимости от уровня владения языком и сложности русского текста. По нашему мнению, такие предположения могут заставить читающего испытывать задачу чтения как

более трудную, чем она является в действительности. Может быть, так произошло во время эксперимента. Однако, предположения испытуемых, связанные с чтением на разных языках, осознаются ими самими, так как согласно Омеге и Гамме, чтение данного текста может быть так же непонятно на английском языке, как и на русском.

По утверждению Дельты и Омеги, трудности чтения заключаются обычно в проблемах процессов на уровне слова, т.е. столкновении с неизвестными словами, что было обнаружено также при эксперименте. Это было также подтверждено ими в интервью. Словом, чтение трактовалось ими вообще как словоцентральный процесс, что, видимо, управляло, до какой-то степени, мобилизацией процессов на уровне слова при эксперименте. Несмотря на то, что, по мнению Гаммы, трудности чтения обычно связаны с уровнем текста, т.е. с первичными знаниями о теме и стиле текста, во время эксперимента ее внимание было чаще всего направлено на проблемы на уровне слова. Это было уставлено ею также в интервью.

Несмотря на неосознанный характер чтения, испытуемые могли довольно правильно осознать протекание чтения при эксперименте. Самооценка испытуемых в использовании стратегий и реальное использование стратегий, главным образом, совпадали, исключая некоторые недооценки интенсивности использования стратегий в случае Дельты. Это позволяет сделать вывод, что они умели осознать и оценить свое действие довольно реалистично. Однако они не осознали все стратегически важные операции, которые наблюдались при анализе результатов эксперимента. Мы предполагаем, что испытуемые осознали только те стратегии, которые трактуются ими как важные стратегии и которые они обычно используют при чтении. Анализ показал, что при эксперименте были применены на практике те стратегии, которыми они оперируют обычно при чтении, в частности, словообразование, контекст, иностранные языки, повторное чтение слова. Это не удивительно, поскольку читатели часто используют одинаковые стратегии в одинаковых ситуациях.

Рассмотрение знаний о опорах чтения, способствующих пониманию, и их применение на практике, позволяет сделать вывод, что испытуемые владели довольно хорошо этим. Им всем было вообще известна важность выбора

стратегий в зависимости от цели задачи и поиска ключевых слов в тексте, они также применили это знание при эксперименте. Зная, что после эксперимента будет беседа о тексте, они, очевидно, читали текст так, как обычно читают, изучая текст. Помимо этого, Гамма и Омега ставили разные цели для двух последовательностей чтения и в связи с этим реализовывали разные стратегии чтения. Поиск ключевых слов наблюдался прямо в случае Дельты, но в случаях Гаммы и Омеги, наверно, на это указывал пропуск слов, которые считались неважными. Кроме того, испытуемые реализовывали во время эксперимента считаемые ими хорошими манеры чтения, исключая Дельту. Омега применела ознакомительное чтение, чтобы сначала познакомиться с текстом, а Гамма - чтение первых фраз абзацев, содержащих главную информацию абзаца.

При анализе самоообраза испытуемых обнаружилось, исключая отрицательную самооценку Дельты, что испытуемые вообще оценили положительно свой уровень владения языком, т.е. они имели положительный самообраз как учащиеся языка. Дельта сама сомневалась, не относится ли она слишком критически к себе. Для испытуемых в концепции о владении языком, видимо, размер словарного запаса играет важную роль. Однако наш анализ не способен установить, имеет ли положительный самообраз положительное влияние на успешность совершения чтения. Мы предполагаем, что отрицательной самооценкой Дельты или разочарованием при своем действии в эксперименте, наверно, объясняются ее некоторые недооценки интенсивности использования стратегий. Рассмотрение самоообраза испытуемых в качестве читателя показало, что в использовании разнообразных стратегий словарь представляется обычно им верным способом при выяснении незнакомых слов. Это позволяет говорить о том, что испытуемые имеют отрицательный самообраз при сравнении со словарем, т.е. они доверяют более словарю, чем собственному умению сделать догадки. Это они осознали также сами. Однако при эксперименте, без словаря, испытуемые мобилизовали довольно хорошо все свои умственные способности.

Переходим к обсуждению наших результатов.

5 ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью рассматриваемого исследования было показать, как протекает процесс чтения на иностранном языке при эксперименте. Проведенный анализ, приоткрыл нам некоторые особенности, возникающие при процессе чтения в качестве интерактивного процесса между текстом и читателем и осознанием испытуемыми этого процесса. Для изучения процесса чтения применялось размышление вслух, при котором, читая текст на русском языке, испытуемые, Дельта, Омега и Гамма, три учащихся русского языка, говорили вслух свои по ходу протекания чтения возникающие мысли. Трудностью метода являлось то, что иногда испытуемые забывали о размышлении вслух и им надо было напомнить об этом. После данного эксперимента была проведена прямая ретроспекция, при которой с читателем обсуждались некоторые проблематичные места при чтении. Это помогло уточнить такие места, которые остались неясными, напр., вследствие тихой вербализации испытуемого.

Для анализа материала, полученного при размышлении вслух, применялась в интерактивных моделях предложенная концепция о интерактивном виде чтения, позволяющая нам рассматривать процесс чтения в качестве интерактивного взаимодействия между текстом и читателем и между процесса-

ми на низшем и высшем уровне при чтении, особенно на уровне слова, текста и осознания читателем процесса чтения. Несмотря на некоторые проблемы, связанные с данной моделью, напр., в силу одновременности и совпадения разноуровневых процессов иногда трудно разделить процессы между собой, благодаря модели возможно трактовать процессы чтения в качестве стратегий, функционирующих для разных целей по ходу чтения.

Во-первых, при рассмотрении процесса чтения в эксперименте анализировалось чтение, как взаимодействие различных стратегий. При этом чтение трактовалось как процесс извлечения информации, т.е. использование когнитивных стратегий в выяснении проблем понимания. К проблематике данного анализа можно отнести тот факт, что в силу минимального количества когнитивных стратегий в случае Омеги трудно сделать убедительные выводы о ее поведении в эксперименте. Гамма оказалась самой активной в оперировании когнитивными стратегиями, но использование данных стратегий оказалось самым многосторонним у Дельты, что позволяет говорить о ее опытности при чтении.

При анализе когнитивных стратегий было обнаружено, что у всех испытуемых среди когнитивных стратегий активизировались чаще всего локальные стратегии. Локальные стратегии функционировали в разных операциях на низшем уровне чтения, на уровне слова, но в большинстве случаев они служили опорами для выяснения лексических проблем. При этом в состав самых высоко использованных стратегий входили прямой перевод, догадка значения незнакомого слова и словообразовательные способы.

В результате особого внимания к процессам на уровне слова у всех испытуемых осталось меньше внимания и энергии на оперирование на уровне текста текстовыми стратегиями. Среди испытуемых Дельта оказалась самой активной в обработке текстовой информации, напр., в поиске ключевых слов и интеграции информации в тексте. В этом отношении она представлялась опытным читателем. Кроме того, в использовании стратегий проявлялось взаимодействие разноуровневых стратегий, напр., с помощью текстовых стратегий читающий мог выяснить проблемы на уровне слова. Обнаружение взаимодействия операций свидетельствует о параллельном протекании разноуров-

невых процессов при чтении.

Помимо этого, у испытуемых в эксперименте наблюдались различные отношения к чтению текста. Для Гаммы было характерно текстоориентирующее отношение, т.е. сосредоточивание на декодировании содержания текста, а Дельта и особенно Омега относились более рефлексивно к чтению, т.е. чтение вызывало у них реакции в качестве ассоциаций, комментариев и эмоций, связанных или несвязанных с чтением текста. Реакции, связанные с чтением, помогали чтению, напр., с помощью актуализации ранее использованной стратегии при эксперименте, а несвязанные реакции, видимо, указывали на потерю концентрации, т.е. читающий начал размышлять над своими собственными мыслями. В будущем интересно было бы изучать, какое влияние отношение читателя к чтению имеет на понимание текста.

Таким образом, у всех испытуемых усилось использование локальных стратегий, которые обычно считаются опорами слабоуспевающих читателей. К актуализации данных стратегий, наверно, привела трудность текста, именно незнакомство с темой текста, и поэтому читающие могли меньше использовать текстовую информацию. Проблемой чтения являлось умение навыков чтения и владение языком. Несмотря на трудность текста, по нашему мнению, Дельта и Гамма сумели извлечь главную мысль из текста.

В данной работе рассматривалось чтение также как метакогнитивная деятельность, т.е. как читатель контролирует, планирует и оценивает свое действие при чтении с помощью метакогнитивных стратегий. В количественном сопоставлении метакогнитивных стратегий с когнитивными выяснилось, что Дельта и особенно Гамма сосредоточивались более на обработке информации, а Омега на метакогнитивном действии. У всех испытуемых наблюдалось использование метакогнитивных стратегий, но в разной степени. У Гаммы метакогнитивное действие включало в себя только осознание проблемы понимания, планирование действия, самооценку совершенного действия, а у Дельты и Омegi также самооценку уровня понимания, осознание потери концентрации, самооценку умения и действия и самооценку совершенного действия при чтении. Это обозначает, что Омега и особенно Дельта оперировались многосторонне разными метакогнитивными стратегиями, т.е. они умели

осознавать, контролировать, оценивать и вербализировать свое действие.

Среди метакогнитивных стратегий осознание проблемы понимания, т.е. осознание незнакомого слова, являлась самой использованной операцией у всех испытуемых. Внимание к лексическим проблемам было установлено также в рассмотрении когнитивных стратегий. Рассмотрение планирования действия показало, что испытуемые реализовали в эксперименте выбранные стратегии, исключая Дельту. При изучении метакогнитивной деятельности также выяснилось, что среди результатов самооценки совершенного действия, т.е. подтверждение, самокоррекция и непринятие решения, самооценка приводила чаще всего к непринятию решения, что, наверно, объясняется осторожностью в принятии решений. Например, в оценке гипотезы о значении слова читающий не хочет подтверждать или отбрасывать гипотезу на основе небольшого контекста.

Выяснение того, какая корреляция существует между использованием метакогнитивных стратегий и результатом понимания текста, не входило в нашу задачу. С точки зрения нашей цели, раскрытие процесса чтения, вместо четкого контроля понимания текста была выбрана устная самооценка испытуемых. Как нам представляется, в дальнейшем нужно было бы точнее изучить связь между результатом понимания текста и самоконтролем понимания испытуемым при чтении, т.е. осознание проблемы понимания и самооценка уровня понимания.

Благодаря комбинированию с размышлением вслух, интервью дало возможность углубить информацию, полученную путем эксперимента. Во-вторых, данная работа ставила целью описать осознание испытуемыми протекания процесса чтения при сравнении результатов эксперимента, и также знания испытуемых вообще о процессе чтения, использовании стратегий и себе как читателях и учащих языка, самообразе, и возможную реализацию данных знаний при эксперименте. По мнению испытуемых, по сравнению с другими языками чтение на русском языке считается трудным. Предположение о трудности чтения на русском языке, может быть, заставляло, в какой-то степени, испытуемых воспринимать текст более трудным, чем он является в действительности. Однако в будущем изучению этого вопроса надо было бы

уделиться больше внимания. Несмотря на разные предположения о трудности чтения на разных иностранных языках, согласно мнению Дельты и Омеги, чтение легко читаемого иноязычного текста не очень отличается от чтения на родном языке. Это означает, что по существу основные процессы чтения на родном и иностранном языке являются одинаковыми.

Согласно словам Дельты и Омеги, трудности чтения иноязычного, а именно русского, текста заключаются в сталкивании с незнакомыми словами, что было также обнаружено в эксперименте. Знания о чтении как словоцентрическом процессе, наверно, приводило, в какой-то степени, к подчеркиванию процессов на уровне слова при эксперименте. В сопоставлении чтения во время эксперимента с типичным для них образом чтения испытуемые оценили, что они читали почти как обычно. Иначе говоря, размышление вслух не изменило качества протекания чтения. При этом выяснилось, что во время эксперимента испытуемые применяли такие стратегии, которые они обычно используют при чтении, напр., словообразование, контекст, иностранные языки. Это позволяет говорить о том, что читатели часто поступают в одинаковых ситуациях одинаково.

Сопоставление результатов эксперимента и самооценок испытуемыми использования стратегий позволяет заключить, что, хотя испытуемые считают чтение вообще довольно неосознанным процессом, действия при чтении, главным образом, осознаются реалистично ими. Испытуемые умели довольно реалистично осознать и оценить интенсивность использования стратегий в эксперименте, именно тех, которые они используют часто, исключая некоторые недооценки интенсивности использования стратегий в случае Дельты. Однако испытуемые не осознавали использование некоторых стратегий, обнаруженных нами во время эксперимента, может быть, в силу того, что эти стратегии не считаются важными операциями или собственно стратегиями. Помимо этого, наблюдалось, что испытуемые, в основном, умели применять при эксперименте считаемые ими хорошими стратегии, напр., поиск ключевых слов, выбор стратегии в зависимости от цели чтения. Исключая Дельту, во время эксперимента испытуемые использовали ту манеру чтения, которая считается ими хорошей. Иначе говоря, они использовали свои знания о эффек-

тивном использовании стратегий при эксперименте.

Рассмотрение самообраза испытуемых позволяет сделать вывод, что, исключая Дельту, испытуемые, в основном, имели положительный самообраз себя как учащегося языка по отношению к уровню владения языком. Только по отношению к авторитету словаря у них наблюдался отрицательный самообраз, т.е. обычно они доверяют более словарю, чем своим способностям при выявлении незнакомых слов. В рамках данной работы невозможно установить, имеет ли положительный самообраз положительное влияние на успешность совершения чтения, поскольку в исследовании не применялось четкого тестирования понимания. Однако, как нам представляется, отрицательным самообразом или разочарованием в своем действии во время эксперимента, т.е. критической самооценкой, наверно, объясняются некоторые недооценки интенсивности использования стратегий в случае Дельты. В будущих исследованиях было бы полезно изучить роль самообраза читателя того, как вообще знания читателей связаны с процессом чтения и использованием стратегий, и их реализацию при процессе чтения.

В данной работе мы не стремились к определению идеального читателя, но у всех испытуемых наблюдались хорошие опоры для чтения, способствующие пониманию иноязычного текста, такие как многостороннее использование когнитивных и метакогнитивных стратегий, применение знаний о хороших стратегиях на практике в зависимости от цели чтения. На наш взгляд, необходимо еще отметить важность мобилизации всех умственных способностей при чтении, готовности к риску в догадках, освобождению от буквального чтения, больше использование текстовой информации на уровне текста.

Однако проблемой данной работы и использованного метода, размышления вслух, является то, что мы не знаем, до какой-то степени экспериментальная ситуация влияет на чтения. Из этого следует, что мы не можем обобщить результаты эксперимента (так читают люди обычно), а целью нашего анализа являлось описание читательского поведения испытуемых в рамках эксперимента. В конце концов, не известно, что происходит в голове читающего при чтении. Благодаря комбинированию с другими методами размышление вслух оказалось довольно валидным способом для "вхождения" в процесс чтения.

Литература

- Байсбурд, М. Л. и Блохина. С.А. 1996а. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности. *Иностранный язык в школе* 1, 19-25.
- Байсбурд, М. Л. и Блохина. С.А. 1996б. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности. *Иностранный язык в школе* 2, 33-38.
- Войток, Л.М. 1990. Дифференциация обучения научных работников иностранным языкам с учетом индивидуально-психодогических характеристик обучаемых. *Иностранный язык для специалистов*. Москва: Наука, 26 - 36.
- Вьюшкова, Л.И. 1998. Совершенствование чтения на уроках русского языка. *Русский язык в школе* 1, 3-9.
- Ерчак, Н. Т. 1994. Особенности понимания художественного текста взрослыми и детьми. *Вопросы психологии* 3, 82-87.
- Гапочка, И.К. 1978. *Пособие по обучению чтению*. Изучающее чтение. Москва: Издательство "Русский язык".
- Горбачева, Е. И. 1994. Предметная ориентация мышления и понимание. *Вопросы психологии* 5, 78-85.
- Граник, Г.Г и Самсонова, А.Н. 1993. Роль установки в процессе восприятия текста. *Вопросы психологии* 2, 72-79.
- Ипполитова, Н.А. 1998. Обучение школьников разным видам чтения. Ознакомительное чтение. *Русский язык в школе* 2, 9-14.
- Клычникова, З. И. 1973. *Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке*. Пособие для учителей. Москва: Издательство Просвещение.
- Кондаков, И. М. и Ушнев, С. В. 1994. Экспериментальное исследование имплицитных теорий чтения. *Вопросы психологии* 6, 110- 117.
- Нефедова, Н.А. 1997. Условия формирования способности и готовности самообучения в процессе чтения. *Иностранный язык в школе* 1, 14-18.
- Рубо, И. Г. 1990. К вопросу о психологической характеристике стратегий чтения научного текста. *Иностранный язык для специалистов*. 1990. Москва: издательство Наука, 3-10.

- Anderson, N. J. 1991. Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing. *The Modern Language Journal* 75 (iv) 460-472.
- Baker, L.- Brown, A. L. 1984. Metacognitive Skills and Reading. Pearson, P. D. (ed.). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman, 353-394.
- Barnett, M. A. 1989. *More than Meets the Eye*. Foreign Language Reading: Theory and Practice. New Jersey: Center for Applied Linguistics.
- Bernhardt, E.B. 1991. *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical, and Classroom Perspectives*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Block, E. 1986. The Comprehension Strategies of Second Language Readers. *Tesol Quarterly* 20 (3), 463-493.
- Block, E. 1992. See How They read: Comprehension Monitoring of L1 and L2 Readers. *Tesol Quarterly* 26 (2), 319- 343.
- Brown, H. D. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. London: Prentice Hall.
- Cook, L. K. & Mayer, R. E. 1983. Reading Strategies Training for Meaningful Learning from Prose. Pressley, Michael & Levin, Joel R. (eds.). *Cognitive Strategy Research*. New York: Springer- Verlag.
- Crabe, W. 1991. Current Developments in Second Reading Research. *Tesol Quarterly* 3, 375- 406.
- Crutcher, R. J. 1994. Telling What We Know: The Use of Verbal Report. *American Psychologist Society* 5 (5), 241-244.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. 1987. Verbal Reports on Thinking. Faerch, C. & Kasper, G. (eds.). *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. 1993. *Protocol Analysis. Verbal Reports as Data*. London: The MIT Press.
- Harste, C. J. 1985. Potrait of a new paradigm: reading comprehension research. Avon Crismore (ed.). *Landscapes- a state-of- the-art Assessment of Reading Comprehension Research*, 12:1-24.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.

- Hosenfeld, C. & Arnold, V., Kirchofer, J., Laciura, J. & Wilson, L. 1981. Second Language Reading: A Curricular Sequence for Teaching Reading Strategies. *Foreign Language Annals* 14 (5), 415 - 422.
- Huckin, T., Haynes, M. & Coady, J. 1996. Second Language Reading and Vocabulary Learning. *Applied Linguistics* 17 (4), 541 - 544.
- Just, M.A. & Carpenter, P.A. 1985. A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review* 87, 329 - 354.
- Kern, R. G. 1994. The Role of mental translation in Second Language Reading. *Studies in Second Language Acquisition* 16 (4), 444-461.
- Kucan, L. & Beck, I. L. 1997. Thinking Aloud and Reading Comprehension Research: Inquiry, Instruction and Social Interaction. *Review of Educational Research* 67 (3), 271-299.
- Lee, J.-W. & Lemonnier-Schallert, D. 1997. The Relative Contribution of L2 Language Proficiency and L1 Reading Ability to L2 Reading Performance: a Test of the Threshold Hypothesis in an EFL Context. *Tesol Quarterly* 31 (4), 713 -739.
- Matsumoto, Kazuko. 1993. Verbal Report data and Introspective Methods in Second Language Research: State of Art. *RELC Journal* 24 (1), 32-60.
- Mustafa, Zahra. 1998. Reading for Science and Technology in a Foreign Language: Students Evaluation of Formal Instruction on Reading Strategies. *Reading in a Foreign Language* 11 (2), 225 - 238.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Payne, J. W. 1994. Thinking Aloud: Insights Into Information Processing. *Psychological Science* 5 (5), 241-248.
- Pitkänen-Huhta, A. 1996. *Summary task: a comparison of L1 and L2 performance*. A Lisenciate Thesis. Department of English. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Purpura, J. E. 1997. An Analysis of the Relationships Between Test Takers Cognitive and Metacognitive Strategy Use und Second Language Test Performance. *Language Learning* 47 (2), 289-325.
- Ringbom, H. 1987. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon-Philadelphia: Multilingual Matters LTD.
- Schraw, G., Brunig, R. 1996. Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly* 31 (3), 290 - 305.

- Swaffar, J. 1988. Readers, Texts, and Second Languages: The Interactive Processes. *The Modern Language Journal* 72 (ii), 123-147.
- Ulijin, J. & Salager-Meyer, F. 1998. The professional reader and the text: insights from L2-research. *Journal of Research in Reading*, 21, 79-95.
- Uuden lukion psykologia 2. 1989. Anneli Vilkkö, Mirja Kalliopuska. Wsoy.
- Valtanen, H. 1991. Interaktiivisuus, metakognitio ja lukustrategiat vieraan kielen lukemisessa. *Finlance* x, 3-27.
- Valtanen, H. 1994. Metacognition and reading in L2. A case study of a Finnish reader of English. *Finlance* xiv, 67-96.
- Valtanen, H. 1997. Think Aloud Studies of L2 Reading. Findings from verbal reports on the reading process. Dufva, Hannele (ed.). *Finlance* xvii, 5-23.
- Viber, Å. 1987. Vägen till ett nytt språk 1. Stockholm: Natur och Kultur.
- Vähäpassi, A. 1987. *Tekstinymmärtäminen: tekstinymmärtämisen tasosta suomalaisessa koulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskampus.
- Wenden, A. 1986. What language Learners know about their Language Learning? A second look at Retrospective Accounts. *Applied Linguistics* 7 (2), 186 - 201.
- Wenden, A. 1987. Review: Metacognition: an expanded view on the Cognitive Abilities of a L2 Learners. *Language Learning* 37 (4), 573- 597.
- Venezky, R. L. 1984. The History of Reading Research. P.D. Pearson (ed.). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman, 3-38.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

более миллиона владельцев, и общая сумма ущерба — более 70 млн. долларов США.

Перезаказ — составленная экспертами Конфедерации шестая интродуцированная карта РФ, которую условно можно назвать «картой функциональных преступлений». Она составлена на основе информации об организациях, не выполняющих своих обязательств перед клиентами, и дает представление о случаях, которые перекоммерсанты адресовали вкладчикам.

На ней можно видеть, что наиболее критичными в финансовой сфере — промашками россиян и путях их решения являются с высоким уровнем жизни населения. Это и почитают, ведь здесь — в Волгоградской области, Татарстане, Рязанской, Ярославской областях, Краснодарском крае — у компаний-кредиторов куда более богатая клиентская база, нежели в Алтай, Севостомском федеральном округе, в Карелии-Чукотском краях. Число же случаев не выполняемых обязательств по договору рента, выкупа, ликвидации проблемных выкупаемых, а не приуроченных к сезону капиталов.

Статья Голованова касается, по которым в различных регионах России возмущаются дела в отношении руководителей компаний, а в целом те же, что и в Москве. К сожалению, и по количеству результатов расследований там тоже пока поспевать нельзя, но на карту-то компаниям вкладчиков можно надеяться, ибо часть денег (пришла, конечно, незначительная) удалось арестовать на счетах предпринимателей своей деятельности фирмы.

На карте особенно видно, что безусловными «лидерами» являются Москва и Московская область. Столичные коммерсанты захватили население около 2,5 трлн. рублей — около 70 процентов сумм долга по всей России. Неожиданно мало пострадавших в Санкт-Петербурге. Вероятно, жители города на Неве оказались более осторожными, ведь первые финансовые аферы были прописаны именно там. На третьем месте за бесспорными лидерами — Москвой и Московской областью — следует Башкирская область. Более 60 млрд. рублей захватили местные компании жителей края.

В общем, читатель, изучайте карту и, если решите поменять место жительства, выберите наименее опасные зоны. Хотя, конечно, эта карта не окончательный критерий, ведь в той или иной области — все течет, все меняется и деньги. И возможно, однажды данные выведут новых лидеров, а тогда получат свое в виде возбужденных уголовных дел и осуждения тех, уже банкротства и завершения.

Материал подготовлен при участии финансового эксперта журнала «СПРОС», в «СПРОС» № 6 за 1995 год были опубликованы расширенные материалы по Лив. Нет.

Зоны пестрой экономики

Помните уроки географии в школе? И карты: политическую и экономическую, физическую и климатическую. Перед вами карта особая — карта финансовых преступлений. На ней, публикуемой впервые, выделены зоны, где особо много пострадавших от мошенничества фирм, собравших деньги с доверчивых граждан

действия — от 1 до 4 лет лишения свободы. К сожалению, как пока не хватает сведений о завершении каждого из дел, так и в отношении столического. Столичный регион не исключается. Где жители пострадали от самозванцев, финансовых компаний.

Практически во всех уголках страны обнаружены уголки, где в отношении руководителей компаний МБД, кредиторов уголки дела в отношении руководителей компаний. Всего по России на 1 июля этого года было 300 организаций, в отношении которых возбуждены уголовные дела. Включают и количество пострадавших —

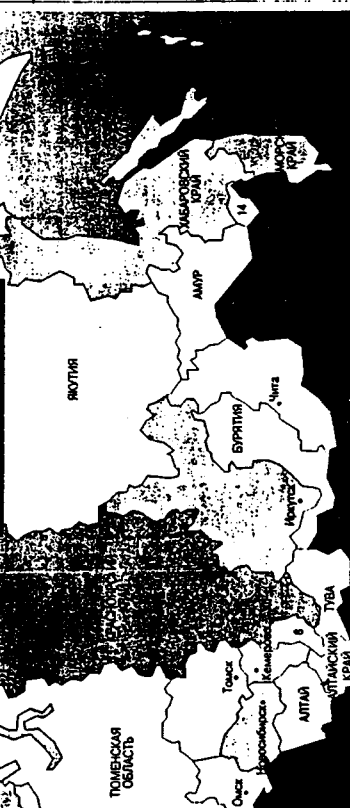
«затяг», кроме объявления в мошенничестве, преступлений на срок до 10 лет с конфискацией имущества. В отношении же в отношении столического. Столичный регион не исключается. Где жители пострадали от самозванцев, финансовых компаний.

По «природности» с «лидерами» может сравниться разве что МОСТ «Юнгар-Нью-Йорк», руководители которого (пожарно-технической безопасности и безопасности связи в ведомстве) обвиняются в сокрытии средств в иностранной валюте в особо крупном размере. Речь идет о сокрытии валюты более чем 250 тысяч долларов, а также за похищение имущества, либо смерти лица.

Есть в этом списке и свои «сольбики» статьи УК РФ. Например, МОСТ «Строительная компания «Альберт». Очень быстрая работа была в свое время проведена ее руководителями, и сейчас в от

| ЗАМОЖНОСТЬ КАПИТАЛ | |
|--------------------|------------------------|
| 1 | Менее 10 млрд. руб. |
| 2 | 10-50 млрд. руб. |
| 3 | 50-100 млрд. руб. |
| 4 | Более 100 млрд. руб. |
| 5 | Многократная стоимость |

| ЦИФРОВЫЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ | |
|----------------------|------------------------|
| 1 | Менее 10 млрд. руб. |
| 2 | 10-50 млрд. руб. |
| 3 | 50-100 млрд. руб. |
| 4 | Более 100 млрд. руб. |
| 5 | Многократная стоимость |



Менее — культурный, политический и социальный центр России — за последние годы, стала и восточной финансовой преступности. Причем в Москве преобладают преступления, связанные с деятельностью МБД, адаптировавшихся к новым условиям (спунализованных, ликвидированных, всеобщих, в которой были не только на лодки, но и суда, но правоприменительные организации). К осени этого года удалось возбудить только по Москве и области более 100 уголовных дел в отношении руководителей различных предприятий и торговых компаний, структура которых еще более 120 организаций находится в стадии проверки в различных РВД г. Москвы.

Подлинное большинство уголовных дел в отношении руководителей финансовых компаний возбуждено по ч. 3 ст. 147 УК РСФСР, которая предусматривает наказание за мошенничество, т. е. за приобретение права на имущество путем обмана или злоупотребления доверием, совершаемое

Менее — культурный, политический и социальный центр России — за последние годы, стала и восточной финансовой преступности. Причем в Москве преобладают преступления, связанные с деятельностью МБД, адаптировавшихся к новым условиям (спунализованных, ликвидированных, всеобщих, в которой были не только на лодки, но и суда, но правоприменительные организации). К осени этого года удалось возбудить только по Москве и области более 100 уголовных дел в отношении руководителей различных предприятий и торговых компаний, структура которых еще более 120 организаций находится в стадии проверки в различных РВД г. Москвы.

Подлинное большинство уголовных дел в отношении руководителей финансовых компаний возбуждено по ч. 3 ст. 147 УК РСФСР, которая предусматривает наказание за мошенничество, т. е. за приобретение права на имущество путем обмана или злоупотребления доверием, совершаемое



ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Отрывок из вербального протокола Дельты

Дельта:

- -mhnm juu tässä tässä otsikossa on heti tämmöinen pestroi siitä mä en ole varma mitä se tarkoittaa tai en siis todellakaan tiedä mitä se tarkoittaa - ainakaan tästä näin kun luen tän otsikon pelkästään niin niin ei tule hirveästi mielikuvaa mitä se voisi olla -
- pestraja - se on varmaan pestraja ekonomika - - ei ei en todellakaan ei kuulu tommonen mun sanavarastoon - - -

ehkä tässä on kartoista kyse - - - -

elikkä finansovyi- finansoviyh prestupleniah elikkä tää on joku semmonen niinku - äh - kun - raha-asioihin liittyvä - joku tämmönen ja jos siit sit tulis siin oisko jotain - niin - ei todellakaan tietoo onsk tää nyt sitte että - kuinka rikas joku maa on tai mitä mitä tää niinku - äh - siinä on kumminkin jaoteltu jotain tämmösiä - - niinku vyöhykkeitä - tota mä en tiedä tätä moshennitsestvo -postradavsyh ot moshenni- moshennitssestva firm - - -

joo se meni vähän - - siis siellä on niinku jotain firmoja - näillä vyöhykkeillä jotka kerää rahaa - [muminaa] - taas toi dovertsivyh on vähän epäselvä - kansalaisilta - - ei ei niinku saa hirveästi - tätä kokonaiskuvaa nyt vielä saanut että mitä tää mitä vyöhykkeitä tässä nyt jaotellaan [huokaus] - - -

tää on tää taas täällä tämä - gustonaselonnye region- regioni - - gustonaselonnye- se on joku naselonnye - se on niiku väestö asutus tai tällänen mutta tää gusto eessä se on vähän - mä en oikein tiedä mitä se tarkoittaa - - -

s vysokim urovnen žizni nasilenija elikkä korka elintaso - -

sit täs on lueteltu näitä - - - -

tääl on - äh - elikkä Moskva stala tsentrom finansovoi prestupnosti tää prestupnosti on ihan tuttu sana tai sillei kuulostaa tutulta mutt mä en niiku saa päähän mitä se on [naurua]

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Классификация когнитивных и метакогнитивных стратегий

| ЛОКАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ | Дельта (99) | Гамма (138) | Омега (20) |
|-----------------------------------|-------------|-------------|------------|
| А)Разрешение значения слова | | | |
| 1)прямой перевод | 8 | 33 | 1 |
| 2)догадка | 12 | 17 | 4 |
| 3)словообразование | 9 | 30 | 3 |
| 4)иностраный язык | 4 | 4 | - |
| 5)антонимы | 2 | - | - |
| 6)знакомое выражение | - | 2 | - |
| 7)разные значения | - | 2 | 2 |
| 8)контекст | 6 | 2 | - |
| 9)чтение вперёд | 1 | - | - |
| 10)общие знания | 1 | 2 | 2 |
| 11) структура текста | - | 1 | - |
| 12)звуковая ассоциация | 1 | - | - |
| всего | 44 | 93 | 12 |
| Б)Другие словонаправленные страт. | | | |
| 13)выяснение базовой формы слова | 3 | 3 | - |
| 14)наименование части речи | - | 1 | - |
| 15)чтение слова снова | 20 | 10 | - |
| 16)парафраза | 4 | 2 | - |
| 17)замечание знакомого слова | 5 | 4 | 1 |
| 18)замечание повтора слова | 11 | 1 | 2 |
| 19)проверка слова раньше в тексте | 2 | - | - |
| 20)перевод предложения | 3 | 1 | - |
| 21)угадка знач. предлож. | 1 | 3 | - |
| 22)чтение предл.(+абзац) еще раз | 3 | - | 2 |
| 23)замечание специального словаря | - | 2 | - |
| 24)пропуск слова | 5 | 18 | 3 |
| всего | 57 | 45 | 8 |
| ТЕКСТОВЫЕ СТРАТЕГИИ | | | |
| | Дельта | Гамма | Омега |
| 25)поиск ключевых слов | 2 | - | - |
| 26)прогнозы | 1 | - | - |
| 27)ознакомительное чтение | - | - | 1 |
| 28)осознание структуры текста | - | 2 | - |
| 29)интеграция информации | 3 | - | 1 |
| 30)гипотезы (о значении текста) | - | 1 | 1 |
| всего | 6 | 3 | 3 |

| ОТНОШЕНИЕ К ЧТЕНИЮ | Дельта | Гамма | Омега |
|-----------------------------------|--------|-------|-------|
| Ассоциация | | | |
| 31) связанные со ситуацией чтения | 1 | - | 1 |
| 32) несвязанные | - | - | 3 |
| Комментарий | | | |
| 33) связанные с текстом | 2 | - | - |
| 34) несвязанные с текстом | 1 | - | 5 |
| Эмоции (к тексту/чтению) | | | |
| 35) положительные | 1 | - | 1 |
| 36) отрицательные | 1 | - | 1 |
| всего | 6 | 0 | 11 |

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ

| | Дельта | Гамма | Омега |
|--|--------|-------|-------|
| А) Самоконтроль и -оценка понимания | | | |
| 37) познавание проблемы (+выяснение её причины) | 53 | 68 | 17 |
| Оценка уровня поним. | | | |
| 38) полож. | 2 | - | 1 |
| 39) отрицат. | 4 | 1 | 11 |
| 40) позн. потеря концент. | - | - | 4 |
| Самооценка (отриц.) | | | |
| 41) знания & умения | 1 | - | 1 |
| 42) действия | 1 | - | 2 |
| Б) Планирование страт. деятельности | | | |
| 43) план выбора страт. (совершение страт.) | 2 | 1 | 3 |
| В) Оценка совершенного действия | | | |
| 44) подтверждение | 7 | - | - |
| 45) самокоррекция. | 4 | - | - |
| 46) нет принятия решения | 8 | 2 | 2 |
| всего | 82 | 72 | 41 |

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Haastattelukysymykset: Tunteuksia & käsityksiä lukemisesta)

- Oliko teksti ymmärrettävää? (vaikea/helppo lukea)
- voitko kertoa tekstin pääkohdat? (yhteenvedo)
- miten teksti sinun mielestäsi eteni?
 - *lehtiartikkelin tyypilliset piirteet? -millaisia...
 - *oliko tekstin rakenteesta apua tekstin ymmärtämisessä? (otsikko, ingressi, loppuyhteenvedo jne. ; tekstin looginen rakenne?)
- miltä aihe tuntui?
 - *aikaisempaa tietoa aiheesta? (-oliko siitä apua?)
 - *aihe kiinnostava/tylsä? (-vaikuttiko se lukemiseen?)
 - (*herättikö aihe (millaisia) tunteita lukiessa?)
- oliko sanasto tuttua?
 - *kiinnititkö huomiota joihinkin sanoihin? (-esim. vierasperäiset johdokset)
 - *millaisia ongelmia?
 - *miten ratkaisit ongelmat? (sanamuodostus: suffiksit, prefiksit, johdokset vieraasta kielestä; sukulaissanat; syntaksi; konteksti jne. (+ tuttujen elementtien etsiminen)
 - *millainen tuntemattomien sanojen sietokyky sinulla on?
 - *kiinnititkö huomiota vierasperäisiin sanoihin? (-erikoisia, hauskoja johdoksia, lainoja?)
 - * -" - lyhenteisiin? (-olivatko häiritseviä?)
- seuraatko syntaksia, kieliopillisia kategorioita, morfologiaa lukiessasi?
- käytitkö karttaa? -oliko siitä apua?
- miltä lukutilanne tuntui?
 - *mitä ajattelit etukäteen koko jutusta? (millaisia tuntemuksia)
 - *vastasiko lukutilanne odotuksia? (-mitä tapahtuu, mikä aihe?)
 - *millaisia tuntemuksia lukutilanne herätti? (-nauhuri yms.?)
 - *oliko lukemisesi erilaista tässä tilanteessa kuin normaalisti? (-miten?)
 - * vaikuttiko kieli lukemiseen ? (vrt. engl., ru, sa yms.)
- miten arvioisit omaa kielitaitoasi? (- ei kouluarvosanoja)
- millainen lukutyyli sinulla yleensä on, kun luet vieraskielistä tekstiä?
 - *eroja äidinkielen ja vieraskielisen tekstin välillä? (- vieraitten kielten välillä?)
 - *lukukerrat, luetko tekstin pätkissä, kertailen?
 - *tuntemattomien sanojen selvitys (- ylihyppäys/sanakirjaan tarttuminen/johtaminen yms.?)
 - *mikä on mielestäsi vaikeinta/helpointa vieraalla kielellä lukiessa?
 - *mikä olisi mielestäsi hyvä lukutapa?
 - (*onko millaisia ongelmia, joista haluisit irti?)
- luetko yleensä miten paljon vieraskielistä tekstiä? (-sanomalehdet, romaanit, runot yms.)
 - *millä kielillä luet? (ja mieluiten?)
 - *luetko huviksesi (vai vain velvollisuuden tunnosta)?
 - * minkä tyyppistä kirjallisuutta (aihe) luet vierailta kielillä?
 - (*voitko erottaa eri tasoisuutta lukemisessasi eri kielten välillä?)
- mitä sivuaineita? (-tarviiko lukea vieraskielistä kirjallisuutta?)