

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Дипломная работа
Кафедра русского языка
университета Ювяскюля
осень 2000

Miia Immonen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos Venäjän kielen laitos
Tekijä Miia Immonen	
Työn nimi Metakognitivnye strategii tstenija na inostrannom jazyke	
Oppiaine venäjän kieli ja kirjallisuus	Työn laji pro gradu –tutkielma
Aika	Sivumäärä 74 + 5
Tiivistelmä - Abstract	
Pro gradu –tutkielmassa tarkasteltiin metakognitiivisia strategioita vieraalla kielellä lukemisen aikana. Lukemista tarkasteltiin kognitiivisesta näkökulmasta, jossa lukeminen nähdään prosessina.	
Metakognitiivisen toiminnan tutkimiseen sovellettiin pääasiassa ääneenajatteluhaastattelua, jossa lukiessaan venäjänkielistä tekstiä kolme venäjän kielen opiskelijaa samanaikaisesti ajattelivat ääneen ja tutkija omilla kysymyksillään yllytti heitä kertomaan lisää. Metakognitiivisen toiminnan tarkastelussa keskityttiin siihen, miten lukija suunnittelee, kontrolloi ja arvioi lukemistaan metakognitiivisten strategoiden avulla. Kaikki tutkittavat osoittautuivat ns. taitaviksi lukijoiksi. Heidän toimintansa oli systemaattista, prosessista oli erotettavissa toiminta ennen, aikana ja jälkeen lukuprosessin. He tunnistivat ymmärtämisessä esiintyneitä ongelmia sekä näiden syitä hyvin sekä pyrkivät ratkaisemaan ko. ongelmat. Tutkittavat myös arvioivat omaa toimintaansa ja ymmärtämistään sekä kykenivät hyvin verbalisoimaan toimintansa.	
Tutkimuksessa käytettiin myös strategiakyselyä, jonka tarkoituksesta oli saada tietoa tutkittavien metakognitiivisesta tietoisuudesta, ts. kuinka hyvin he tiedostavat oman strategioiden käyttönsä. Tässä huomattiin, että tutkittavien omat käsitykset sekä heidän todellinen toimintansa eivät useimmiten eronnut toisistaan, ts. he olivat tietoisia toiminnastaan lukemisen aikana.	
Lopuksi tutkittavia pyydettiin omin sanoin kertomaan lukemansa tekstin sisältö, ts. antamaan suullinen tiivistelmä tekstillä. Tarkoituksesta oli varmistaa, että lukijat ovat ymmärtäneet lukemansa, ei mitata heidän ymmärtämisen tasoaan. Huomattiin, että kaikki tutkittavat ymmärsivät pääjatuksen.	
Asiasanat	lukuprosessi, metakognitio, strategiat, ääneenajattelu, tiedostaminen
Säilytyspaikka	
Muita tietoja	

СОДЕРЖАНИЕ

1 ВВЕДЕНИЕ.....	5
2 ЧТО ТАКОЕ ЧТЕНИЕ?.....	9
2.1 Концепции процесса чтения.....	9
2.2 Модели процесса чтения.....	11
2.3 Чтение на иностранном языке.....	13
3 СТРАТЕГИИ ЧТЕНИЯ.....	17
3.1 Концепции и функции стратегий.....	17
3.2 Когнитивные стратегии чтения.....	19
3.2.1 Локальные стратегии.....	20
3.2.2 Глобальные стратегии.....	21
3.3 Метакогнитивные стратегии чтения.....	22
3.3.1 Метакогнитивное осознание.....	22
3.3.2 Метакогнитивный контроль.....	23
4 МЕТОДЫ И МАТЕРИАЛЫ.....	27
4.1 Ход исследования и сбор материала.....	27
4.2 Метод исследования.....	28
4.2.1 Анкета по стратегиям чтения.....	29
4.2.2 Интервью по размышлению вслух.....	30
4.2.3 Устное резюме.....	32
4.3 Анализ материала.....	32
5 МЕТАКОГНИТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИСПЫТУЕМЫХ.....	35
5.1 Анализ метакогнитивной деятельности.....	35
5.2 Альфа.....	36
5.2.1 Использование метакогнитивных стратегий.....	36
5.2.1.1 Стратегии перед чтением.....	37
5.2.1.2 Стратегии при чтении.....	37
5.2.1.3 Стратегии после чтения.....	40
5.2.2 Осознание стратегий чтения.....	41
5.2.2.1 Стратегии перед чтением.....	41
5.2.2.2 Стратегии при чтении.....	42
5.2.2.3 Стратегии после чтения.....	44
5.2.3 Понимание текста.....	44
5.3 Бета.....	45

5.3.1	Использование метакогнитивных стратегий.....	45
5.3.1.1	Стратегии перед чтением.....	46
5.3.1.2	Стратегии при чтении.....	46
5.3.1.3	Стратегии после чтения.....	49
5.3.2	Осознание стратегий чтения.....	50
5.3.2.1	Стратегии перед чтением.....	51
5.3.2.2	Стратегии при чтении.....	51
5.3.2.3	Стратегии после чтения.....	53
5.3.3	Понимание текста.....	54
5.4	Гамма.....	55
5.4.1	Использование метакогнитивных стратегий.....	55
5.4.1.1	Стратегии перед чтением.....	56
5.4.1.2	Стратегии при чтении.....	56
5.4.1.3	Стратегии после чтения.....	59
5.4.2	Осознание стратегий чтения.....	60
5.4.2.1	Стратегии перед чтением.....	60
5.4.2.2	Стратегии при чтении.....	61
5.4.2.3	Стратегии после чтения.....	64
5.4.3	Понимание текста.....	64
5.5	Знания о чтении на иностранном языке.....	65
5.6	Выводы.....	66
6	ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	69
	ЛИТЕРАТУРА.....	72
	ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	75
	ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	76
	ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	79

1 ВВЕДЕНИЕ

Сегодня в жизни человека чтение занимает значительное место. Чтение обогащает человека, позволяет ему глубже познавать окружающий мир. Из книги человек получит новые знания. Современный человек все более приобщается к чтению художественной, публицистической, специальной литературы, а также газет и журналов на иностранных языках. Чтение преодолевает человеку неограниченные возможности познания нового. Чтение приобщает человека к культуре, к искусству, знакомит его с жизнью других народов. Овладевая передовыми мыслями, изложенными в печатном слове, человек обогащается умственно, нравственно, духовно. Воздействуя на человека своим идейным содержанием, книга формирует его как личность. (Клычникова 1983: 3, 6.)

В случае чтения, также важно, как хорошо человек читает. Опытные читатели больше понимают из текстов, чем малоопытные читатели. Часто именно при чтении на иностранном языке читатель встретит разные проблемы, незнакомые слова или трудные структуры (см. Block 1986: 464/1992: 323). По-нашему, важно уметь читать не только на родном, а также на иностранном языке. Это также важно исследовать чтение и стратегии чтения, чтобы получить информацию о чтении и о стратегиях и обучить малоопытных читающих новым, лучшим стратегиям чтения и так помогать им читать и понимать текст лучше.

Чтение исследовали с разных точек зрения. Исследовали, например, обучение читателей стратегиям (Kern 1989), перевод при чтении (Kern 1994), стратегии читателя (Block 1986, Barnett 1989, Anderson 1991), дифференциацию обучения научных работников иностранным языкам с учетом индивидуально-психологических характеристик обучаемых (Войтюк 1990), имплицитные теории чтения (Кондаков и Ушнев 1994), чтение на иностранном языке (Grabe 1986/1991). При исследовании чтения необходимо также рассмотреть метакогнитивную деятельность, чтобы более отчетливо показать пути индивидуализации обучения рациональному чтению, хотя это мало изучено (см. Кондаков и Ушнев 1994: 110).

В данной работе рассматривается проблематика метакогнитивных стратегий чтения на иностранном языке. Работа представляет собой deskriptivное изучение метакогнитивного процесса чтения иноязычного текста. В соответствии с нашей целью, в работе мы исходим из когнитивного понимания чтения, согласно которому, чтение - это психический процесс понимания (см. Клычникова 1983: 5; Рубо 1990: 3; Venezky 1984: 4; Valtanen 1994: 67; Bernhardt 1991: 6).

С этим связана также интерактивная модель чтения. Согласно данному подходу, чтение - это интеракция, взаимодействие 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. Процесс чтения представляется тогда не линейным, а информация собирается одновременно из разных источников и один подходящий компонент чтения может компенсировать непригодный. (См. Fitzgerald 1995: 150; Urquhart & Weir 1998: 44-46.)

В работе исследуется метакогнитивная деятельность при чтении, т.е. мы выясняем, как читающий осознает, планирует, контролирует и оценивает свою деятельность при чтении. Во-первых, мы рассмотрим метакогнитивное контроль, под которым мы подразумеваем, как читающий планирует, контролирует и оценивает протекание процесса чтения. Данный процесс содержит планирование чтения, контроль уровня понимания и использования стратегий при чтении. Сюда входит также исправление ошибок, когда появляются проблемы понимания, а также оценку этих исправлений. Во-вторых, рассмотрим метакогнитивное осознание читателя. Оно содержит зна-

ния о трех компонентах: знание о себе как читателе, знание о задаче и стратегиях. В работе мы выясним, существуют ли сходство или различие между осознанием читающего и реальной деятельностью при чтении. (См. Valtanen 1994: 68-73; Block 1992: 321-338.)

Данная работа представляет собой эмпиристическое, дескриптивное изучение трех случаев и их анализ, т.е. цель работы заключается в описании и анализе однократной метакогнитивной деятельности трех читателей при чтении, а не стремлении к теоретическому обобщению результатов.

В теоретической части данной работы мы излагаем разные предыдущие исследования по теме, которые затрагивают концепции процесса чтения. Мы рассмотрим чтение с точки зрения когнитивного понимания, а также изложим интерактивную модель чтения. Затем в работе излагаются стратегии чтения. При этом, автор излагает концепцию и функцию стратегии, а затем классификацию стратегий. Стратегии чтения – стратегии, которые читатель умышленно выбирает (Cohen 1998: 4). Стратегии чтения могут классифицировать разным образом (напр. Anderson 1991), но в данной работе эти стратегии разделятся на две (см. Urquhart & Weir 1998): на когнитивные и на метакогнитивные стратегии. Когнитивные стратегии также разделяются на локальные и на глобальные стратегии.

Для изучения метакогнитивной деятельности среди читающих организуется эксперимент, который на самом деле состоит из трех экспериментов. В эксперименте будут принимать участие три финских студента, изучающих русский язык в университете как основной предмет. В эксперименте, во-первых, читающим надо письменно ответить на анкету по стратегиям чтения; т.е. им надо ответить на вопросы о своем использовании стратегий чтения. Какими читателями они являются, что они знают о стратегиях, как используют их и т. д. Вопросы анкеты построены так, чтобы получить, исходя из нашей цели, информацию именно о метакогнитивном осознании читающих. Анкета основывается на предыдущих исследованиях. После этого в эксперименте проводится интервью по размышлению вслух. Это значит, что при интервью читающий высказывает вслух мысли о своих стратегиях чтения и одновременно читает текст. Текст содержит некоторые компоненты языка, которые являются проблематичными при чтении иноязычного текста, напр., это незнакомые слова. Текст из журнала «Итоги». Целью интервью является,

чтобы читающий высказывал вслух именно как он решает эти проблемы. В то же время исследователь записывает интервью и подбадривает читающего высказывать больше. С помощью интервью мы хотим узнать реальную деятельность студентов при чтении. Кроме этого, в конце эксперимента испытуемым еще надо кратко рассказать содержание текста, т. е. дать устное резюме.

Данная работа строится следующим образом. В первой главе излагаются задачи исследования. Во второй и третьей главах характеризуются основные теоретические подходы к изучению процесса чтения иноязычного текста. В четвёртой главе рассмотрим методы и анализ материала работы. Пятая глава представляет собой анализ, в котором все испытуемые рассматриваются отдельно. Каждый раздел содержит три части: использование метакогнитивных стратегий, осознание стратегий и понимание текста. Рассмотрим также в отдельном разделе знания испытуемых о чтении на иностранном языке. В последней главе излагаются основные результаты исследования.

2 ЧТО ТАКОЕ ЧТЕНИЕ?

2.1 Концепции процесса чтения

Чтение можно рассматривать с разных точек зрения, например, с точки зрения продукта, но нас интересует главным образом процесс чтения, который мы рассмотрим далее.

История исследования процесса чтения по большей части история когнитивной психологии, которая началась в конце 1870 года (Venezky 1984: 4-5). По когнитивному подходу, чтение можно представить как когнитивную деятельность. Это происходит главным образом в голове, и физическое проявление деятельности, напр., движения глаз, сравнительно поверхностное. Чтение как когнитивная деятельность особо интересовало когнитивную психологию с 1960 года. (Urquhart & Weir 1998: 37; см. также Bernhardt 1991: 6.)

Ссылаясь на Чалла (Chall 1970), Вяхяпасси (Vähäpassi 1990: 13) отмечает, что чтение – восприятие, опознание слов, понимание, интерпретация, оценка, применение. Все-таки, самое важное – понимание. Чтение – понимание письменной речи и реагирование на неё, а также разумная интерпретация символов – процесс, с помощью которого мы понимаем. Это процесс коммуникации.

никации между читателем и автором текста и способ достижения цели. (Vähäpassi 1990: 13;ср. Клычникова 1983: 5.)

Рубо (1990: 3) считает, что в деятельности читатель интегрирует все основные психические функции человека: восприятие, мышление, память, внимание и др. Человек получает много информации по всем сенсорным каналам, и от читателя требуется особое умение воспринимать текстовую информацию. С одной стороны, это ведет к тщательному отбору и естественному ограничению области чтения, а с другой – требует совершенствования и развития индивидуальных способностей к переработке текстовой информации. Ссылаясь на Лурия, Рубо (1990: 3) отмечает, что усвоение смысла прочитанного, получение информации представляет собой процесс выделения существенного и отвлечения от несущественного и протекает свернуто. (Рубо 1990: 3.)

Согласно Вьюшкову (1998: 6), смысловое восприятие текста включает в себя четыре последовательных блока: определение цели текста; ориентировочное чтение; смысловое восприятие; оценка прочитанного. Так как чтение – процесс активной переработки информации и коммуникации посредством текстов, Клычникова (1983: 5) считает, что целью чтения является: общение с их автором; декодирование содержащейся в тексте информации; обучение родному и иностранному языку; совершенствование личности читателя; получение им эстетического наслаждения и познавательного воздействия; развитие образного мышления и выразительной речи; активизация психической деятельности читающего.

Ерчак (1994: 82) также отмечает, что в самом общем плане под пониманием имеется в 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. Нередко оно достигается при ограниченном участии мыслительных операций. Ссылаясь на Лурия, Ерчак (1994: 82) считает, что процесс понимания – расчленение речевого потока. Из отдельных звуков и слов складываются целостные последовательные структуры, состоящие из лексических и синтаксических групп. Понимание смысла текста протекает в определенном контексте, и поэтому понимание отдельного слова может иногда следовать за вос-

приятием целых смысловых отрезков, так как именно контекст, в котором находится слово, раскрывает его значение. (Ерчак 1994: 82.)

С подходом к процессу чтения соединяются также различные модели чтения. Перейдем теперь к рассмотрению этих моделей чтения, и особенно, интерактивных моделей чтения.

2.2 Модели процесса чтения

Разные исследователи старались изображать реальной процесс чтения. Такая модель может содержать описание того, как слова опознают, как долго они держатся в памяти, когда начинается синтаксический процесс и т. д. Их называют моделями процесса. Модели процесса могут быть линейные, т. е. процесс чтения протекает serialно и каждая стадия закончена перед началом следующей стадии. Альтернативно, они – не линейные, а информация собирается одновременно из разных источников. (Urquhart & Weir 1998: 39.)

Модели процесса могут делиться на «снизу вверх» (bottom-up), «сверху вниз» (top-down) и интерактивные модели на том основании, что думают о том, какой процесс идёт при чтении. Для моделей «снизу вверх» характерно, что информация движется линейным образом с низкого уровня на высший уровень, и между разноуровневыми процессами на низшем и высшем уровне чтения не происходит взаимодействия. В процессах на низком уровне, т. е. в процессах восприятия, происходит восприятие и декодирование текстуальной информации, т. е. читатель оперирует буквами, словами и предложениями. Отправная точка тогда – текст как система кодов. На высшем мыслительном уровне, «сверху вниз», наоборот, отправная точка – читатель. На этом уровне функционируют интерпретационные процессы, например, прогнозирование и ожидания у читателя. (Valtanen 1991: 7; см. Urquhart & Weir 1998: 40, 42.)

Все-таки, это трудно видеть, как одна стадия процесса может быть закончена перед началом следующей стадии. Если все слова в предложении

должны быть опознаны перед началом синтаксического процесса, тогда не могут знать, когда кончается процесс понимания слов, и начинается понимание процесса предложения. Наоборот, в моделях «сверху вниз» проблема в том, что не знают, где стадия начинается. (Urquhart & Weir 1998: 41-42.) Таким образом, сегодня акцентируются интерактивные модели чтения.

Интерактивные модели чтения сформировались в конце 70-ых годов с развитием когнитивной психологии. Такие модели развивали, например, Румелхарт (Rumelhart 1977) и Станович (Stanovich 1980). В интерактивных моделях соединяются модели "снизу вверх" и "сверху вниз", так как ни та, ни другая упомянутая выше модель не отображает достаточным образом процесс чтения. Эти модели были созданы в области чтения Я1, но они были усвоены также в исследовании чтения Я2. (Pitkänen-Huhta 1996: 15; Barnett 1989: 23, 26.)

Интерактивные модели теоретизируют взаимодействие между разноуровневыми процессами; между читателем и текстом, а также между мыслительными процессами читателя при чтении. Модели не линейные, а циклические представления о процессах чтения, в котором есть взаимодействие между текстом и читателем, т. е. текстуальная информация и мыслительная деятельность читателя, т. е. орфографическая, синтаксическая, лексическая, семантическая и прагматическая информация, одновременно и равноправно воздействуют на понимание. То есть, читатель использует свои ожидания и первичное понимание догадываться о содержании текста, но он также зависит от того, что есть в тексте. Получение информации из текста и на высшем уровне декодирование происходит одновременно. (Barnett 1989: 13; см. Fitzgerald 1995: 150.)

Процессы поддерживают друг друга и некоторые операции иногда более нужные, чем другие: если, например, содержание текста и слова незнакомы читателям, он может больше пользоваться процессами восприятия, т. е. декодированием текстуальной информации при чтении (см. Pitkänen-Huhta 1996: 17; Valtanen 1991: 7). Для интерактивных процессов характерно также то, что один слабый (интерактивный) компонент процесса например, орфографическое знание, может компенсировать другой, например, синтаксическое знание (Barnett 1989: 26; Urquhart & Weir 1998: 45). Таким образом, слабое языковое знание не противоречит пониманию.

По мнению Швафар (Swaffar 1988: 125), все интерактивные модели предполагают, 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.

В интерактивных моделях предполагается также, что мыслительные процессы читателя, т. е. процессы «снизу верх» и «сверху вниз», оперируют в системе, которая ограничена: эти процессы требуют когнитивных ресурсов читающего, напр. памяти, внимания, но также когнитивные ресурсы ограниченные, так как вся система ограниченная. На практике это может значить, что декодирование на уровне слова требует так много внимания, что этого недостаточно чтобы узнать значение предложения или абзаца. Некоторые исследования по опознанию слов также говорят в пользу интерактивных моделей: опытные читатели быстрее опознают лексические формы, чем, например, прогнозирование и использование контекста, которые являются процессами высшего уровня, дают возможность предположить. (Valtanen 1991: 9.)

Акцентирование интерактивных моделей влияет также на чтение на иностранном языке. Процессы на высшем уровне («сверху вниз») важны при чтении, но они не весь процесс, а многие процессы на низшем уровне («снизу вверх») – основания для успешного чтения (Valtanen 1991: 9). Рассмотрим теперь сущность чтения на иностранном языке.

2.3 Чтение на иностранном языке

Чтение на втором языке указывает на изучение языка в окружении, где изучаемый язык используется как родной, и наоборот, чтение на иностранном языке указывает на изучение языка в окружении, где изучаемый язык используется как неродной (Barnett 1989: 2-3; Cohen 1998: 4). В данной работе мы не различаем их, а говорим во всех случаях о иностранном языке.

Исследование чтения на иностранном языке основывается на исследованиях чтения на родном языке. Согласно Грабе (Grabe 1991: 378), главная цель чтения на иностранном языке – понимать, как опытные читатели на родном языке действуют при чтении, а затем решить, как читатели на иностранном языке могут продвигаться в этом направлении. Автор также отмечает, что свободное чтение быстрое, интерактивное, гибкое, вразумительное, оно развивается постепенно и имеет цель.

Когда говорим о чтении – на иностранном или на родном языке – трудно определить разницу между ними. Согласно Риткянен-Хухта (Pitkänen-Huhta 1996: 22), разница зависит не только от языка или привычки выучивания, а, разница может появиться из-за цели чтения или может быть вызвана различным контекстом. Эта разница может быть более решающей, чем разница в языке или привычке выучивания.

Грабе (Grabe 1986: 29) отмечает, что процесс чтения на иностранном языке нужно рассматривать, по крайней мере, с двух сторон. С лингвистической точки зрения, вопрос в том, требуют ли различные языки и его различные орфографические системы различных стратегий чтения и функционируют ли различные универсальные процессы во взаимодействии по разным видам, чтобы быть оптимальным процессом в разных языках. Орфографические различия языков могут влиять на путь, подходящий для лексического усвоения (*lexical access*), но каждый язык соединяет прямое лексическое усвоение с фонологическим усвоением слов и опытные читатели во всех орфографически различных языках могут читать тексты одинаково быстро. (Grabe 1986: 29-30/1991: 387-388; см. также Tzeng & Hung 1981: 238-252.)

Другой достойный внимания аспект, по Грабе (Grabe 1986: 29), касается влияния культуры на развитие процесса чтения и, прежде всего, значения его в обучении. Самый важный вопрос на социокультурном уровне в том, что студенты представляют культуры обществ, в которых одинаковые технологические и академические предпосылки. Так, если у студентов различные предпосылки, это может привести к трудностям для студентов из такого общества, где эти предпосылки не представлены. Они, например, не привыкли критиковать тексты, а считают всю информацию текстов правильной. (Grabe 1986: 29-30/1991: 388-389; см. также Bernhardt 1991: 34.)

Чтение на иностранном языке отличается от чтения на родном языке, например в том, что цели чтения различные, умение читать не обязательно переходит из одного языка в другой, системы письма различные и знание иностранного языка слабее, чем знание родного языка. Именно последнее важно, так как свободное чтение требует определенного уровня умения читать. (Valtanen 1991: 8.)

По Керну (Kern 1989: 135), чтение на каком-то языке когнитивно требовательное и включает в себя организацию внимания, память, стратегии наблюдения и понимания, но при чтении на иностранном языке эти компоненты ещё важнее. Таким образом, чтение на иностранном языке не такое эффективное, как чтение на родном языке. Например, Шваффар (Swaffar 1988: 129) обратила внимание, что при чтении на родном языке действие на уровне слова автоматично, но при чтении на иностранном языке затрачивается так много внимания, что это ослабляет понимание. Это также различает опытных и малоопытных читателей (см. Valtanen 1991: 9; Block 1986: 463). Это потому, что читать нельзя отдельными словами, а надо развивать автоматичность на уровне более крупных единиц (Valtanen 1991: 10; см. также Габочка 1978: 5).

Согласно Грабе (Grabe 1991: 386), читатели на иностранном языке начинают процесс чтения с различным знанием, чем читатели на родном языке. Первые обычно не знают большое количество устной лексики, как вторые. Они также не знают грамматику изучаемого языка. Все-таки, у читателей на иностранном языке некоторые преимущества: у них развивались миропонимание и фактическое знание о мире и они умеют выводить логические заключения о тексте. (Grabe 1991: 386-387.)

Береговская (1997: 45), со своей стороны, говорит о механизмах чтения. Согласно ей, механизмы чтения на родном и на иностранном языке в чем-то сходны, а в чем-то расходятся. Опытный читатель на родном языке не читает каждое слово с начала до конца, а он его угадывает по нескольким буквам, узнает «в лицо» и скользит по тексту дальше. Угадывание знакомых слов происходит и при чтении текста на иностранном языке. Но изучающий иностранный язык на всех этапах, даже на самом высшем уровне, встречает незнакомые слова, которые «угадать» нельзя. Их надо прочитать в полном соответствии с правилами чтения, чтобы отыскать в словаре и сделать незнакомое

знакомым. Поэтому усвоение правил чтения, их автоматизация приобретают особое значение. (Береговская 1997: 45-46.)

Для многих читателей на иностранном языке самая большая проблема при чтении – пропасть между знаниями о языке и содержанием текста и знаниями читателей на родном языке. Это «пропасть понимания» («comprehension gap»), естественно, варьируется от одного читателя текста к другому, но каждый, не полностью двуязычный и мультикультурный читатель, имеет недостатки в разных компонентах знания, в лексических, прагматических, культурных, которые требуют полных или, по крайней мере, подобных носителю языка знаний, чтобы понимать тексты на иностранном языке. Когда читатель на иностранном языке достигнет высокого знания и высокого уровня чтения, ему меньше надо оперировать на низшем уровне чтения, на уровне слова, а он может больше концентрироваться на процессах высшего уровня, например, на прогнозировании и оценке. (Eskey 1986: 17; ср. Байсбурд и Блохина 1997а: 20.)

Ссылаясь на Алдерсон (1984), Питкянен-Хухта (Pitkänen-Huhta 1996: 24) отмечает, что проблемы чтения на иностранном языке вызваны проблемами языка. Это касается именно малоопытных читателей. Автор также считает, что читателям нужно быть на достаточном уровне чтения в отношении стратегий чтения на родном языке чтобы ориентироваться на иностранном языке. Проблемы могут также приводить к эффектам трансфера, т. е. интерференции другого языка, например, порядок слов и грамматические различия могут затруднять чтение на иностранном языке (Grabe 1991: 387).

Как выше сказано, при чтении на иностранном языке читатель встречает различные проблемы. Поэтому надо также рассмотреть, как эти проблемы можно решать. Один способ решения проблем – стратегии чтения, которые мы рассмотрим далее.

3 СТРАТЕГИИ ЧТЕНИЯ

3.1 Концепции и функции стратегий

Как было сказано ранее, при интерактивном подходе к чтению его рассматривают в качестве процесса, а не продукта. В исследовании чтения фокус переносится с продукта на то, какие стратегии читатели используют в различных читательских ситуациях (Anderson 1991: 460). Стратегии чтения интересны тем, что они раскрывают как читатель справляется с взаимодействием с текстом и как стратегии связаны с пониманием (Carrell 1989: 121). Стратегии показывают, как читатели понимают задачу, как они узнают о чём читают и что они делают, когда не понимают, т. е. стратегии раскрывают средства понимания читателя (Block 1986: 465).

Коэн (Cohen 1998: 4) отмечает, что стратегии обучения – процессы обучения, которые учащийся сознательно выбирает. Согласно ему, именно сознание - тот элемент, который отличает стратегии от нестратегических процессов. Существуют стратегии обучения и стратегии использования (language use strategies). Нужно также упоминать точное место стратегий в процессе,

т. е. стратегии перед, при и после реализации речевого произведения. Кроме того, стратегии обучения и использования, когда используют, могут дополнять обучение или использование иностранного языка посредством складирования, хранения в памяти, вспоминания и приспособления информации о языке. (Cohen 1998: 4.)

В процессе понимания текста для достижения определенного результата человек использует различные способы и приемы, стратегии, облегчающие осмысление читаемого. Ссылаясь на Кузьменко (1970), Клычникова (1983: 132) отмечает, что стратегии чтения подразумевают деятельность читателя в процессе понимания текста. Это значит, что читатель сознательно программирует свою деятельность и выбирает нужную стратегию прочтения текста. Стратегия чтения, или стратегия понимания, определяется Н. Н. Сметанниковой как способ понимания иноязычного текста. (Клычникова 1983: 131-132.)

Стратегии также представляют собой способы решения проблем, так как они используются часто в ситуациях чтения, в которых понимание затрудняется. Тогда читатель должен решить эти проблемы понимания с помощью каких-то мыслительных операций, стратегий. Ссылаясь на Брунера (1977), согласно Рубо (1990: 6), стратегии - «способы приобретения, сохранения и использования информации, служащие достижению определенных целей в том смысле, что они приводят к определенным результатам».

Понятие «стратегия» часто смешиваются с техниками (*reading skills*). Все-таки, техники выделяются при таком подходе к чтению, когда чтение делится на отдельные части умения (*subskills*), владение которыми отождествляли с пониманием текста. Эти умения автоматичные, иерархически организованные навыки. По когнитивному подходу, вместо того, чтение – активная и интерактивная деятельность и читатель употребляет кроме первичного знания, также гибкие и подходящие стратегии. (Valtanen 1991: 14.)

Согласно Керну (Kern 1989: 145), стратегии могут быть осознаваемыми и контролируемыми или неосознаваемыми и автоматичными; и они управляют процессом чтения для достижения понимания определенного текста. О’Мали и Шамот (O’Malley & Chamot 1990: 52) отмечает, что на начальном этапе обучения стратегиям они могут быть осознаваемыми, но позднее превращаются в неосознаваемые, т. е. в автоматические.

Во многих исследованиях пытаются выяснить различия между опытными и малоопытными читателями с использованием неэффективных и эффективных стратегий (Baker & Brown 1984: 354). Свободное, гибкое и подходящее использование стратегий свойственно опытным читателям, тогда как не-гибкое и неподходящее использование показалось бы свойственно малоопытным читателям (Kern 1989: 145). Нас интересуют именно стратегии, используемые опытными читателями.

Стратегии чтения исследовались интенсивно. Это, конечно, означает множество классификаций стратегии, например, классификация Андерсона (Anderson 1991), Блока (Block 1986), О’Мали и Шамота (O’Malley & Chamot 1990). Классификации различаются между собой. Мы разделяем стратегии на когнитивные и метакогнитивные стратегии (см. Urquhart & Weir 1998). Рассмотрим эти группы.

3.2 Когнитивные стратегии чтения

Когнитивные стратегии заключают в себе взаимодействие с изучаемым материалом, обработку материала или применение особой стратегии к задаче. Такие, например, как чтение слова и фразы еще раз, присоединение новой информации к первичной, перевод на другой язык и т. д. (O’Malley & Chamot 1990: 137-138.)

Когнитивные стратегии при чтении обычно разделяются на две группы, в зависимости от того, на котором уровне они действуют. Эти две группы называются локальными стратегиями (local strategies), т. е. словоуровневыми стратегиями, и общими, глобальными (global strategies), т. е. текстовыми стратегиями (см. Valtanen 1991: 14; Carrell 1989: 126; Urquhart & Weir 1998: 188; ср. Vähäpassi 1990: 36-37.) В нашей работе употребляется наименование локальные и глобальные стратегии.

3.2.1 Локальные стратегии

Читатель использует локальные стратегии, когда он оперирует на низшем уровне, на уровне слова и предложения. Локальные стратегии содержат, например, выяснение значения слова или грамматической структуры, следование служебным словам и опознание значений через словосочетания и структуры (см. Barnett 1988: 150; Carrell 1989: 126.) Согласно Блоку (Block 1986: 473-474), в локальные стратегии входят, например, формирование парадигмы, чтение части текста еще раз, вопросы о значении словосочетания или предложения, вопросы о значении слова, а также разрешение лексических проблем, т. е. выяснение значения незнакомых слов. Иначе говоря, с помощью локальных стратегий понимают значения слов и грамматических единиц.

По мнению Байсбурда и Блохиной (1997а: 20, 22), особое место при понимании текста занимают грамматические информационные признаки, т. е. аффиксы, артикли, предлоги, союзы, порядок и место слов в предложении, вспомогательные и модальные глаголы, морфологическое оформление слова, окончание слова и т. д. Это способствует ориентации в тексте, помогает распознать действующее лицо, действие, объект действия и др. Для понимания текста важно также опознавать главные члены предложения и чтобы понять незнакомые слово по контексту нужно прежде всего определить, какой частью речи оно является, какую функцию в предложении выполняет (Байсбурд и Блохина 1997а: 22, 24).

Важную роль среди локальных стратегий играет выяснение значения незнакомых слов. При встрече с такими словами учащиеся могут понять их значение на основе имеющегося у них лингвистического опыта, включающего следующие компоненты: аффиксы; буквенные соответствия в изучаемом и родном языках, типичные для интернациональных слов; словообразовательные схемы различных частей речи; контекста текста или более широкий контекст, жизненный опыт и т. д (Байсбург и Блохина 1997а: 23.)

3.2.2 Глобальные стратегии

Когда читающий оперирует на более высоком уровне, чем слово, он использует глобальные стратегии. С помощью данных стратегий читающий конструирует понимание смысла текста (см. Valtanen 1991: 14). По Блоку (Block 1986: 472-473), глобальные стратегии содержат, например, прогнозирование содержание текста, осознание построения текста, интерграцию информации, вопросы о информации текста, интерпретацию текста, использование общих знаний и первичных знаний о теме текста (ср. Barnett 1988: 150; Cartell 1989: 126.)

Первичные знания сильно влияют на понимание текста. Первичные знания и знакомство с тематической схемой текста способствует пониманию и запоминанию текста; чем лучше знание, тем выше понимание и запоминание (Swaffar 1988: 126, 129). Опытные читатели пытаются не только понимать текст, но также оценивать информацию текста и сравнивать её с другим знанием и особое место занимает прогнозирование темы и выдвижение гипотезы о смысле текста (Grabe 1991: 381). При понимании текста важно также уметь видеть в тексте ключевые слова, несущие основную информацию, так как по ним читающие могут определять тему текста и формулировать основную мысль текста (Ипполитова 1998: 12.) С точки зрения Ипполитовой (1998: 12), при чтении важную роль играет также осознание структуры текста, членение текста, а именно, что начальные фразы абзацев содержат большую информацию о содержании текста. Таким образом, по начальным фразам абзацев читатель может прогнозировать содержание текста.

Деятельность, направленная на обнаружение всех возможных опор для понимания, должна быть рационально организована. Рациональным считается такой процесс чтения, при котором способ преодоления трудностей выбирается с учетом их особенностей. Опытным признается тот читатель, который из минимума опор извлекает максимум информации. (Байсбурд и Блохина 1997а: 20.)

Некоторые исследователи отмечают, что умение читать и использование стратегии зависит от знания языка. Исследовано, что опытные читатели используют больше глобальные стратегии, и соответственно, малоопытные

читатели используют локальные стратегии (см. Carrell 1989: 128; Kern 1989: 136). Надо также принимать во внимание, что читатели типично используют одинаковые стратегии в одинаковых ситуациях (O’Malley & Chamot 1990: 53). Поэтому может быть трудно предложить читателям новые стратегии, хотя это, по нашему мнению, важно.

3.3 Метакогнитивные стратегии чтения

По когнитивному подходу, чтение - активный и конструктивный процесс, в который входят и разные типы знания, например лингвистические, так и различные гибкие, подходящие стратегии. Кроме всего этого, опытные читатели могут осознать и регулировать протекание процесса чтения. Это значит, что с чтением связан не только когнитивный процесс, а также метакогнитивная деятельность читателя (metacognition). Метакогнитивная деятельность содержит два компонента: метакогнитивное осознание (metacognitive knowledge/metacognitive awareness) и метакогнитивной контроль (metacognitive control/regulatory skills) и несмотря на то, что некоторые исследователи критиковали такое включение этих двух компонентов в метакогнитивную деятельность, между ними существует близкая связь (см. Valtanen 1994: 68-69; Wenden 1987: 582.) Рассмотрим метакогнитивное осознание и метакогнитивный контроль.

3.3.1 Метакогнитивное осознание

Метакогнитивное осознание содержит три компонента: знание о себе в качестве читателя, знание о задаче и о стратегиях. Знание о себе содержит знание о себе в качестве учащегося, знание о наших стилях обучения, языковой компетенции, а также более общее знание о процессе, как человек учится. В знание о задаче входят знание о цели, характере и требованиях задачи, а также оценивание степени трудности задачи. Знание о стратегиях представляет собой знание о том, как эффективны известные стратегии в известной задаче и как

совершается выбор стратегии. (Valtanen 1994: 70; Wenden 1987: 575-579; ср. Вьюшкова 1998: 4.)

Для метакогнитивного осознания характерна интерактивность, так как оно изменяется и читатель, задача и стратегии зависимы друг от друга. Метакогнитивное осознание развивается довольно поздно в детстве, оно развивается под влиянием практики. Оно может быть также ошибочное: наши знания о себе как читателе, задаче и стратегиях могут оказываться неправильным. (Valtanen 1994: 69-70; Wenden 1987: 574; Valtanen 1991: 10.)

Исследование метакогнитивного осознания в чтении на иностранном языке в основном касается осознания читателей о своих стратегиях (Valtanen 1994: 71). Карел (Carrell 1989: 127-128) исследовала осознание читателей о разных типах стратегий чтения и умения читать на родном и на иностранном языках. Она показала, что читатели, использующие глобальные стратегии были более опытные читатели чем те, которые использовали локальные стратегии. Аналогично, Барнет (Barnett 1988: 150, 156) заключила, что между метакогнитивным осознанием и пониманием текста существует взаимодействие: те читатели, которые верили использованным эффективным стратегиям, понимали лучше, чем те читатели, которые не верили использованным таким стратегиям.

Кроме знаний о себе в качестве читателя, о задаче и о стратегиях, в метакогнитивное осознание также входит осознание читателя о актуальном процессе чтения. Это считается очень важным, так как оно помогает читателю наблюдать за пониманием и оценивать свою когнитивную деятельность, свои стратегии. Осознание читателя о количестве и уровне своего понимания помогает читателям исправить свою деятельность, когда нужно. Так осознание протекания процесса чтения помогает читающему осознавать, контролировать и оценивать свои стратегии. (см. Valtanen 1994: 70.)

3.3.2 Метакогнитивный контроль

Второй компонент метакогнитивной деятельности - метакогнитивный контроль, применяет метакогнитивное осознание на практике. Для метаког-

нитивного контроля, наоборот, характерна нестабильность и изменчивое действие в зависимости от ситуации (Valtanen 1994: 69, 71).

При чтении метакогнитивный контроль значит использование разных метакогнитивных стратегий (metacognitive strategies), который включает например, селективное внимание (selective attention), планирование (planning), самонаблюдение (monitoring) и самооценку (evaluation). (O’Malley & Chamot 1990: 44, 46; ср. Кондаков и Ушнев 1994: 111.)

При селективном внимании читатель обратит внимание на специфические черты задачи, он планирует, например, концентрироваться на ключевых словах или фразах (O’Malley & Chamot 1990: 46). Планирование включает в себя планирование о использовании стратегий, т. е. читатель думает, какие стратегии самые эффективные для данного текста. Под самонаблюдением понимается осознание читающим своих действий, например, контроль уровня понимания, выяснение причины непоминания, оценивание знаний для совершения задачи. Самооценка содержит оценивание разницы и одинаковости между результатами понимания и другой информацией, а также оценивание правильности и неправильности понятого в отношении реальности. (см. Wenden 1987: 580-581.)

Также Блок (Block 1992) создала свою классификацию о самонаблюдении. По ней, самонаблюдение содержит три стадии и шесть шагов. Три стадии процесса самонаблюдения – оценка (evaluation phase), деятельность (action phase) и проверка (check phase). Каждый из них также содержит два шага. В стадию оценки входят узнавание проблемы (problem recognition) и выяснение причины проблемы (problem source identification). В стадию деятельности входит план стратегий (strategic plan), т. е. читатель рапортует, какую стратегию будет использовать или уже использовал и деятельность/попытка решения (action/solution attempt), т. е. читатель пытается решать проблему. К концу, стадия проверка содержит проверку результата деятельности (check) и пересмотр/исправление (revision) внутренних гипотез, когда нужно, а также собирание подходящих стратегий или настоящего решения.

Помимо этого, метакогнитивные стратегии могут разделиться на стратегии перед, при и после чтения. Тогда стратегии перед чтением содержат предрасмотрение (previewing) и прогнозирование (prediction). С помощью первого решается, читать ли текст, т. е. размышляют в заголовке, читают

быстро содержание, приложения, резюме и т. д. В другом случае прогнозируют содержание текста, т. е. размышляют о теме и зададут подходящие вопросы себе. В стратегии при чтении входят вопросы себе и самонаблюдение, т. е. наблюдают понимание и используют корректурные стратегии (*repair strategies*), когда нужно. Стратегии после чтения включают в себя самооценку и персональную реакцию. (Urquhart & Weir 1998: 184-188.)

Метакогнитивные стратегии оперируют на более высшем уровне, чем когнитивные (Кондаков и Ушнев 1994: 112; O'Malley & Chamot 1990: 44). Таким образом, метакогнитивный контроль часто связан с эффективным обучением и опытным читателем, и именно при чтении на иностранном языке метакогнитивный контроль выделяет опытных и малоопытных читателей (Block 1992: 320, 322). У опытных читателей метакогнитивный контроль, а именно наблюдение за пониманием, действует довольно автоматически, но становится осознаваемым, когда проблемы понимания появятся (Valtanen 1994: 69). Опытные читатели наблюдают свой уровень понимания, осознают и решают проблемы понимания лучше, чем малоопытные читатели (Block 1992: 336; Valtanen 1994: 72). Согласно Блок (Block 1992: 335), опытные читатели умеют также вербализировать свое осознание лучше, чем малоопытные читатели, тогда как процесс малоопытных читателей неполный: несмотря на то, что малоопытные читатели осознают проблемы понимания, они не всегда знают, как решать их. Блок (Block 1992: 320) далее подчеркивает важность наблюдения понимания особенно при чтении иноязычного текста, так как именно в нем читатели будут встречать больше незнакомых языковых и культурных признаков, т. е. проблемы понимания.

Согласно Бейкер и Браун (Baker & Brown 1984: 354), опытный читатель осознает требования задачи и свою цель чтения; осознает важные аспекты смысла; концентрируется на самой важной для него информации в тексте; наблюдает и оценивает свое понимание и корректирует, когда не понимает. Таким образом, опытные читатели осознают и контролируют свои когнитивные действия. Иначе говоря, у них развита метакогнитивная деятельность.

Использование той или иной стратегии чтения зависит от характера конкретной задачи, которую решает читатель (см. Ипполитова 1998: 9; Байсбурд и Блохина 1997б: 37). Как видно, опытные читатели более эффек-

тивно используют метакогнитивные стратегии, чем малоопытные. Однако Андерсон (Anderson 1991: 468-469), подчеркивает, что не существует самых лучших комбинаций стратегий, а более важно соединять разные стратегии и употреблять их успешно в разных ситуациях. Знания о стратегиях не хватает, а надо также знать как применять их стратегиально.

Таким образом, важно обучать малоопытных читателей метакогнитивному осознанию и контролю. С точки зрения Блок (Block 1992: 336-337), во-первых, надо обучать знаниям о чтении как процессе (метакогнитивное осознание), а, во-вторых, надо обучать осознавать проблемы понимания и ее причины. Валтанен (Valtanen 1991: 11) считает, что одного обучения стратегиям недостаточно, а читатель должен стать сознающим полезность стратегий (awareness training) и его надо обучить сознательно применять стратегии (self-regulation training). Также Карел (Carrell 1989: 129) подчеркивает важность метакогнитивного осознания в обучении, так как одно обучение стратегиям не приведет к хорошим результатам.

Таким образом, осознание процесса чтения важно. С его помощью читатель умеет лучше контролировать процесс и благодаря этому понимает больше, что самое важное при чтении. Благодаря осознанию важности метакогнитивного контроля, метакогнитивные стратегии изучаются, чтобы с помощью их облегчить эффективную тренировку и использование метакогнитивных стратегий (Grabe 1991: 382). Метакогнитивные стратегии нас интересуют именно потому, что с их помощью можно улучшать понимание, т. е. чтение. Чтение же сегодня очень важное умение. Из метакогнитивных стратегий нас интересует именно осознание и контроль опытных читателей. По нашему мнению, с помощью информации об этом можно обучать малоопытных читателей новым стратегиям, из которых они могут затем выбирать лучшие именно для них стратегии. Все стратегии не подходят всем. Каждый читатель знает, как ему лучше действовать.

4 МЕТОДЫ И МАТЕРИАЛЫ

4.1 Ход исследования и сбор материала

В данной работе материал состоит из трех экспериментов, проведенных в начале апреля 2000 года. По первоначальному плану, в экспериментах принимали бы участие четыре студента, но эксперимент с одной из них не очень удался, так как испытуемый оказался довольно малоопытным и не мог вербализировать свой процесс. Поэтому мы решили оставить его без внимания. Таким образом, в экспериментах принимали участие три студента, изучающих русский язык в университете как основной предмет. Все студенты с пятого курса и в данной работе мы называем их Альфа, Бета и Гамма.

Во-первых, испытуемые заполнили анкету о том, какие стратегии они обычно используют при чтении по шкале часто, иногда или никогда. В начале анкеты были письменные инструкции, что цель анкеты – узнать, как испытуемые обычно действуют при чтении статей на русском языке. Если было нужно, испытуемым также объяснили точнее некоторые утверждения.

Во-вторых, организовали интервью по размышлению вслух всем испытуемым отдельно. Испытуемым были даны письменные инструкции читать текст и одновременно размышлять вслух обо всех возникающих при чтении мыслях на финском или на русском языке. Испытуемым рассказали, что цель этого – говорить вслух все мысли, которые возникают при чтении; рассказать, как они действуют чтобы понимать смысл текста. Примеры не дали, даже не использовали термин «стратегия», чтобы не влиять на действия испытуемых. Всем испытуемым дали те же самые письменные инструкции чтобы у всех испытуемых были одинаковые предпосылки.

Для эксперимента был выбран текст из журнала «Итоги», в котором говорилось о архитектуре и особенно об одном здании в Москве (см. приложение 1 стр. 75). Текст содержал примерно 390 слов. Предполагалось, что испытуемые не имели широких первичных знаний о теме, а также, что трудность текста и темы могут вызывать у них проблемы понимания, когда метакогнитивный контроль становится осознаваемым и испытуемые умеют вербализировать это. Испытуемые могли читать текстолько раз, сколько им было нужно. Перед собственным экспериментом с испытуемыми была проведена маленькая тренировка с другим текстом, чтобы они познакомились с размышлением вслух. Все вербальные протоколы, полученные из интервью по размышлению вслух записались на магнитофон и были транскрибованы для анализа.

После интервью по размышлению вслух испытуемых попросили кратко, своими словами рассказать, о чем в тексте говорилось, т. е. сделать устное резюме. Это также записали на магнитофон и транскрибовали для анализа.

4.2 Метод исследования

Среди исследований процесса и стратегий чтения используются различные методы, например, интроспективные методы (*introspective methods/protocols*), метод "размышления" вслух, т. е. одновременный вербальный протокол

(think-aloud protocol), например Блок (Block 1992) и Андерсон (Anderson 1991).

С интроспективными методами для изучения использования стратегий соединяют часто ретроспективные методы (retrospective methods/reports), прямая ретроспекция (immediate retrospection), т. е. рассмотрение своего действия после проведения действия, например Валтанен (Valtanen 1994/1995); опросы стратегий, например, Барнет (Barnett 1988) и Валтанен (Valtanen 1995) и интервью, например, Керн (Kern 1994). Также, в частности, Ли и Манби (Li & Munby 1996), соединяли с интервью и размышлением вслух, журналы читателей.

Из сказанного видно, что исследователи нередко комбинируют разные методы чтобы получить многостороннюю информацию, так как разные методы дополняют друг друга. В данной работе для изучения метакогнитивной деятельности при чтении на иностранном языке употребляется анкета по стратегиям чтения, интервью по размышлению вслух и устное резюме.

4.2.1 Анкета по стратегиям чтения

Существуют разные типы анкет: от чётко структурированных (highly structured questionnaires) до неструктурных анкет (unstructured questionnaires). В чётко структурированных анкетах у исследователя полный контроль над вопросами и отвечающие вообще не имеют возможностей обрабатывать ответы. В неструктурных анкетах, наоборот, отвечающий сам решает, что говорит о теме. (Cohen 1998: 27.)

Существуют также полуструктурные (semi-structured questionnaires) анкеты, в которых не точно определяют форму ответов или в которых альтернативные ответы (multiple-choice alternatives) или список стратегий (Cohen 1998: 28). В данной работе употребляется последнее, т. е. список стратегий, чтобы получить релевантную для работы информацию, т. е. информацию о использовании стратегий при чтении.

Читатели считаются способными говорить о своем использовании стратегий и о других аспектах когнитивности. Опросы стратегий являются

проблематичными, так как хотя читатели осознают эффективные стратегии, они необязательно используют их. Они могут также уверять, что используют стратегии, которые знают эффективным, которые они должны бы использовать или которые исследователь возможно ждет. (Valtanen 1994: 74.)

Анкеты, которые ссылаются на общие действия (т. е. «что ты вообще делаешь...»), выясняют представления (beliefs) учащихся о своих действиях, а не о своем реальном действии (Cohen 1998: 35). В данной работе цель анкеты заключает в себе именно такое выяснение осознания испытуемыми о использовании стратегии при чтении, т. е. свое метакогнитивное осознание. На анкету отвечали часто, иногда или никогда в повествовательных предложениях о использовании стратегий при чтении кратких статей на русском языке не объясняя свои мнения.

Анкета (см. приложение 2, стр. 76-78) основана на предыдущих исследованиях Валтанен (Valtanen 1994), Карел (Carrell 1989), Бейкер и Браун (Baker & Brown 1984), Эркэхарт и Вир (Urquhart & Weir 1998), Ли и Манби (Li & Munby 1996), Блок (Block 1992) и О’Мали и Шамот (O’Malley & Chamot 1990). С помощью полученной информации мы составили 51 предложение. В конце анкеты также один отдельный вопрос, в котором спросили мысли испытуемых о разнице между чтением на родном языке и чтением на иностранном языке. В этом пункте испытуемые могли отвечать несколькими предложениями.

4.2.2 Интервью по размышлению вслух

Размышление вслух представляет собой ситуацию, в которой читающий говорит вслух свои мысли одновременно при разрешении какой-то задачи, не анализируя или объясняя свое действие (см. Cohen 1998: 34-35; Block 1986: 464). Кроме «простого» размышления вслух, употребляются также пауза-протокол, в котором читающий начинает размышление вслух, заметив остановку при чтении (Valtanen 1997: 13) и интервью по размышлению вслух.

Интервью по размышлению вслух – это такая ситуация, в которой читающий говорит вслух свои мысли одновременно по ходу разрешения

задачи и исследователь подбадривает его высказывать больше с помощью открытых вопросов типа: "Что ты думаешь сейчас?" или "Почему ты так сделала?" (Delett, Martin & Keatley 1998: 5-6; Kern 1994: 444). В данной работе употребляется этот метод, так как, по нашему мнению, мы можем так помогать испытуемым высказывать больше мнений и получить более обширную информацию.

Исследовано, что верbalные протоколы более или менее одинаковые с процессом чтения, и поэтому считаются подходящими изображать когнитивные процессы читателей (Valtanen 1994: 74; Cohen 1998: 38). Все-таки, вербализированные мысли представляют продукты этих процессов, не сами процессы, которые следует извлекать из вербального протокола (Matsumoto 1993: 47; Valtanen 1997: 11).

В данном методе, все-таки, существуют некоторые проблемы, как и во всех методах. Проблема может быть в том, что испытуемые не высказывают все свои мысли (Block 1986: 475). Кроме того, испытуемые могут отличаться друг от друга по вербальным умениям и использовать различные термины о самих процессах (Cohen 1998: 37). Нужно также принимать во внимание, что вербализация при чтении может изменять характер процесса чтения, при этом вербальный протокол не одинаковый с чтением про себя и когда когнитивные процессы станут автоматичными, их дальше не умеют вербализировать (Valtanen 1994: 75).

С другой стороны, исследовано, что когда у читателя есть проблемы, некоторые из когнитивных процессов станут неавтоматичными и осознаваемыми, и их умеют также вербализировать (Valtanen 1994: 75). Как отмечала Блок (Block 1986: 464/1992: 323), метод размышления вслух лучше всего дает информацию о процессе чтения в ситуациях, в которых существуют проблемы понимания, как часто происходит при чтении на иностранном языке.

Вербальные протоколы не заменяют другие методы, а дополняют их, так как во всех методах существуют свои слабости и преимущества (Cohen 1998: 39).

4.2.3 Устное резюме

В конце эксперимента испытуемых попросили кратко рассказать заново содержание текста, т. е. дать устное резюме о тексте. Рассказывание заново содержания как измеритель понимания текста обосновали тем, что между рассказыванием заново и пониманием существует связь: что читатель понимает, того он может заново рассказать (Valtanen 1995: 24).

Испытуемые дали устное резюме на своём родном языке, т. е. на финском языке, чтобы могли избежать проблемы языка. Целью резюме является не выяснить знания о владении языком, а знания о понимании текста. Мы хотели узнать, как много или мало испытуемые на самом деле понимали.

4.3 Анализ материала

Анализ верbalного протокола часто происходит исходя из материала, т. е. категории анализа формируются из вербальных протоколов с точки зрения цели работы (Valtanen 1997: 15). Так и случилось с этой работой.

Вербальный протокол, полученный методом интервью по размышлению вслух, во-первых, был транскрибован для анализа и обработали в анализируемую форму так, что на полях транскрипции назвали все использованные при чтении метакогнитивные стратегии. Также на местах решения проблемы назвали использованные испытуемыми при чтении корректурные стратегии, хотя их точнее не анализировали. Ведь цель работы – метакогнитивная деятельность при чтении. После классификации, стратегии при чтении считали, и из них сделали таблицу (см. табл. 1, приложение 3, стр. 79).

В анализе, во-первых, мы записали часть прочитанного текста жирным шрифтом и после этого размышления вслух испытуемых транскрибировали. Признак размышления вслух – два косые линии в начале и в конце размыш-

ления вслух (//). В скобках размышления вслух переведены на русской язык. К концу, стратегии чтения записали с большими буквами. Например:

(1) Если «Наутилус» на лубянке...

//ensin katoin tän että miten tää, miten tässä nyt rakentuu toi teksti ja sitte alottaa tosissaan alusta... (во-первых смотрела как это, как здесь сейчас строится тот текст и затем начинают действительно сначала...)// ПРЕДРАССМОТРЕНИЕ

После анализа вербальных протоколов, начали анализировать анкету по стратегиям чтения. Анкета уже была классифицирована. В этом анализе выбраны такие стратегии, использование или неиспользование которых выясняются из текста, прочитанного испытуемыми. Например, когда испытуемая ответила нет на утверждение *при чтении я обращаю внимание на отдельные слова*, хотя эксперимент показал, что она так делает или когда испытуемая ответила часто на утверждение *при чтении я произношу мысленно слова* и она так и сделала. На такие упомянутые в анкете стратегии, ответ которых – часто и которые при чтении текста не использовали, не обратили внимание, так как использование их нельзя доказать на основе одного текста.

Здесь мы обратили также во внимание на информацию, полученную при интервью по размышлению вслух. Все испытуемые немного изображали свое действие, свои наблюдения о тексте, о своем чтении вообще, на общем уровне, не только при проблемах. Также мы обратили внимание на корректурные стратегии, использованные испытуемыми при решении проблемы при чтении текста.

После того как выбрали, на какие стратегии в данной работе обратят внимание, ответы испытуемых сравнили с уже анализированными, использованными испытуемыми стратегиями при чтении. Так получили информацию о знании испытуемых о своем использовании стратегий чтения.

В анализе в начале каждого раздела перечисляются номера в анкете, рассматриваемых в разделе стратегий. Оценки испытуемых подчеркнуты и стратегии записали курсивом. В анализе также в некоторых случаях после утверждения записали номер в скобках. Это - номер утверждения в анкете по стратегиям чтения, например:

(2) при проблеме я часто осознаю причины проблемы (31.)

При анализе примеров анкет по стратегиям чтения использовали те же самые признаки, как в анализе вербальных протоколов (см. выше пример 1). Здесь надо обратить внимание на то, что в примерах можно видеть те же самые места текста, так как испытуемые несколько раз прочитали текст и так в тех же местах могли обратить внимание на другие моменты и комментировать их.

К концу транскрибовали также устные резюме. Затем эти транскрипции сравнивали с самим текстом и рассмотрели, как много и какие моменты испытуемые понимали.

5 МЕТАКОГНИТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИСПЫТУЕМЫХ

5.1 Анализ метакогнитивной деятельности испытуемых

В данной главе анализируется использование метакогнитивных стратегий, которые были использованы испытуемыми при чтении; метакогнитивное осознание испытуемых, и сходство и различие между ними, а также мы рассмотрим понимание текста испытуемых. В отдельном разделе рассматриваются также знания испытуемых о чтении на иностранном языке.

Раздел «использование метакогнитивных стратегий» мы разделим на три группы: на стратегии перед чтением, при чтении и после чтения (см. Urquhart & Weir 1998). Стратегии при чтении состоят из самонаблюдений, которые классифицируются на основе исследований Блока (Block 1992) и из вопроса себе, если испытуемый это использовал. Результаты использования стратегий при чтении отражены в таблице 1 (см. приложение 3, стр. 79).

Раздел «осознание стратегий чтения» также разделим на три части; на стратегии перед чтением, при чтении и после чтения. Стратегии при чтении также содержат стратегии при появлении проблемы (см. приложение 2, стр. 76-78).

Каждый испытуемый обсуждается отдельно в порядке Альфа, Бета и Гамма. Только в разделе «знания о чтении на иностранном языке» испытуемые будут рассмотрены вместе.

5.2 Альфа

5.2.1 Использование метакогнитивных стратегий

Вербальный протокол, полученный методом интервью по размышлению вслух, в случае Альфы оказался довольно широким. Её вербализации были довольно короткие, они характеризовались только некоторыми словами по длине изображения своего действия, но они содержали довольно много информации. Её интервью по размышлению вслух продлилось около 30 минут.

Вначале Альфе немного мешала экспериментальная ситуация (магнитофон) и у неё было немного проблем одновременно говорить вслух и читать текст, но позже она могла лучше сосредоточиваться на чтении текста. По методу, автор в некоторых ситуациях напоминал Альфе, чтобы она размышляла вслух, а также иногда подбадривал Альфу высказывать больше о своих действиях.

У Альфы не было широкого предварительного знания о теме, хотя она знала кое-что о архитектуре и о разных стилевых направлениях. Она знала терминологию, хотя, вероятно не знала предварительно известное здание.

Альфа прочитала текст всего трижды. В первой раз она только довольно быстро, но тщательно предрассмотрела весь текст. Во второй раз она тщательно прочитала текст и к концу она даже прочитала некоторые места ещё

раз; она хотела эти места ещё раз просматривать. Второе чтение, естественно, содержало больше всего вербализаций. Действия Альфы в целом очень систематические.

5.2.1.1 Стратегии перед чтением

Альфа использовала довольно много времени на предрассмотрение. Во-первых, она посмотрела заголовок и фотографии и пыталась на основе их прогнозировать содержание текста, о чём в тексте говорят, например:

(3) Тихий модернизм. Офисное здание. Трубная улица, 12

//ensiks mä katon otsikon, katon mitä siin, mitä tekstissä tullaan kertomaan, se kertoo, otsikko sen, sitte kyl tässä kattoo kuviakin, ensiks, mitä tässä vois olla sisäl lä... (во-первых я смотрю заголовок, смотрю, что в нем, о чем в тексте будут рассказывать, он расскажет, заголовок эту тему, потом здесь тоже фотографии, во-первых, что они расскажут о содержании...)// ПРЕДРАССМОТРЕНИЕ + ПРОГНОЗИРОВАНИЕ

После этого, Альфа довольно быстро, но тщательно прочитала весь текст, посмотрела текст в целом; посмотрела, какая структура в тексте и только после этого начала действительно читать текст.

Таким образом, Альфа использовала прогнозирование только однажды и тщательно предрассмотрела текст перед основным чтением. Для неё было характерно, что она сосредоточилась именно на целостности, не на деталях.

5.2.1.2 Стратегии при чтении

Альфа использовала все шаги процесса самонаблюдения несколько раз. Она использовала определённую стратегию процесса самонаблюдения в 41 случае (см. табл. 1, приложение 3, стр. 79). Всё-таки, процесс самонаблюдения в случае Альфы не был полный. Во многих ситуациях стадия проверки совсем отсутствовала. Она даже в двух случаях не называла проблему.

Альфа высказала, что встретила проблему понимания всего восемь раз, но назвала эти проблемы только шесть раз. Это значит, что в двух случаях она,

правда, узнала проблему, но не сказала точнее, о какой проблеме шла речь, например:

(4) Ну нет в нем никаких наворотов, свойственных...

//täs on tämmönen sana jota mä en ymmärrä, mut mä kattelen jos se vaikka toistuis myöhemmin tai tulisko siihen selitystä.. (здесь такое слово которое я не понимаю, но я посмотрю если это повториться позже или это объяснитьсяпозже..)//
УЗНАВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ + ВЫЯСНЕНИЕ ПРИЧИНЫ ПРОБЛЕМЫ + ПЛАН СТРАТЕГИИ + ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ/ПОПЫТКА РЕШЕНИЯ

(5) Он не претендует на то, чтобы быть доминантой...

//outo lause, en ymmärrä tosta kaikkee.. (странные предложение, здесь не всё понимаю..)//
УЗНАВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ

На наш взгляд, Альфа вероятно знала причину проблемы, но просто не сказала её вслух. Она же умела пытаться решать их, как будем показывать. Проблемы Альфы в одном случае касались структуры текста и в пяти случаях незнакомых слов. Проблемы, следовательно, лексические, локальные.

В одном отношении в случае Альфы также вся стадия оценки отсутствовала. Она не узнала или назвала проблему, а просто действовала прямо, например:

(6) Провоцирует споры то, что изначальный проект...

//mä menin nyt tän lauseen alkuun, katon ton uudestaan.. (сейчас я пошла к началу этого предложения, посмотрю это ещё раз..)//
ПЛАН СТРАТЕГИИ + ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ/ПОПЫТКА РЕШЕНИЯ

В данном случае мы также считаем, что Альфа узнала проблему и могла бы её назвать, но просто не сказала эту вслух. Она иначе не умела бы пытаться её решать. Она не знала бы, что сделать.

Альфа также использовала некоторые корректурные стратегии для решения проблем понимания, а также вербализировала свои действия (см. пример 7). Другими словами, каждый раз, когда она действовала, она также вербализировала свое действие. Так случилось всего девять раз. Она также в двух случаях для решения проблемы использовала больше корректурных стратегий, чем одну (см. пример 8).

(7) ..свои псевдоисторические башенки...

//täs on tämmösiä sanoja, jonka päättelée – no käyttää vierasperäisten kielten lähteitä hyväks, tunnistaa sanan sieltä tai sit täs on joitain osia, jotka tuntee ja päättelée sit loput.. (здесь такие слова, которые видимо – ну, использую источники ино-

странных языков и так узнаю слова или некоторые блоки, которые знаю и делаю вывод на этой основе..)// ПЛАН СТРАТЕГИИ + ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ/ПОПЫТКА РЕШЕНИЯ

(8) «Нормальное» здание, в котором есть и реакция...

//täs on esimerkiksi aika pitkä lause, tässäki lauseen perästä vielä tarkastaa sen saman lauseen uudestaan, mut käyttää aruna pilkutusta ja kielipöllisia muotoja.. (здесь например довольно длинное предложение, здесь тоже надо смотреть то же самое предложение ещё раз, но при помощи запятых и грамматических признаков..)// ПЛАН СТРАТЕГИИ + ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ/ПОПЫТКА РЕШЕНИЯ

Как уже сказано, стадия проверки во многих отношениях в случае Альфы совсем отсутствовала, хотя, всё-таки, не во всех. Альфа рассматривала свои действия всего в семи случаях и исправила свое действие на основе осмотра в двух случаях. Всё-таки, только три из этих семи случаев вызваны конкретной проблемой. Остальные четыре касались рассмотрения текста после чтения. Эти четыре случая касались осмотра на более общем уровне текста. Альфа искала для себя подтверждение, что понимала содержание текста. Она, всё-таки, изобразила это действие очень суммарно.

Таким образом, в случае Альфы встретились один такой процесс самонаблюдения, из которого отсутствовал только один, последний шаг, исправление (см. пример 9). Из всего этого следует, что в случае Альфы встретились два полных процесса самонаблюдения (см. пример 10).

(9) ...что сегодня, когда одни лудят...

//mullon semmonen lause mitä mä en, täs on yks sana mitä mä en ymmärrä, mä ohitin sen ensiksi koska mä odotin et siihen tulis selvitys myöhemmin, mut se ei oo selvinny, joten mä yritän selvittää sen lukemalla sen lauseen uudestaan.. (у меня такое предложение которое я не, здесь одно слово которое я не понимаю, я во-первых пропустила это так как думала что это выяснится позже, но так не случилось, вот почему я стараюсь решать это и читаю это предложение ещё раз..)// УЗНАВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ + ВЫЯСНЕНИЕ ПРИЧИНЫ ПРОБЛЕМЫ + ПЛАН СТРАТЕГИИ + ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ/ПОПЫТКА РЕШЕНИЯ + ПРОВЕРКА РЕЗУЛЬТАТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

(10) ...»оторванное» от земли остекленным цоколем.

//täs on tämmönen sana ku atarvannaje, jota en tunne, enkä tunne täältä sanaa zakalem, ei tuu nyt mieleen, mutta tässä no päättelin että ku täs on sitte at zemle asteklennim zakalem, ni mä aattelin et tässä nyt puhutaan tän rakennuksen muodosta, ja tässä nousee maasta tommonen lasi, lasinen, ja sit täs on tää kuva mukana, en vältämättä sitä täysin ymmärrä mutta pyrin niinku sivuuttamaan sen ja katson ku vasta..mm.. (здесь такое слово как оторванное, которое не знаю, и не знаю здесь слово цоколем, сейчас не помню, но здесь ну заключила что здесь тогда от земли остекленным цоколем, и так я думала что здесь говорят о форме этого здания, и здесь поднимается от земли такое стекло, стеклянное и также

здесь фотографии, не обязательно понимаю эту, но стараюсь пропускать эту и посмотрю на фотографии..мм..)// УЗНАВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ + ВЫЯСНЕНИЕ ПРИЧИНЫ ПРОБЛЕМЫ + ПЛАН СТРАТЕГИИ + ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ/ПОПЫТКА РЕШЕНИЯ + ПРОВЕРКА РЕЗУЛЬТАТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ + ИСПРАВЛЕНИЕ

В конце концов, метакогнитивное действие при чтении в случае Альфы, многостороннее. Она хорошо осознала проблемы и знала их причины, а также пытаясь эти проблемы решать. Она даже в некоторой степени рассмотрела свое понимание и исправила внутренние гипотезы.

5.2.1.3 Стратегии после чтения

Действий после чтения у Альфы было мало. Она ни разу не оценивала или комментировала свое понимание, содержание текста или сам текст после того, как прочитала весь текст, после окончания чтения. Иначе говоря, у Альфы не встретилось самооценки или персональной реакции после чтения всего текста. Всё-таки, однажды среди чтения текста, после чтении некоторой части текста, она оценивала свое понимание говоря, что по её мнению, понимает прочитанный текст. Кроме того, в одном случае Альфа прямо сказала, что не понимала, хотя уже пыталась выяснить значение незнакомого слова, т. е. использовала корректурную стратегию (см. выше пример 9).

Как уже сказано, Альфа не оценивала или комментировала свое действие или текст после чтения всего текста. Вообще, кроме уже сказанного выше, после чтения части текста было также трудно сказать, понимала она прочитанную часть или нет, так как она вслух на это не реагировала. Она, правда, несколько раз сказала «ммм», но вообще на основании этого нельзя заключить, понимала она или нет. Её интонация в таких случаях ничего не выразила, так как она была монотонная. В одном случае интонация Альфы поднималась и она очевидно одобрила внутреннюю гипотезу (см. выше пример 10).

5.2.2 Осознание стратегий чтения

Информация о осознании стратегий чтения, полученная в анкете по стратегиям чтения (см. приложение 2, стр. 76-78), в случае Альфы содержит и различия и сходства между реальным действием при чтении. В данной части рассмотрим всего 34 стратегии. Пять из них – стратегии перед чтением, 26 – стратегии при чтении и три – после чтения.

5.2.2.1 Стратегии перед чтением

В данном разделе рассмотрим всего пять стратегий перед чтением, упомянутых в анкете по стратегиям чтения. В анкете рассматриваемые здесь стратегии – номера 1-4 и 9 (см. приложение 2, стр. 76). Из этих пять стратегий в случае Альфы, три показали сходство и два показали различие между использованием и осознанием стратегий чтения.

Согласно Альфе, она часто думает, какая в тексте главная мысль на основе заголовка (1.) и часто предрассматривает текст, чтобы выяснить общую идею (4.). Она так и действовала при эксперименте, как уже сказано (см. стр. 37), т. е. в этих случаях Альфа хорошо осознала свое действие. Она также считала, что часто пытается прогнозировать содержание текста (3.), но при чтении она так сделала только однажды и так оценка часто видимо совсем не соответствует реальности. Альфа также ответила, что часто выясняет себе цель чтения (2.) и мышленно оценивает трудность текста (9.), хотя такие факты не обнаружились при эксперименте.

Всё-таки, вообще, в случае стратегий перед чтением, Альфа смело оценивала и хорошо осознала свои действия.

5.2.2.2 Стратегии при чтении

В настоящем разделе рассмотрим всего 26 стратегий при чтении, упомянутые в анкете. В анкете эти стратегии – номеры 10, 12-15, 19-23, 27-35, 40-45 и 48 (см. приложение 2, стр. 76-78). Из этих стратегий только две показали ясное различие между использованием и осознанием стратегий чтения.

Различие между использованием и осознанием стратегий в случае Альфы, как уже сказано, обнаруживалось два раза. Альфа ответила нет на утверждение 13 *при чтении я обращаю внимание на отдельные слова*, хотя так делала особенно в случаях, когда не понимала слово (см. напр. пример 10, стр. 39-40). С другой стороны, Альфа сказала, что *пытается часто заключать о значении слова на основе прочитанного* (42.), хотя всё-таки так не сделала. Здесь мы подразумеваем заключение на уровне текста.

Существовали также два утверждения, на которые Альфа ответила нет и которые совсем не использовала. Она, следовательно, знала, что такие действия для неё не типичные. Эти были: *при проблеме я сдаюсь и кончаю читать* (34.) и *при проблеме я пытаюсь упрощать структурно трудные предложения, чтобы лучше их понимать* (48.).

Наоборот, Альфа ответила часто на утверждения 12 *при чтении я обращаю внимание на целостность, на общее содержание*, 21 *при чтении я знаю, что я понимаю и нет*, 22 *при чтении я пытаюсь решать проблемы*, 29 *при чтении я пытаюсь заключать о значении незнакомого слова*, 31 *при проблеме я познаю причины проблемы*, 40 *при проблеме я читаю место проблемы ещё раз*, 41 *при проблеме я возвращаюсь на место перед проблемой и читаю ещё раз* и 43 *при проблеме пытаюсь заключать о значении слова на основе других языков*. Использование всех этих стратегий уже высказали при анализе использования метакогнитивных стратегий (см. стр. 38-39).

Альфа ответила часто тоже на утверждения 10 *при чтении я обращаю внимание на общую тему вместо второстепенных дел* и 14 *при чтении я впервые прочитаю текст, а после этого главные мысли ещё раз* (см. пример 11), 19 *при чтении я использую намёки, которые относятся к структуре текста* (см. пример 12), 20 *при чтении я не обращаю внимание на несуществен-*

венные для понимания черты (см. пример 13) и 30 при чтении я пытаюсь обрисовывать значение текста на родном языке (см. пример 10, стр. 39-40).

(11) Если «Наутилус» на Лубянке..

//mä oon nyt lukenu tän uudestaan läpi ja mä vielä tänki jälkeen varmistan, lähden etsimään niitä tärkeitä vielä, ne tärkeät pointit.. (я сейчас это прочитала заново и я даже после этого ищу подтверждения, ищу те важные ещё, важные детали..)//

(12) "Нормальное здание, в котором есть и реакция..."

//kun mä luen tätä, ni mä rytmitän sen tietenki pilkkujen ja pisteiden mukaan sillä tavalla että, et sit mitä tässä tulee näitä tekstin muotoja, näitä avustavia sanoja, et niihin tarittuu silmät, et miten ne johdattelee sitä lausetta eteenpäin – samoin ku sitte tämmöset et tässon joku viiva, viivoja ja nää sulut ja kaikki.. (когда я читаю это, я ритм ищу конечно по запятым и точкам так, что когда здесь эти формы текста, эти вспомогательные слова, что на них фиксируются глаза, что как они ведут это предложение вперед – также как такие что здесь некоторая линия и эти скобки и все..)//

(13) Большой современности, большой резкости...

//osan sanoista on niinku hypänny ohi sillä tavalla et pitää niitä merkyksettöminä.. (через некоторые слова пыгала так, что считаю эти незначительными..)//

Следовательно, в данных случаях, Альфа ответила на утверждения уверенно и смело и на самом деле использовала такие стратегии при чтении. Итак, реальное действие и знание Альфы о своем использовании стратегий чтения совместны, т. е. Альфа осознала свое действие.

Кроме всего этого, Альфа также ответила иногда на утверждения 15 при чтении я обращаю внимание на структуру текста, 23 при чтении я распознаю основные для значения текста слова и 32 при проблеме я знаю серьёзность проблемы. В данных случаях свои оценки были довольно осторожные, так как Альфа ясно обратила внимание на структуру текста и использовала её (см. выше примеры 8 и 12). Она также знала, на какие слова или проблемы стоило обратить внимание и какие были незначительные (см. выше пример 13).

Альфа также ответила иногда на утверждения 27 и 28 при чтении я произношу мысленно слова/части текста, 33 при проблеме я использую общие/предварительные знания для решения проблемы, 35 при проблеме я пропускаю проблему и продолжаю чтение, 44 и 45 при проблеме я пытаюсь заключить о значении слова на основе других языков/разделяя это на части. Все эти ответы, по-нашему, уверенные. Альфа знала, что не всегда такие стратегии использует, а иногда использовала другие языки, т. е. пред-

варительное знание, как и разделение слова в части (см. пример 7, стр. 38-39). Она только однажды также сказала, что произносит текст мысленно, например:

(14) ...а другие безнадежно пытаются...

//nyt kun luen ni helpottaa jos vähän ääneen sitä lukee, ei varsinaisesti puhu ääneen, mut ääntää mielessään.. (сейчас когда читаю, облегчает, если немного вслух читать, не собственно говорит вслух, но произносить мысленно..)

В конце концов, на основе сказанного, можно сделать вывод, что Альфа хорошо осознала свои действия при чтении. Её представления только в двух случаях отличались от реального действия при чтении.

5.2.2.3 Стратегии после чтения

Теперь обратим внимание на три стратегии после чтения, т. е. все упомянутые в анкете стратегии после чтении, которые в анкете утверждения 49, 50 и 51 (см. приложение 2, стр. 78). Альфа ответила на все данные утверждения часто, хотя её действия при эксперименте показали, что она действует по-другому. Она совсем не оценивала реалистичность понятого (49.) или достигла ли она цели чтения (50.). Она также не оценивала свое понимание после чтения, но, всё-таки, однажды читая текст, она оценила, как хорошо она понимала текст (51.). Это подтверждается при анализе верbalного протокола (см. стр. 41).

На наш взгляд, было интересно, что в случае стратегий после чтения, использование и осознание стратегий чтения у Альфы так сильно отличались от друг друга.

5.2.3 Понимание текста

Резюме в случае Альфы было суммарное, но охватило важную идею содержания текста. Альфа, например, понимала, что в статье говорят о архитектуре и особенно об одном известном здании, которое находится в Москве. Она также

понимала, что в статье говорят о модернизме, и думала, что это здание представляет хай-тек и модернизм, хотя, на самом деле, в статье здание описывают несовременным. Здесь, таким образом, Альфа сделала маленькую ошибку.

Резюме не очень целостное. Альфа не соединила все мысли текста в единое целое. Она перепрыгивала через части текста и не совсем следовала порядку автора, а пыталась рассказать содержание своими словами, что, всё-таки, по нашему мнению, положительно.

Она, например, сказала, что Скокан – наследник конструктивизма и после этого, что существовали проблемы, что иностранцы не имели права построить в Москве здание без участия российского архитектора. Поэтому устроили конкурс архитектуры, в котором участвовали самые хорошие российские архитекторы. Она всё-таки, не соединила мысли, что данное здание – результат этого конкурса.

Неоднородность, на наш взгляд, относится к чтению и использованию стратегий у Альфы. Она обратила много внимания на отдельные слова и читала на уровне предложения, не на уровне текста, что затруднило понимание целого.

5.3 Бета

5.3.1 Использование метакогнитивных стратегий

Вербальный протокол, полученный методом интервью по размышлению вслух, в случае Беты оказался также довольно широким. Её вербализации были короткие, она рассказала просто и ясно только свои действия, у неё почти не были свободного рассказа. Вербализации Беты были длиной в несколько предложений. Они, всё-таки, содержали довольно много информации. Вербальный протокол Беты - всего около 20 минут.

Бете не мешала сама экспериментальная ситуация, а проблемой было одновременно говорить вслух и читать текст, понимать прочитанное. Всё-таки, Бета могла довольно хорошо говорить вслух свои мысли и свое действие и одновременно сосредоточиться на чтении. Бете почти не надо было напоминать, чтобы она размышляла вслух. В некоторых случаях автор всё-таки хотела узнать точнее о чем-нибудь и тогда она подбадривала её высказать больше. У Беты не было предварительного знания о теме, о упомянутом здании. Она, вероятно, также немного знала о архитектуре или о стилевых направлениях.

Бета прочитала текст дважды. Она почти не предрассмотрела текст, а начала почти сразу действительно читать текст. Она дважды тщательно прочитала текст и уже в первый раз пыталась решать проблемы. Второе чтение содержало немного больше вербализаций, чем первое.

5.3.1.1 Стратегии перед чтением

Стадия предрассмотрения в случае Беты была очень короткая. Она только посмотрела заголовок и быстро и суммарно предрассмотрела оформление текста, почти не касаясь содержания текста. Она также не пыталась прогнозировать содержание. Например:

(15) **Тихий модернизм. Офисное здание. Трубная улица, 12**
 //mä kattelen läpi vähän niinkö tässä, ensin, enneku alotan, tätä otsikko.. (я смотрю немного весь текст, сначала, перед тем как начну, это заголовок..)//

Таким образом, Бета использовала мало времени на пердрассмотрение и ни разу не использовала прогнозирование, а почти сразу начала читать текст.

5.3.1.2 Стратегии при чтении

Всего Бета использовала какую-либо стратегию при чтении в 40 случаях (см. табл. 1, прил. 3, стр. 79), но она не использовала все шаги процесса самонаблюдения, а исправление совсем отсутствовало. Таким образом, вообще,

процесс самонаблюдения в случае Беты не был полным. Ни в одном случае решения проблемы Бета не рассматривала правильность своего решения, т. е. стадия проверки отсутствовала. Только однажды она рассмотрела свое действие и это произошло после чтения.

Бета встретила и назвала проблему понимания всего 11 раз, т. е. каждый раз, когда она узнала проблему, она также выяснила её причину. Бета здесь немного отличается от других испытуемых, так как другие не каждый раз, встретив проблему, называли её. Приведём примеры:

(16) «Нормальное» здание, в котором есть и реакция..

//hirveen pitkä lause, joo,tässähän on aivan älyttömästi pilkuja, jos lukis vaikka uuestaan ton lauseen.. (очень длинное предложение, да, здесь очень много запятых, надо прочитать предложение ещё раз..)// УЗНАВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ + ВЫЯСНЕНИЕ ПРИЧИНЫ ПРОБЛЕМЫ

(17) Провоцирует споры то..

//täällä on tämmönen vieras verbi,koitan toisiaan ratkoo, et mikähän se vois olla, no kato ku se on tossa lauseen alussa ni mä jatkan ton lauseen loppuun että jos sieltä löytyis jotain ariua.. (здесь такой незнакомый глагол, пытаюсь решить, что это, но раз он в начале предложения я продолжу до конца то предложение, может потом пойму..)// УЗНАВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ + ВЫЯСНЕНИЕ ПРИЧИНЫ ПРОБЛЕМЫ

(18) ..к первоначальному проекту англичанина..

//täällä on tämmönen datiivin datiivin datiivi, jän miettimään et mikä, mikä se on, datiivia käytetty, menen tonne lauseen alkun, et saisin katottua et mihiin toi liittyy tuolla, toi datiivi-ilmaisu, jaha jaha.. (здесь такой дательный падеж, осталось подумать, что, что это, использован дательный падеж, опять тогда в начало предложения, узнаю к чему дательный падеж относится, ага ага..)// УЗНАВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ + ВЫЯСНЕНИЕ ПРИЧИНЫ ПРОБЛЕМЫ

К проблемам Бету в девяти случаях привели незнакомые слова (см. выше пример 17) и в одном случае форма текста (см. выше пример 16) и тоже в одном случае грамматические формы (см. выше пример 18). Следовательно, проблемы Беты были главным образом лексические, локальные.

Бета также пыталась решать проблемы понимания, т. е. она использовала корректурные стратегии. Всего девять раз она пыталась решать проблемы, а также каждый раз вербализировала свое действие. Она вербализировала свое действие как перед, так и после действия. Например:

(19) Ну нет в нем никаких наворотов...

//mä yrityn eka saada kokonaiskuvan tästä lauseesta ja nää vaikeimmat mä pyrin unohtamaan ja kattomaan että ymmärränkö mä tän lauseen ilman niitä tai sitte etti-mään tosta sanasta jonku semmosen joka helpottais ymmärtämistä.. (во-первых я пытаюсь получить общую картину о данном предложении и это самое трудное я стремлюсь забыть и посмотреть, пойму ли это предложение без них или найти такое слово, которое облегчает понимание..)// ПЛАН СТРАТЕГИИ + ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ/ПОПЫТКА РЕШЕНИЯ

(20) Но Скокан известен – вписываются в город.

//menin taas lauseen alkuun ku täällä on tämmönen verbi, jota mä en ymmärtäny.. (я пошла ещё раз в начало предложения так как здесь такой глагол, который я не понимала..)// ПЛАН СТРАТЕГИИ + ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ/ПОПЫТКА РЕШЕНИЯ

Как можно видеть, существовало две случая, в которых Бета узнала проблему и выяснила её причину, но не пыталась её решать, а прыгнула через неё и продолжала читать текст далее (см. примеры 21 и 22). На наш взгляд, в данных случаях Бета совершенно сдалась, она не хотела пытаться решать проблему. Она даже не сказала, что считала их незначительными.

(21) ..”Сибирским цирюльником” московской архитектуры..

//täällä on vähän tämmönen ihmeellinen sana, mutta jatkan lukemista eteenpäin.. (здесь немного такое странное слово, но продолжаю читать дальше..)// УЗНАВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ + ВЫЯСНЕНИЕ ПРИЧИНЫ ПРОБЛЕМЫ

(22) ...когда они лудят свои псевдоисторические...

//joku ihme verbi taas, mutta jatkan lukemista.. (что-то странный глагол опять, но продолжаю читать..)// УЗНАВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ + ВЫЯСНЕНИЕ ПРИЧИНЫ ПРОБЛЕМЫ

Бета также в одном месте употребила две разных корректурных стратегии, как можно видеть выше в примере 19.

Как уже было сказано, Бета ни разу не рассмотрела правильность своего решения. Она также после чтения всего текста не рассмотрела правильность своих действий или понимание. В случае Беты, таким образом, не встретилось ни одного полного процесса самонаблюдения и она, таким образом, в этом отличалась от других испытуемых.

Бета использовала также одну другую метакогнитивную стратегию при чтении, вопрос себе. Она в данном случае также много отличалась от других испытуемых. Вероятно, такое действие для Беты очень типичное, так как она в десяти случаях задала вопрос себе.

Вопросы касались в восьми случаях значения отдельных слов и в двух случаях основания для грамматических форм. Бета, следовательно, больше всего пыталась узнать значения незнакомых слов при помощи вопросов себе. Например:

(23) ...неизменно качественные и стильные...

//микä kaatsestvennij stiilnij, onko se nyt kaatsestvennij vai kumpi se nyt on, laadukkaita ja stiilnij, tyylikkääitä, eiku, joo.. (что это качественный стильный, это – качественный или который это сейчас, качественный и стильный, нет, да..)// ВОПРОС СЕБЕ

(24) ...пытаются протащить -- построить такое здание...

//miks tässä käytetään tota perfektiivistä aspektia, oiskohan siihen joku syy..
(почему здесь используют совершенный вид, существует ли причина..)///
ВОПРОС СЕБЕ

Всё-таки, сам процесс решения проблемы у Беты происходил мысленно и вот почему мы не знаем, как она в конце концов пришла к своему результату (см. пример 29, стр. 50).

5.3.1.3 Стратегии после чтения

Действий после чтения в случае Беты было немного. После первого чтения текста она комментировала свое понимание одним предложением:

(25) //aha, tästökö pitäis ymmärtää jotakin..(ага, из этого надо бы что-то понимать..)// **САМООЦЕНКА**

По-нашему, она вероятно подразумевала, что текст был такой трудный, что она не могла его понимать.

Она также оценивала текст и свое понимание при чтении текста второй раз, т. е. она во время чтения текста ясно комментировала и оценивала какое-либо место или предложение в тексте. Это случилось всего в трех случаях, например:

(26) Но поскольку по закону об архитектурной...

//tuossa lauseessa ei ollu ainakaan mitään ongelmia.. (в том предложении во всяком случае не было проблемы..)// ПЕРСОНАЛЬНАЯ РЕАКЦИЯ

(27) В нем участвовали очень хорошие архитекторы...

//aha, toi oli helppo kohta.. (ага, это было легкое место..)// САМООЦЕНКА

В конце, после чтения всего текста, она также ещё раз оценивала свое понимание, говоря, что из данного текста немного запоминается.

Кроме этих ясных комментариев, Бета даже довольно часто реагировала на текст положительно или отрицательно. Её реагирования в данных случаях не были ясные, а она коротким словом и интонацией высказала что-нибудь о своем понимании. Утихнувший её голос и нисходящая интонация, например, выражали отрицательное реагирование, т. е. Бета не была уверена, что понимала прочитанную часть. Наоборот, нетихий голос и восходящая интонация выражали положительное реагирование, т. е. Бета вероятно понимала и одобрила правильность понимания, например:

(28) ...от взоров мощной стеной Дома...

//joo, genetiivirakenne, mä katon et mihin se viittaa, et mikä se on se tämä rakenne että millanen se on, joo, но... (да, структура родительного падежа, я смотрю, к чему это относится, что эта структура, какая она, да, ну...)// ПЕРСОНАЛЬНАЯ РЕАКЦИЯ

(29) ...суперклассный результат...

//mikä tää nyt on, resultaatti, siis toi, se on tota, eiku lopputulos joo, just.(что это сейчас, то, это, нет это – результат да, вот именно.)// ПЕРСОНАЛЬНАЯ РЕАКЦИЯ

Вообще говоря, Бета в разных ситуациях использовала немного стратегий после чтения. Она оценивала свое понимание и реагировала на текст, хотя не всегда так ясно.

5.3.2 Осознание стратегий чтения

Информация о осознании стратегий чтения, в полученной анкете по стратегиям чтения (см. приложение 2, стр. 76-78), в случае Беты показала некоторые различия и сходства между осознанием и реальным действием при чтении. В

настоящей части рассмотрим 27 стратегий чтения; три из них – стратегии перед чтением, 23 – стратегии при чтении и одна – после чтения.

5.3.2.1 Стратегии перед чтением

В настоящем разделе мы рассмотрим три упомянутых в анкете стратегии перед чтением (см. приложение 2, стр. 76). На каждую из них Бета ответила по-разному и только в одном случае использование и осознание стратегий были совсем совместимы.

Во-первых, Бета ответила часто на утверждение 1 *перед чтением я думаю, какая в тексте главная мысль на основе заголовка*, хотя она так не сделала, как уже показал анализ вербального протокола (см. стр. 46). Во-вторых, она ответила иногда на утверждение 4 *перед чтением я предрасматриваю текст для выяснения общей идеи*. Как видно, она предрассмотрела текст, но очень быстро. По-нашему, предрассмотрение для Беты не очень типичное действие. В конце, она ответила нет на утверждение 9 *перед чтением я оцениваю мысленно трудность текста*, что соответствовало действительности; Бета такую стратегию не использовала.

Вообще, по-нашему, для Беты нетипично много оперировать перед чтением, т. е. использовать стратегии перед чтением. Она лучше хочет сразу начать читать тексты, действительно оперировать текстами.

5.3.2.2 Стратегии при чтении

В данном разделе рассмотрим всего 23 стратегий при чтении. В анкете эти стратегии – утверждения 12, 13, 15, 19, 21, 22, 27-37, 40-43, 45 и 47-48 (см. приложение 2, стр. 76-78).

Бета на некоторые утверждения уверенно и смело ответила часто, а также использовала это при чтении. Таких стратегий было всего 11. По ответам Беты, она часто *обратит внимание на отдельные слова* (13.); *знает, что понимает и нет* (21.); *пытается решать проблемы при чтении* (22.);

пытаюсь заключить о значении незнакомого слова (29.). В данных случаях Бета осознала свои действия. Она обратила много внимания на незнакомые, а также на заимствованные слова, и хорошо узнала и назвала проблемы и вообще пыталась их решать, а также пыталась заключить о значении незнакомых слов. Все это уже высказано при анализе верbalного протокола (см. стр. 48-49).

При эксперименте Бета пять раз прочитала место проблемы ещё раз, два раза пыталась заключить о значении слова на основе контекста на уровне предложения и однажды разделила это на части. Эти стратегии в анкете – утверждения 40, 43 и 45 и на все Бета ответила часто. По-нашему, последнее (45.) совсем не соответствует реальности, но в других случаях существует сходство между использованием и осознанием стратегий чтения.

Бета также ответила часто на утверждения 12 при чтении я обращаю внимание на целостность, общее содержание, 27/28 при чтении я произношу мысленно слова/части текста и 30 при чтении я пытаюсь обрисовать значение текста на родном языке. Последние три Бета использовала при чтении, как можно видеть в примерах 30 и 31, см. ниже. Произношение мысленно и перевод на родной язык, вероятно, типичны для Беты, так как она сказала, что произносит в семи случаях и переводила всего в 11 случаях. Наоборот, ответ утверждения 12 совсем не отображает реальность. Бета, правда, обратила внимание на целостность, общее содержание на уровне предложения, но не в общем, на уровне текста (см. пример 19, стр. 48).

(30) ...специалисты признали лучшим зданием...

//nyt menee ääntämisen puolelle toisiaan, luen ääneen, tai siis ajatuksissani täitä tekstiä.. (сейчас наверно произношу, читаю вслух, или мысленно этот текст..)//

(31) Он не претендует на то, чтобы быть доминантой...

//käännän itselleni täitä suomeksi, käännän ja luen, samaan aikaan.. (перевожу для себя это по-фински, перевожу и читаю, одновременно..)//

Помимо этого, Бета ответила часто на утверждения 19 при чтении я использую намёки, которые относятся к структуре текста; 36 и 37 при проблеме я перевожу мысленно слова/части текста на родной язык; 42 при проблеме пытаюсь заключить о значении слова на основе прочитанного; 47 при проблеме пытаюсь заключить о значении слова на основе основной формы этого

и 48 при проблеме пытаюсь упрощать структурно трудные предложения, чтобы лучше их понимать, но на самом деле такие стратегии она не использовала при чтении, т. е. в данных случаях оценки Беты отличались от её реального действия.

Бета ответила иногда на утверждение 35 при проблеме я прыгаю через проблему и продолжаю чтение. Оценка Беты, по нашему, хорошая, так как она только дважды так сделала. Она же встретила проблему 11 раз (см. стр. 47). Она также ответила иногда на утверждения 15 при чтении я обращаю внимание на структуру текста, 31 при проблеме я осознаю причины проблемы, 32 при проблеме я знаю серьёзность проблемы и 41 при проблеме я возвращаюсь на место перед проблемой и читаю ещё раз оттуда. Оценки были довольно осторожные. Она же во многих разных случаях обратила внимание на структуру текста (см. стр. 48). На самом деле, для Беты вероятно типично обратить внимание на грамматические черты, так как она при интервью по размышлению вслух узнала, например, глагол движения, совершенный вид, легкие и трудные предложения. Она также хорошо осознала причины проблем (см. стр. 47) и не обратила внимание на незначительные проблемы (см. пример 19, стр. 48) и всего пять раз прочитала предложение ещё раз.

Бета даже ответила нет на одно утверждение, на утверждение 34 при проблеме я сдаюсь и кончую читать. В данном случае её оценка была совместимая с её реальным действием, так как она совсем так не сделала при чтении.

Следовательно, как можно видеть, Бета осознала свои действия при чтении. Она довольно уверенно и смело ответила на утверждения, хотя в некоторых случаях её оценки были осторожные и немного раз её оценки и реальные действия отличались от друг друга.

5.3.2.3 Стратегии после чтения

Из всех упомянутых в анкете стратегий после чтения (см. приложение 2, стр. 78), мы рассмотрим теперь только одну. По этому, Бета часто оценивает, как хорошо понимает текст (51.). На самом деле, при эксперименте она в

разных отношениях оценивала свое понимание, как уже было сказано при анализе верbalного протокола (см. стр. 49-50). Таким образом, оценка Беты была совместной с её реальным действием при чтении.

5.3.3 Понимание текста

Резюме Беты немного длиннее, чем резюме Альфы. Всё-таки, Бета также дала довольно суммарное резюме, хотя оно содержало общую идею. Она понимала, что в статье говорят о здании на фотографии и немного о архитектуре и о разных стилевых направлениях. Она также считала, что гражданину в Москве здание кажется нормальным, хорошим, простым и современным, но архитекторам здание не кажется нормальным. Как можно видеть, она здесь сделала ошибку. Она считала здание современным, хотя в статье его считали несовременным.

Бета также рассказала то же самое, что и Альфа, о праве иностранцев строить в Москве. Бета, кроме того, соединила, что вот почему устроили конкурс, на котором победил Скокан. Она считала также, что здание Скокана не качественные и стильные, хотя в статье сказала, что они *неизменно* качественные и стильные. Вероятно, Бета не знала слово *неизменно*.

Резюме Беты также не было очень целостное, она рассказала некоторые части текста, но не соединила их в целое. Она следовала порядку текста. По-нашему, неоднородность резюме относится к чтению и использованию стратегий Беты. Она также часто обращала внимание на незнакомые слова и читала на уровне предложения, что немного затруднило понимание целого.

5.4 Гамма

5.4.1 Использование метакогнитивных стратегий

Полученный методом интервью по размышлению вслух, вербальный протокол в случае Гаммы оказался также довольно широким. Её вербализации были длинные, она комментировала многими предложениями и много свои действия. Всё-таки, часто вербализации её содержали также информацию о её действиях вообще, не о действиях при чтении текста, что мы использовали в данной работе и поэтому оставим это без внимания. Она говорила около 40 минут, но информации в протоколе только немного больше, чем в протоколах других испытуемых.

Вначале у Гаммы тоже было немного проблем одновременно говорить вслух и сосредоточиться на чтении текста. Всё-таки, ей не мешала сама экспериментальная ситуация. Она вообще очень хорошо могла высказывать свое действие, она же больше других говорила. Гамме не надо было напоминать, чтобы размышляла вслух, и только несколько раз ей надо было подбадривать высказывать больше. У Гаммы не было предварительного знания о теме.

Гамма прочитала текст всего трижды. В начале она предрассмотрела тщательно весь текст, а после этого действительно прочитала текст дважды. Второе чтение было явно быстрее, чем третье. Последний, третий раз содержал больше всего вербализации. Следовательно, при каждом чтении Гамма больше углубилась в текст, чем при предыдущем чтении. Так углубление в текст происходило как линейное из поверхностного предрассмотрения до более глубокого решения проблемы и поиска значения.

5.4.1.1 Стратегии перед чтением

Гамма использовала много времени, больше других испытуемых, на предрассмотрение. Сначала она посмотрела заголовок и фотографии и тогда начала предрассматривать текст. При предрассмотрении она пыталась искать знакомые слова из текста. Во-первых, Гамма посмотрела текст в целом, следовательно не искала никаких деталей. Она также прочитала подписи и посмотрела карту, действия, которые другие испытуемые не сделали. Гамма также пыталась прогнозировать содержание текста на основе фотографии. Прогнозирование происходило также после предрассмотрения. Она пыталась прогнозировать содержание текста. Например:

(32) **Вот только пышное название...**

//joo-o, tää ilmeisesti kertoo tästä talosta tai tästä rakentamisesta, en mä nyt vielä oo tästä oikein sisäistäny.. (да-а, это может быть скажет об этом здании или это строительство, я не ещё очень это поняла..)// ПРОГНОЗИРОВАНИЕ

Интересно было тоже, что Гамма предварительно немного сказала о своем плане чтения, т. е. как она будет читать текст, например:

(33) **Хорошим, простым, стильным...**

// mä yritän täitä jakkaa semmosiin pieniin pätkiin ensin ku kattoo kerran läpi ja sitten vähän niinku käydä uudelleen läpi pienemmissä pätkissä ja se päälajatus sieltä esiin.. (я стараюсь это разделить на такие маленькие части когда во-первых смотрю и потом читаю ещё раз по маленьким частям и выясняю главную мысль..)// ПРОГНОЗИРОВАНИЕ

Предрассмотрение в случае Гаммы главным образом суммарное прочтение. Она посмотрела текст в целом. Она точно посмотрела особенно фотографии и тщательно и спокойно предрассмотрела текст перед действительным чтением.

5.4.1.2 Стратегии при чтении

Гамма использовала какие-либо шаги процесса самонаблюдения всего в 44 случаях, что немного больше, чем у других испытуемых (см. табл. 1, прил. 3, стр. 79). Она использовала каждый шаг по крайней мере однажды, но всё-таки

процесс самонаблюдения не был полный. Только один процесс решения проблемы был полный, в других случаях стадия проверки отсутствовала. Она, правда, рассмотрела свое действие дважды, но это произошло после чтения.

Гамма встретила проблему понимания 11 раз, но назвала её девять раз, т. е. в двух случаях она не выяснила причины проблемы, хотя узнала её (см. примеры 34 и 35). По нашему мнению, она, вероятно, знала причину проблемы, так как умела пытаться их решать. Она просто забыла рассказать их вслух.

(34) ...свои псевдоисторические башенки...

//nyt mä jän jankkaamaan tota yhtä sanaa ku mä en tajua.. (сейчас я твержу одно и то же слово так как я не понимаю..)// УЗНАВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ + ВЫЯСНЕНИЕ ПРИЧИНЫ ПРОБЛЕМЫ

(35) «Нормальное» здание, в котором есть и реакция...

//sit täs on lause, joka mennee ihan ohi.. (и здесь предложение, которое не понимаю..)// УЗНАВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ

Проблемы Гаммы также были главным образом лексические и локальные. В семи случаях к проблемам привели незнакомые для Гаммы слова (см. выше пример 34) и в двух случаях форма текста, например:

(36) Победил Александр Скокан...

//tässä on näitä, tämmösiä tota välisanoja ni sitte niinku sekottuu väillä, tässäki on pitkä lause.. (здесь такие, такие средние слова и так как иногда смешиваются, здесь тоже длинное предложение..)// УЗНАВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ + ВЫЯСНЕНИЕ ПРИЧИНЫ ПРОБЛЕМЫ

Гамма пыталась решать проблемы понимания при помощи корректурных стратегий всего в девяти случаях. Она также каждый раз вербализировала свое действие, например:

(37) ...очень аккуратно вписываются в город.

//tässä on sana, jota mä en ymmärrä, mut etuliitteillä tietenki, ku kattoo ton verbin ja huomaa et siinä on etuliite, ni sen nyt tietää sitte suuripiirtein et mitä se tarkottaa, et silleen jakaa sanaa.. (здесь слово, которое я не понимаю, но с приставками конечно, когда смотришь тот глагол и видишь что в нём приставка, тогда знаешь в основном что это значит, что так разделить слово..)// УЗНАВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ + ВЫЯСНЕНИЕ ПРИЧИНЫ ПРОБЛЕМЫ + ПЛАН СТРАТЕГИЙ + ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ/ПОПЫТКА РЕШЕНИЯ

Следовательно, в одном случае Гамма и узнала проблему понимания и выяснила её причину, но не пыталась её решить, например:

(38) Он не претендует на то, чтобы быть доминантой...

//tässä on sanoja joita mä tiiän kuulleeni mutta ei nyt oo harmaainta haisuakaan, ei tuu mieleen et mikähän se oli.. (здесь слова, которые я знаю что слышала но сейчас у меня нет ни малейшего представления, что это..)// УЗНАВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ + ВЫЯСНЕНИЕ ПРИЧИНЫ ПРОБЛЕМЫ

Она в данном случае даже не остановилась подумать об этом, она просто отметила, что не понимает слова и сразу продолжала читать дальше.

Как уже сказано, Гамма вообще не рассмотрела свое действие при решении проблем, а только после чтения некоторой части. Она так искала подтверждение правильности своего понимания. Например:

(39) Если "Наутилус" на Лубянке...

//mä oon nyt käynyt kahesti läpi ja kattelen nyt vaan tässä näitä sanoja mitä tässä alussa oli, mitä ne nyt oikeestaan niinku tarkottaa, silleen tosi tarkasti.. (я сейчас прочитала это дважды и смотрю сейчас эти слова какие здесь в начале были, что они на самом деле значат, так очень точно..)// ПРОВЕРКА РЕЗУЛЬТАТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В конце концов тогда, из всего этого следует, что в случае Гаммы был только один полный процесс самонаблюдения, например:

(40) ...свои псевдоисторический башенки...

//nyt mä jääin jankkaamaan tota yhtä sanaa ku mä en tajua, joo ei ku tässä näkee heti ku jakaa sen osiin ja sit vielä käyttää hyväkseen mitä tossa on sanottu niinku, aikasemmin ja sen jälkeen.. (сейчас я твержу одно и то же слово так как я не понимаю, да здесь сразу можно видеть когда разделить это на части и также ещё использовать что там говорили, перед и после этого..)// УЗНАВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ + ВЫЯСНЕНИЕ ПРИЧИНЫ ПРОБЛЕМЫ + ПЛАН СТРАТЕГИИ + ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ/ПОПЫТКА РЕШЕНИЯ + ПРОВЕРКА РЕЗУЛЬТАТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ + ИСПРАВЛЕНИЕ

Гамма также использовала ещё одну метакогнитивную стратегию при чтении: вопрос себе. Она задала вопрос себе в двух случаях, которые оба касались содержания текста. В случае Гаммы также сам процесс решения проблемы происходил мысленно и вот почему нельзя знать, как она пришла к этому результату. В первом случае Гамма не выяснила, о чем в тексте говорилось, но во втором случае она получила ответ на свой вопрос. Например:

(41) ..то этот дом, пожалуй, «Барак» Валерия Огородникова.
//tämä talo on niinku, onko tää nyt sit? tämän omistaa joku tämmönen vai mikä tuo on?... (это здание, это? что его владелец кто-то или что это?..)//
ВОПРОС СЕБЕ

(42) ..пытаются протащить в Москву тот же самый...
//tää on ilmeisesti moskovassa, oisko tää? on. (это может быть в Москве, ли?
да.)// ВОПРОС СЕБЕ

Всё-таки, по-нашему, задавание вопросов себе для Гаммы не очень типичное действие, она только иногда, случайно так действует.

Вообще говоря, метакогнитивное действие Гаммы при чтении многостороннее, хотя в её случае встретился только один полный процесс самонаблюдения. Она другие шаги тоже довольно много использовала, а также дважды задала вопрос себе.

5.4.1.3 Стратегии после чтения

Оценивания понимания и текста в случае Гаммы было немного. Первый раз она оценивала свое понимание в процессе предрассмотрения текста. Она тогда ещё не понимала содержание текста, например:

(43) И как объяснить этому гражданину...
//tästä nyt ei eka kerralla oikeestaan hirveesti jää muuta ku semmosia sanoja, mieleen.. (из этого сейчас в первой раз собственно запоминаются только такие слова..)// САМООЦЕНКА

Она также оценивала свое понимание, а также сам текст после чтения некоторой части текста, после первого действительного прочтения, т. е. перед началом последний раз читать текст, например:

(44) Чего же ещё профессионалам надо?
//kyllä tästä niinku saa sellasen yleiskuvan heti, mut ku haluis niinku tietää joka sanan, kauheen tarkasti, en tyydy siihen et saa sen et siinä on talo, kyllä siinä jota-kin muutakin kerrotaan varmaan.. (из этого сразу видно общую идею, но я хо-чу знать каждое слово, точно, я не довольствуюсь тем, что понимаю что там здание, о котором что-нибудь ещё, наверно, расскажут..)// САМООЦЕНКА

(45) Но Скокан известен именно как мастер...

//tässä nyt ei hirveesti oo semmosia aivan mielettömän vaikeita sanoja, että kuitenkaan joihinkin todella, todella tieteellisiin teksteihin... (в этом немного такие очень трудные слова, что если сравнивать с некоторыми очень научными текстами..)// САМООЦЕНКА

После чтения текста третий, т. е. последний раз, Гамма даже немного оценивала свое понимание и реагировала (персональная реакция) на чтение говоря, что хотела бы посмотреть некоторые слова в словаре. Вероятно, она не была довольна своим пониманием, а хотела точнее и больше понимать.

Вообще, всё-таки, на основе интервью по размышлению вслух нельзя сказать, помогли ли корректурные стратегии понимания Гамме или нет, так как она прямо это не сказала и даже другим образом это не выразила. Она, например, не выразила свое понимание с помощью интонации, как Бета.

5.4.2 Осознание стратегий чтения

Информация о осознании стратегий чтения, полученная в анкете по стратегиями чтения (см. приложение 2, стр. 76-78), в случае Гаммы также выявила некоторые различия и сходства между осознанием и использованием стратегий чтения. Рассмотрим в следующем всего 32 стратегии. Пять из них – стратегий перед чтением, 26 – стратегий при чтении и две – стратегий после чтения.

5.4.2.1 Стратегии перед чтением

Стратегий перед чтением в случае Гаммы рассмотрим четыре (ср. приложение 2, стр. 76). Она ответила часто на утверждения 1 *перед чтением я думаю, какая в тексте главная мысль на основе заголовка* и 9 *перед чтением я оцениваю мысленно трудность текста*. Всё-таки, эти оценки, может быть, слишком уверенные, так как она так не действовала при эксперименте (см. стр. 56).

Она также ответила иногда на два утверждения, на 3 *перед чтением я прогнозирую содержание текста* и 4 *перед чтением я предрассматриваю текст для выяснения общей идеи*. Первая оценка, по-нашему, хорошая, так как Гамма в двух случаях пыталась прогнозировать содержание текста, т. е. нет часто, но иногда (см. пример 32, стр. 56). Вторая оценка, всё-таки, довольно осторожная, так как Гамма очень тщательно предрассмотрела текст и, вероятно, такое действие для неё типично (см. стр. 56).

5.4.2.2 Стратегии при чтении

В случае Гаммы рассмотрим в данном разделе всего 26 стратегий при чтении. В анкете эти – утверждения 10-15, 19, 21-23, 27-32, 35-37, 40-43, 45, 47 и 48 (см. приложение 2, стр. 76-78).

Гамма ответила часто на 14 утверждений, а также так и действовала при чтении. По Гамме, она часто при чтении обращает внимание на общую тему вместо второстепенных вопросов (10.) и на целостность, общее содержание (12.) и распознает основные для значения текста слова (23.), как можно видеть ниже, в примере 46. Она также часто при чтении использует намеки, которые относятся к структуре текста (19.), произносит мысленно слова и части текста (27., 28.) и при проблеме читает место проблемы ещё раз (40.), возвращается на место перед проблемой и читает ещё раз оттуда (41.) и пытается заключить о значении слова на основе контекста (43.). Оценки, по нашему, хорошие, увереные, как можно видеть в примерах 47-49.

(46) О нем тоже очень много спорят..

//ne sanat joita ei ymmärrä ni nille ei voi mittää, mut eihän nyt joka sanaa tarttekaan ymmärtää, kyllä mulla on ainakin semmonen periaate että kokonaiskuva riitäis ainakin saada.. (тем словам которых не понимаю, уже нельзя помочь, но каждое слово же не надо понимать, у меня такой принцип, что общую идею надо выяснить..)//

(47) ..форма была частью целого, как, например..

//ja pikkusanan nyt tietenkin auttaa täällä aina, niinku tässäki on että, kah napri-mer.. (и маленькие слова конечно здесь помогают всегда, как здесь есть что, как например..)//

(48) ..”Сибирским цирюльником” московской архитектуры..

//mä niinku luen sillai niinku ääntään ne samalla, jotenki ymmärtää paremmin, ku lukkee ne sillä tavalla.. (я читаю так вот произнося в то же время, я понимаю лучше тогда..)//

(49) ..и только что законченный отличный интерьер..

//mä oon semmonen jankkaaja et mä luen saman lauseen kolmeen kertaan, sit se vasta menee perille.. (я так твержу что я прочитаю одно предложение три раза перед тем, как понимаю..)//

Гамма также ответила часто на утверждения 21 *при чтении я знаю, что понимаю и нет, 22 при чтении я пытаюсь решать проблемы, 29 при чтении я пытаюсь заключить о значении незнакомого слова и 31 при проблеме я осознаю причины проблемы.* Все эти оценки на наш взгляд уверенные, так как она так и действовала при чтении, как уже высказали при анализе вербального протокола (см. стр. 57). Помимо этого, Гамма ответила часто на утверждение 30 *при чтении я пытаюсь обрисовать значение текста на родном языке.* Она так и сделала при чтении, хотя только однажды это вслух рассказала, например:

(50) Если «Наутилус» на Лубянке..

//mä käänän tässä samalla suomeksi, tai yrityän käätää, joku rakennus tässä on joo.. (я перевожу здесь одновременно на финский язык, или стараюсь переводить, какое-то здание здесь да..)//

Кроме всего этого, Гамма ответила часто ещё на пять утверждений, хотя так не действовала при чтении. Она считала, что часто при чтении, во-первых, прочитает текст, а после этого главные мысли (14.), что при проблеме переводит мысленно слова и части текста на родной язык (36. и 37.), пытаюсь заключить о значении слова на основе прочитанного (42.) и на основе основной формы (47.). Следовательно, в данных случаях между использованием и осознанием стратегий чтения в случае Гаммы существуют различия.

Гамма, наверно, не ответила часто на все утверждения, а ответила также иногда на некоторые утверждения. Таким образом, она считала, что иногда обращает внимание на отдельные слова (13.). Оценка довольно осто-

рожная, так как она часто так сделала; она обращала внимание на незнакомые слова, а также пыталась искать знакомые слова (см. стр. 57-58).

Она также ответила иногда на утверждения 11 *при чтении я обращаю внимание на детали содержания*, 15 *при чтении я обращаю внимание на структуру текста* и 32 *при проблеме я знаю серьёзность проблемы*. Все эти оценки также слишком осторожные, так как все эти действия были типичные для Гаммы. Она в разных отношениях рассказала, что хочет точнее узнать содержание (см. выше пример 44, стр. 59). Она также часто изобразила структуру текста; длинные предложения, части речи, общие черты русского текста (см. ниже пример 51). Гамма также знала серьёзность проблемы (см. выше пример 46, стр. 61).

(51) ..и отсылка к единственному оригинальному стилю..

//ku tässäki on just näitä, no venäjässä yleensäkin ne pätkii ja hyppii ja välillä on pitkiä lauseita.. (ну здесь тоже эти, ну на русском языке часто отрывают и прыгают и иногда есть длинные предложения..)//

Гамма ещё считала, что иногда *при проблеме пропустит проблему и продолжает читать* (35.) и *пытается упрощать структурно трудные предложения, чтобы лучше они понимать* (48.). Оценки, по-нашему, хорошие, так как Гамма не всегда через проблему прыгала и продолжала читать, а только тогда, когда считала проблемы незначительными (см. пример 46, стр. 61). Она также только однажды пыталась упрощать структурно трудное предложение, например:

(52) И как объяснить этому гражданину..

//tässä on pitkä lause, ni ihan pätkimällä pätkii sitä semmosiin muutamaan saan, tai pilkkujen avulla, silleen yhen pätkän käy läpi ja sitte katoo et miten ne liittyy yhteen ne pätkät.. (здесь длинное предложение, разделим это на некоторые слова, или при помощи запятых, так одну часть прочитаем и тогда посмотрим как эти части соединяются..)//

Интересно, что оценка Гаммы в одном случае ясно отличалась от её реального действия при чтении. Гамма, именно, ответила нет на утверждение 45 *при проблеме я пытаюсь заключить о значении слова разделяя это на части*, хотя для неё такое действие было очень типичное, она так сделала всего три раза (см. пример 40, стр. 58).

5.4.2.3 Стратегии после чтения

В настоящем разделе рассмотрим две стратегии после чтения (ср. приложение 2, стр. 78). Гамма ответила часто на оба, утверждения 50 *после чтения я оцени- ваю, достигла ли я цели и 51 как хорошо текст понимала.* Всё-таки, она совсем не оценивала, достигла ли она цели, но оценивала свое понимание в некоторых отношениях, как уже сказано при анализе верbalного протокола (см. стр. 59-60).

5.4.3 Понимание текста

Гамма также суммарно рассказала содержание текста. Она также не чётко соединила все мысли текста. Она понимала, что в статье говорили о известном здании и архитекторах, которые участвовали в этом проекте. Согласно Гамме, здание в Москве и форма его – интересная, в нем окружные формы, модерн. Как другие испытуемые, Гамма также сделала здесь ошибку. Здание же не описывалось в статье как модерн, а, наоборот, как несовременное.

Гамма также понимала места о праве иностранцев строить в Москве и почему устроили конкурс, в котором участвовали многие хорошие архитекторы. Она, всё-таки, не понимала, что Скокан победил в этом конкурсе.

Гамма последовала порядку текста и хотя резюме её суммарное, она выяснила общую идею текста. Резюме Гаммы также соединяется с её чтением и использованием локальных стратегий. Она также главным образом читала на уровне предложения и часто обращала внимание на отдельные слова, на самом деле, хотела бы знать точные значения всех слов текста.

5.5 Знания о чтении на иностранном языке

Мысли испытуемых о чтении на иностранном языке, полученные в анкете по стратегиям чтения (см. приложение 2, стр. 76-78), показывают сходства между знанием и реальным действием испытуемых при чтении.

Альфа считала, что чтение на иностранном языке медленнее, чем чтение на родном языке, так как при чтении на иностранном языке человеку, например, надо мысленно переводить текст. Так также мысли Альфы показывают, что она сосредоточивается на лексических проблемах.

С другой стороны, она также рассказала о использовании предварительного знания, чтобы лучше понимать и читать тексты. Она сама использовала другие языки при эксперименте, но так как у неё не было предварительного знания о теме, она такое знание не могла использовать, но мы считаем, что иначе она это использовала бы.

Бета считала, что чтение на иностранном языке иногда трудное, так как читатель может иметь слишком маленький запас слов, который затрудняет и понимание и чтение текста. Бета также писала, что структуры предложения иностранного языка часто сложнее. В текстах длинные предложения и вот почему тексты надо читать много раз. В текстах на родном языке предложения проще. Она, вероятно, здесь говорила именно о разнице между чтением на русском и чтением на финском языке.

Как можно видеть, мысли Беты довольно совместимы с её действием при чтении, т. е. действие её хорошо также изображает её представления о чтении на иностранном языке. У Беты же было проблемы с незнакомыми словами и она часто обратила внимание на структуру и грамматические черты текста и читала предложения ещё раз

Согласно Гамме, чтение на иностранном языке не так гибкое, как чтение на родном языке, так как при чтении иноязычного текста надо кроме содержания также думать о словах и структуре предложения. В русском языке также длинные предложения вызывают проблемы.

Все эти факты выразили при чтении в случае Гаммы, и так её мысли совместимы с её действием при чтении и таким образом отображают именно

свое действие. У Гаммы были проблемы, например, с незнакомыми словами и длинными предложениями.

5.6 Выводы

Анализ метакогнитивной деятельности показал некоторые сходства и различия между испытуемыми. Больше всего различия выявили стили испытуемых читать текст, не сами стратегии или доля их.

Действие Альфы было систематическое. Она не сразу начала читать текст или пыталась все понимать, а, во-первых, тщательно предрассмотрела текст, познакомилась с ним и только после этого начала действительно читать текст. Она здесь отличалась от других испытуемых, которые после предрасмотрения прочитали текст действительно дважды. Таким образом, действие Беты явно отличалось от действия Альфы. Бета не так систематически подвигалась в чтении. Она тщательно не предрассмотрела текст, хорошо не познакомилась с ним, а почти сразу начала действительно читать текст. Гамма, вместо того, также действовала довольно систематически. Она не сразу начала читать текст или пыталась понимать все содержание, а тщательно познакомилась с текстом, спокойно его предрассмотрела. После этого только начала углубляться текст. Таким образом, предрасмотрение типичное для Альфы и особенно для Гаммы, тогда как Бета почти пропустила всю стадию.

Доля использованных при чтении стратегий самонаблюдения только мало отличалась от друг друга. Альфа использовала некоторую стратегию самонаблюдения в 41 случае, Бета в 40 случаях и Гамма в 44 случаях. Также доля использованных при стадиях оценках и деятельности стратегий немного различались. Наоборот, доля использованных стратегий при стадии проверки, а также доля вопросов себе сильно отличались между испытуемыми. Альфа использовала какую-либо стратегию проверки всего в девяти случаях, Гамма в четырех случаях, но Бета не использовала такую стратегию вообще. Вместо того, для Беты очень типично задать вопросы себе, как она и сделала в девяти случаях. Гамма так действовала дважды, но Альфа совсем такую стратегию не

использовала. Такое действие, очевидно, для Альфы не типичное. Эта разница была неожиданная, но интересная. Она, очевидно, указывает на стили чтения испытуемых.

После чтения всего текста, Альфа не оценивала или комментировала свое понимание или текст, но после чтения какой-либо части, т. е. читая текст, она дважды комментировала свое понимание. Вместо того, Бета и Гамма как после чтения всего текста, так и читая текст, оценивали своё понимание и текст.

Все испытуемые пытались концентрироваться именно на целом - главное, не значения всех слов или детали содержания. Всё-таки, они также обратили внимание на отдельные слова, особенно на незнакомые слова. Всем также было типично читать текст на уровне предложения. Гамма, помимо этого, вероятно, довольно любопытный человек, так как она хотела бы знать более точнее значения слов и содержание текста, хотя считала достаточным выяснить общее представление о содержании текста. Это привело к тому, что она иногда читала слово за словом.

Встретив проблему, все испытуемые её хорошо узнавали, а также знали, что с ней делать, как пытаться её решать. Они не сдавались легко, а хотели решать проблемы. Только Бета дважды сдалась. Они также могли отделить существенное от несущественного. Они знали, когда, например, незнакомое слово было не важное для понимания и оставили это без внимания. Всё-таки, Гамма немного вмешалась в несущественное, может быть, из любопытства. Для решения проблем испытуемые использовали корректурные стратегии.

У всех испытуемых проблемы были лексические, больше всего, с незнакомыми словами. Интересно также было, что у испытуемых были проблемы понимать во многих одинаковых местах текста, как можно видеть из примеров в пятой части работы.

Все испытуемые осознавали свои действия при чтении, хотя в некоторых отношениях были различия между реальным действием при чтении и знанием о использовании стратегий чтения. Представления Альфы в шести случаях из всех 34 рассмотренных в её случае стратегий чтения отличались от её реальных действий при чтении. У Беты так случилось в семи случаях из 27

рассмотренных стратегий чтения и у Гаммы всего в девяти случаях из 32 рассмотренных стратегий чтения.

Вообще, все испытуемые были уверенные и смелые в своих оценках, хотя в некоторых отношениях в оценках выявилась осторожность. Причина этому – может быть то, что читатели полностью не осознают свои действия при чтении. С другой стороны, на основе чтения одного текста даже нельзя оценивать знание испытуемых о использовании их стратегий чтения. На основе этого можно только выяснить некоторые направления о осознании стратегий чтения испытуемых. Всё-таки, все испытуемые при интервью по размышлению вслух много изображали свои действия при чтении, также и на общем уровне, не только при чтении данного текста. Это, по-нашему, показывает знание о своих действиях и чтении.

Резюме всех испытуемых были довольно суммарные и некоторые части текста остались без внимания, а также кое-что неправильно понимали. Всё-таки, каждый из них понимал общую идею. Это несмотря на то, каждый испытуемый сказал, что размышление вслух мешало пониманию. Всем было трудно одновременно размышлять вслух и понимать содержание.

В конце концов, можно сказать, что все испытуемые многосторонне использовали метакогнитивные стратегии, у них обнаружилось многосторонняя метакогнитивная деятельность. Таким образом, их можно считать опытными читателями, умеющими осознавать, планировать, контролировать, оценивать, а также вербализировать свои действия при чтении.

6 ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью данной работы было, во-первых, рассмотреть чтение как процесс, чтение на иностранном языке и стратегии чтения с теоретической точки зрения и в свете предыдущих исследований и, во-вторых, описать однократную метакогнитивную деятельность трёх испытуемых при чтении иноязычного текста, т. е. как они планируют, контролируют и оценивают свои действия при чтении с помощью метакогнитивных стратегий и как они свои действия осознают. Мы рассмотрели также немного понимание испытуемых и мысли их о чтении на иностранном языке. Для изучения всего этого организовали эксперимент, в котором участвовали три студента кафедры русского языка, Альфа, Бета и Гамма, каждый отдельно. Эксперимент состоял из трех разных частей.

Для изучения реальных действий испытуемых при чтении применялось интервью по размышлению вслух, при котором испытуемые читали текст и одновременно говорили вслух свои мысли, возникающие при чтении. Проблемой метода являлось то, что у испытуемых были трудности одновременно говорить вслух и сосредоточиваться на понимании текста. Интервью по размышлению вслух, таким образом, у всех испытуемых мешало пониманию.

Для изучения осознания испытуемых о своем использовании стратегий чтения вместе с интервью по размышлению вслух использовали

анкету по стратегиям чтения, которую сделали при помощи информации из предыдущих исследований. С помощью анкеты получили информацию о представлениях испытуемых, не о реальном действии их при чтении. Затем, информацию, полученную этими двумя методами, сравнивали друг с другом и получили информацию о осознании испытуемых своих используемых стратегий чтения. Таким образом, эти два метода друг друга дополняли. На наш взгляд, анкета по стратегиям чтения для такой цели подходящий метод.

Мы использовали ещё один метод, устное резюме, чтобы получить информацию о понимании испытуемых. Мы хотели только подтвердить, что испытуемые понимали прочитанное. Резюме в таком случае подходящий метод. Всё-таки, нам кажется, что было бы хорошо, если испытуемые делали бы списки опорных слов, при помощи которых могли бы затем дать резюме. При данном эксперименте, именно Гамма сказала, что она уже после интервью по размышлению вслух некоторые части текста забыла и не умела это рассказать в устном резюме.

Модель процесса самонаблюдения Блока (Block 1992) оказалась достаточно показать, что процесс самонаблюдения в некоторой степени регулярный, хотя процесс испытуемых вообще неполный, так как стадия проверки часто отсутствовала. Мы использовали, всё-таки, довольно широкую классификацию, так как действия испытуемых при эксперименте разделились регулярно на действие перед чтением, при чтении и после чтения (см. Urquhart & Weir 1998).

Все испытуемые многосторонне использовали разные метакогнитивные стратегии перед чтением, при чтении и после чтения. Использование метакогнитивных стратегий обнаруживало некоторые сходства и различия между испытуемыми. Среди метакогнитивных стратегий узнавание проблемы являлось самой использованной операцией у Беты и Гаммы, но Альфа прежде всего действовала, т. е. пыталась решать проблему. Испытуемые знали, когда не понимали и умели выяснить причину проблем, а также пытались решать проблемы. Они также умели вербализировать свой процесс самонаблюдения, который показывает, что они осознают свои действия при контроле. Таким образом, метакогнитивная деятельность всех испытуемых характерна для опытных читателей, хотя они больше всего оперировали лексическими проблемами: они обращали внимание на отдельные, вообще незнакомые,

слова и читали текст на уровне предложения. С другой стороны, это можно видеть как проявление стиля чтения на таком уровне испытуемых.

В данной работе мы стремились к описанию и анализу метакогнитивной деятельности трех читателей при чтении, не к определению действия опытных читателей, хотя все испытуемые считались опытными, какими они и оказались при эксперименте. Всё-таки, мы не можем обобщать результаты эксперимента на основе чтения одного текста, а только получим некоторые направления о метакогнитивной деятельности опытных читателей при чтении. Также мы не можем сказать, что полученная при эксперименте информация, совсем соответствует всем психическим процессам, которые часто быстро и неосознанно происходят. В конце концов, мы не знаем, что происходит в голове читателей при чтении. Во всяком случае, интервью по размышлению вслух вместе с другими методами, по-нашему, один подходящий способ для изучения метакогнитивной деятельности при чтении.

ЛИТЕРАТУРА

- Байсбурд, М. Л. и Блохина, С. А. 1997а. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности. *Иностранные языки в школе* 1, 19-24.
- Байсбурд, М. Л. и Блохина, С. А. 1997б. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности. *Иностранные языки в школе* 2, 33-38.
- Береговская, Э. М. 1997. Путь к чтению без принуждения (на материале учебника французского языка для V класса "L'Oiseau bleu"). *Иностранные языки в школе* 1, 45-49.
- Войтюк, Л. М. 1990. Дифференциация обучения научных работников иностранным языкам с учетом индивидуально-психологических характеристик обучаемых. Цвиллинг М. Я. (отв. ред.) *Иностранный язык для специалистов. Психологические, методические, лингвистические аспекты*. Москва: Наука, 26-36.
- Вьюшкова, Л. Н. 1998. Совершенствование чтения на уроках русского языка. *Русский язык в школе* 1, 3-9.
- Габочка, И. К. 1978. *Пособие по обучению чтению. Изучающее чтение*. Москва: Русский язык.
- Ерчак, Н. Т. 1994. Особенности понимания художественного текста взрослыми и детьми. *Вопросы психологии* 3, 82-87.
- Ипполитова, Н. А. 1998. Обучение школьников разным видам чтения. Ознакомительное чтение. *Русский язык в школе* 2, 9-14.
- Клычникова, З. И. 1983. *Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Пособие для учителя*. Издание второе, исправленное. Москва: Просвещение.
- Кондаков, И. М. и Ушинев, С. В. 1994. Экспериментальное исследование имплицитных теорий чтения. *Вопросы психологии* 6, 110-117.
- Рубо, И. Г. 1990. К вопросу о психологической характеристике стратегий чтения научного текста. Цвиллинг М. Я. (отв. ред.) *Иностранный язык для специалистов. Психологические, методические, лингвистические аспекты*. Москва: Наука, 3-10.

- Anderson, N. J. 1991. Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal* 75, 4, 460-472.
- Baker, L. & Brown, A. L. 1984. Metacognitive skills and reading. P. D. Pearson (ed.) *Handbook of reading research*. London & New York: Longman, 353-394.
- Barnett, M. A. 1988. Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *The Modern Language Journal* 72, 2, 150-162.
- Barnett, M. A. 1989. *More than meets the eye. Foreign language reading: Theory and practice*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Bernhardt, E. B. 1991. *Reading development in a second language: Theoretical, empirical and classroom perspectives*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Block, E. L. 1986. The comprehension strategies of second language readers. *TESOL QUARTERLY* 20, 3, 463-493.
- Block, E. L. 1992. See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL QUARTERLY* 26, 2, 319-343.
- Carrell, P. L. 1989. Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal* 73, 2, 121-134.
- Cohen, A. D. 1998. *Strategies in learning and using a second language*. London & New York: Longman.
- Delett, J., Martin, A., Keatley, C. 1998. Using think-aloud interviews to assess students' use of learning strategies. The NCLRC Language Resource vol. 2, 5, 5-7. <http://www.cal.org/nclrc/caidlr25.htm#BM3>
- Eskey, D. E. 1986. Theoretical foundations. Dubin, F., Eskey, D. E., Grabe, W. (eds.) *Teaching second language reading for academic purposes*. USA: Addison-Wesley, 3-23.
- Fitzgerald, J. 1995. English-as-a-second-language learners' cognitive reading processes: A review of research in the United States. *Review of Educational research* 65, 2, 145-190.
- Grabe, W. 1986. The transition from theory to practice in teaching reading. Dubin, F., Eskey, D. E., Grabe, W. (eds.) *Teaching second language reading for academic purposes*. USA: Addison-Wesley, 25-48.
- Grabe, W. 1991. Current developments in second language reading research. *TESOL QUARTERLY* 25, 3, 375-406.
- Kern, R. G. 1989. Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and word inference ability. *The Modern Language Journal* 73, 2, 135-149.
- Kern, R. G. 1994. The role of mental translation in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 4, 441-461.
- Li, S. & Munby, H. 1996. Metacognitive strategies in second language academic reading: A qualitative investigation. *English for Specific Purposes* 15, 3, 199-214.

- Matsumoto, K. 1993. Verbal-report data and introspective methods in second language research: State of the art. *RELC Journal* 24, 1, 32-60.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pitkänen-Huhta, A. 1996. *Summary task: a comparison of L1 and L2 performance*. A Lisenciate Thesis. Department of English.
- Swaffar, J. K. 1988. Readers, texts, and second languages: The interactive processes. *The Modern Language Journal*, 72, ii, 123-149.
- Tzeng, O. J. L. & Hung, D. L. 1981. Linguistic determinism: A written language perspective. Tzeng, O. J. L. & Singer, H. (eds.) *Perception of print: Reading research in experimental psychology*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 237-255.
- Urquhart, S. & Weir, C. 1998. *Reading in a second language: Process, product and practice*. London and New York: Longman.
- Valtanen, H. 1991. Interaktiivisuus, metakognitio ja lukustrategiat vieraan kielen lukemisessa. *Finlance*, vol. X, 3-27.
- Valtanen, H. 1994. Metacognition and reading in L2. A case study of a finnish reader of english. *Finlance*, vol. XIV, 67-96.
- Valtanen, H. 1995. Comprehension: Products and processes. Product and process data from two case studies of finnish readers of english. *Finlance*, vol. XVI, 19-43.
- Valtanen, H. 1997. Think-aloud studies of L2 reading. Findings from verbal reports on the reading process. *Finlance*, vol. XVII, 5-22.
- Venezky, R. L. 1984. The history of reading research. P. D. Pearson (ed.) *Handbook of reading research*. London and New York: Longman, 3-38.
- Vähäpassi, A. 1990. *Tekstintymärtäminen: tekstintymärtämisen tasosta suomalaisessa koulussa*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 10. Kolmas muuttamaton painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Wenden, A. L. 1987. Review: Metacognition: An expanded view on the cognitive abilities of L2 learners. *Language learning* 37, 4, 573-597.

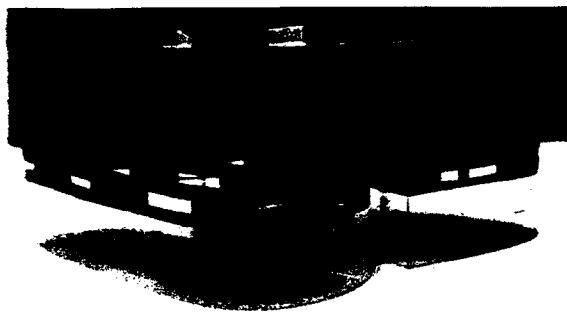
ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ИСКУССТВО

АРХИТЕКТУРА

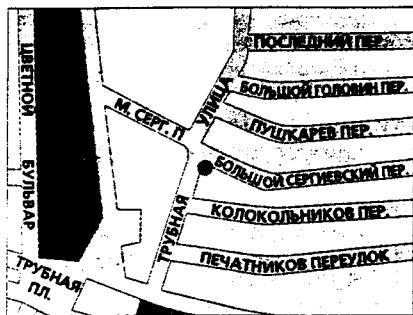
Тихий модернизм

Офисное здание. Трубная улица, 12



ВВЕРХУ:
ПЕРВОНАЧАЛЬНЫЙ
ПРОЕКТ ДЖЕЙМСА
МАКАДАМА

СПРАВА:
ОФИСНОЕ ЗДАНИЕ
НА ТРУБНОЙ УЛИЦЕ
WILLIAM
ALSOP ARCHITECTS,
БЮРО «ОСТОЖЕНКА»



Иван Езерский

СТРОИМ

Если «Наутилус» на Лубянке (напротив «Детского мира») был своего рода «Сибирским цирюльником» московской архитектуры (по буре вызванных эмоций и противоречивости оценок), то этот дом, пожалуй, «Барак» Валерия Огородникова. О нем тоже очень много спорят — но исключительно архитекторы. Рядовому гражданину он кажется нормальным. Хорошим, простым, стильным, но немного несовременным. Ну нет в нем никаких наворотов, свойственных хай-теку или деконструктивизму. И как объяснить этому гражданину, что сегодня, когда одни лудят свои псевдоисторические башенки, а другие безнадежно пытаются протащить в Москву тот же самый хай-тек, построить такое здание — это почти подвиг? «Нормальное» здание, в котором есть и реакция на контекст (диагональ, образованная разрывами в «лентах» окон, — метафора горки, на которой стоит дом), и отсылка к единственноциальному стилю в русской архитектурной истории — конструктивизму (только там подобная полукруглая форма была частью целого, как, например, в шувинском Наркомзее в Орловском переулке, а здесь она стала целым), и только что законченный отличный интерьер, и хорошее качество строительства.



Чего же еще профессионалам надо? Большой современности, большей резкости, яркости. Провоцирует споры то, что изначальный проект, сделанный английским архитектурным бюро William Alsop Architects, был действительно эффектнее. Разрублённое на две части здание со скрученным углом, «оторванное» от земли остекленным цоколем. Но поскольку по закону об архитектурной деятельности 1995 года иностранцы не имеют права построить в Москве здание без участия российского архитектора, заказчик решил устроить закрытый конкурс. В нем участвовали очень хорошие архитекторы, по логике, он должен был бы дать суперклассный результат. Победил Александр Скокан, который нежнее прочих отнесся как к месту, так и к первоначальному проекту англичанина Джеймса МакАдама, выбранному заказчиком. Но Скокан известен именно как мастер «не-

заметной» архитектуры: его здания, неизменно качественные и стильные, очень аккуратно вписываются в город. Когда построенный им банк на Пречистенской набережной специалисты признали лучшим зданием десятилетия, москвиши недоумевали: «А где же он там?»

Похожий случай с этим домом. Он и не мог стать «заметным», ибо скрыт от взоров мощной стеной Дома политпросвещения на Трубной площади. И именно эта ситуация обусловила его скромный образ. Он не претендует на то, чтобы быть доминантой, но в рамках поставленных задач просто великолепен. Вот только пышное название, которое успел застолбить за ним заказчик (Millennium House), звучит комично в сочетании с местом, чье историческое имя — Драчевка и которое на протяжении двух веков было центром московской проституции.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Strategiakysely

Kysely koskee lyhehköjen venäjänkielisten tekstien, kuten artikkeleiden, lukemista. Tarkoituksesta on, että vastaat kuinka YLEENSÄ toimit.

Ennen lukemista	usein/joskus/en
-----------------	-----------------

1. mietin mikä on tekstin pääajatus otsikon perusteella
2. selvitän itselleni mikä lukemisen tarkoitus on; miksi luen?
3. yritän ennakoida tekstin sisältöä
4. silmäilen tekstin läpi yleisidean selvittämiseksi
5. mietin, mitä tiedän asiasta ennestään
6. päätän etukäteen keskittyä kokonaismerkitykseen
7. päätän etukäteen keskittyä yksityiskohtiin
8. en silmäile tekstiä, vaan aloitan lukemaan tekstiä suoraan
9. yritän arvioida mielessäni, kuinka vaikea teksti on

Lukemisen aikana

10. kiinnitän huomioni tekstin pääsisältöön sivuasioiden sijaan
11. kiinnitän huomioni sisällöllisiin yksityiskohtiin
12. kiinnitän huomioni kokonaisuuteen, yleiseen sisältöön
13. kiinnitän huomioni yksittäisiin sanoihin
14. luen ensin koko tekstin läpi, jonka jälkeen luen pääkohdat uudelleen
15. kiinnitän huomioni tekstin rakenteeseen
16. ennakoin, mitä tekstissä tullaan seuraavaksi sanomaan
17. pohdin mielessäni tekstin merkitystä
18. käytän taustatietoa hyväkseni
19. käytän hyväksi tekstin rakenteeseen liittyviä vihjeitä
(например, таким образом..)

20. en huomioi ymmärtämisen kannalta epäolennaisia piirteitä
21. olen selvillä siitä, mitä ymmärrän ja mitä en
22. yritän selvittää tilanteen, kun en ymmärrä tai on ongelmia
23. erotan keskeiset tekstin merkityksen kannalta
keskeiset sanat
24. teen muistiinpanoja
25. alleviivaan
26. erotan kappaleen sisällä tärkeän asian sivuseikoista
27. äännän sanuja mielessäni
28. äännän tekstin osia mielessäni
29. miettiessäni vieraan sanan merkitystä, pyrin päättellemään
sen merkityksen
30. pyrin hahmottamaan tekstin merkitystä äidinkielelläni

Ongelmakohdassa

31. tunnistan, mistä ongelma johtuu
32. tiedän, kuinka vakava ongelma on
33. käytän yleis-/taustatietoa ongelman selvittämiseen
34. luovutan ja lakkiaan lukemasta
35. hyppään ongelmakohdan yli ja jatkan lukemista
36. käänän mielessäni sanuja äidinkielessäni
37. käänän mielessäni osia tekstistä äidinkielessäni
38. käytän sanakirjaa vain kun en muuten saa selville
tuntemattoman sanan merkitystä
39. katson tuntemattoman sanan sanakirjasta
40. luen ongelmakohdan uudestaan
41. palaan kohtaan ennen ongelmaa ja luen uudelleen sieltä
42. yritän päättellä sanan merkityksen jo luetun perusteella
43. yritän päättellä sanan merkityksen lauseyhteyden perusteella
44. yritän päättellä sanan merkityksen muiden kielten perusteella
45. yritän päättellä sanan merkityksen jakamalla sen osiin
(за-думать-ся)

usein/joskus/en

46. yritän päättellä lauseen merkityksen ennen kuin katson tuntemattomat sanat sanakirjasta
47. pyrin selvittämään sanan merkityksen sen perusmuodon perusteella
48. yritän yksinkertaistaa rakenteeltaan vaikeita lauseita, jotta ymmärtäisiin ne paremmin

Lukemisen jälkeen

49. arvioin, onko se, mitä ymmärsin, yhdenmukainen reaalimaailman/terveen järjen kanssa
50. arvioin, sainko tekstistä irti sen mikä oli tavoitteinenani
51. arvioin, miten hyvin ymmärsin tekstin

Kuinka ajattelet vieraalla kielellä lukemisen eroavan äidinkielellä lukemisesta? (Vastaa muutamalla lauseella.)

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

ТАБЛИЦА 1

Классификация стратегий при чтении

	Альфа	Бета	Гамма
Стадия оценки			
1) Узнавание проблемы	8	11	11
2) Выяснение причины проблемы	6	11	9
Стадия деятельности			
3) План стратегии	9	9	10
4) Деятельность/попытка решения	9	9	10
Стадия проверки			
5) Проверка результата деятельности	7	-	3
6) Исправление	2	-	1
Вопрос себе	-	10	2
Всего	<hr/> 41	<hr/> 50	<hr/> 46