

Научная статья
УДК 372.881.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-75-87>



Обучение студентов стратегиям чтения на иностранном языке на основе трехфазной модели

Марина Игоревна ДОЛЖЕНКОВА ^{*}, Николай Владимирович МЕДВЕДЕВ ,

Надежда Васильевна ХАУСМАНН-УШКОВА 

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

*Адрес для переписки: dolgenkovam@mail.ru

Актуальность. Обучение иноязычному чтению в высшей школе нацелено на подготовку к взаимодействию с аутентичными материалами в контексте профессиональной коммуникации. В таких условиях появляется необходимость развития практико-ориентированных навыков, что требует внесения коррективов в общепринятую модель организации заданий на чтение. Цель исследования – адаптировать трехфазную модель работы с текстом под использование метакогнитивных стратегий чтения в рамках языкового образования в вузе.

Методы исследования. На основе анализа научной литературы были определены условия организации работы по трехфазной модели, выделены ее функциональные компоненты. Спроектирован способ прогрессивной интеграции четырех стратегий чтения в эту модель с учетом их роли в реализации функциональных компонентов.

Результаты исследования. Для этапов трехфазной модели были выделены процессуальные функции, отражающие коммуникативные цели каждой стадии: мотивационно-информационный, интерпретационный и рефлексивный. В данный континуум были интегрированы следующие стратегии чтения: предварительный просмотр (previewing), позволяющий оценить релевантность материала без прямого взаимодействия с текстом; скимминг (skimming), служащий способом определения структуры текста; сканирование (scanning), применяемое для высокоточного понимания смысловых элементов текста; таблица “K-W-L” используемая для ретрофлексивного анализа усвоенной из текста информации.

Выводы. Трехфазная модель чтения позволяет интегрировать в себя стратегии без кардинальных структурных изменений учебного процесса. При этом использование обозначенных стратегий позволяет расширить перечень формируемых навыков обучающихся при выполнении заданий, добавив к нему навыки взаимодействия с профессионально ориентированными текстами.

Ключевые слова: обучение чтению, трехфазовая модель чтения, задания на чтение, стратегии чтения

Для цитирования: Долженкова М.И., Медведев Н.В., Хаусманн-Ушкова Н.В. Обучение студентов стратегиям чтения на иностранном языке на основе трехфазной модели // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 75-87.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-75-87>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-75-87>

Three-phase model for teaching reading strategies in higher education

Marina I. DOLZHENKOVA *, Nikolay V. MEDVEDEV ,
Nadezhda V. HAUSMANN-USHKOVA 

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

*Corresponding author: dolgenkovam@mail.ru

Importance. Reading in higher education is aimed at preparation for interaction with authentic materials in professional settings. Therefore, there is a need to develop practice-oriented skills within the learning process, which requires making adjustments to the generally accepted model of organizing reading tasks. The purpose of the study is to adapt the three-phase model of text work to the use of metacognitive reading strategies in higher education.

Research Methods. Based on the analysis of scientific literature, the conditions for organizing work within the three-phase model were determined, its functional components were identified. The way of progressive integration of four reading strategies into this model was designed with taking into account their role in the realization of functional components.

Results and Discussion. Procedural functions reflecting the communicative goals of each stage were identified for each stage of the three-phase model: motivational-informational, interpretive, and reflective. Four reading strategies were integrated into this continuum. The list of strategies includes: previewing, which allows assessing the relevance of the material without direct interaction with the text; skimming, which serves as a way of determining the structure of the text; scanning, which is used for highly accurate understanding of the semantic elements of the text; and the K-W-L table, which is used for retroflexive analysis of the information learned from the text.

Conclusion. The three-phase model of reading allows integrating strategies without considerable structural changes. At the same time, the use of the indicated strategies leads to the expansion of potentially forming reading skills during task completion.

Keywords: three-phase model of reading, reading tasks, reading strategies, teaching reading

For citation: Dolzhenkova, M.I., Medvedev, N.V., & Hausmann-Ushkova, N.V. (2024). Three-phase model for teaching reading strategies in higher education. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 75-87. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-75-87>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Чтение, являясь основным рецептивным видом речевой деятельности при отсутствии прямого контакта с носителями языка, выступает в качестве одного из главных способов развития коммуникативной компетенции студентов. Начиная со средней школы подавляющее количество получаемой информации имеет форму письменного текста, однако задачи чтения в школе и вузе различны. В общеобразовательных учреждениях оце-

нивается полнота развитости навыков понимания текста, в то время как в высшей школе оцениваются навыки использования полученной из текста информации в профессиональной деятельности. Большая практика ориентированность университетского образования вносит определенные коррективы в учебный процесс, появляется необходимость развития метакогнитивных навыков взаимодействия с текстом, с помощью которых обучающиеся вузов смогут не только увеличить полноту и точность понимания ино-

язычного текста, но и организовать в более эффективной и эргономичной манере процесс анализа письменных источников для выполнения профессиональных задач.

В регламентирующих документах изменения требований к иноязычным коммуникативным навыкам в вузах фиксируются ФГОС ВО. Во ФГОС ВО различных направлений прослеживается единая Универсальная Компетенция – 4: «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)»¹. Формулировка компетенции отражает приобретаемую в высшем образовании прагматичность языкового обучения: осуществление деловой коммуникации подразумевает не только реализацию иноязычной коммуникативной компетенции, но также актуализацию иноязычных предметных знаний и навыков обработки профессионально ориентированных текстов. Если накопление иноязычных предметных знаний происходит по мере изучения профильных дисциплин благодаря положительному переносу и по мере прохождения курсов иностранного для специальных целей и предметно-языкового интегрированного обучения, то навыки обработки профессионально ориентированных текстов требуют особых условий культивирования. Такие навыки обладают спецификой, выходящей за рамки развиваемых в общеобразовательных учреждениях компетенций. По этой причине появляется необходимость акцентирования стратегий чтения, с помощью которых студенты способны решать иноязычные коммуникативные задачи в профессиональной среде.

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (с изменениями и дополнениями): приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 13.08.2020 № 1011 // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/400301_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 11.07.2023).

Стратегии чтения – это методическая категория, широко используемая в западной лингводидактике. Они представляют собой набор действий, совершив которые, ученик сможет достичь цели коммуникативного акта [1]. Необходимость изучения таких стратегий диктуется разнообразностью коммуникативных целей и задач, которые по своей численности превосходят стандартизированные цели и задачи видов чтения в общеобразовательной школе. Стратегии могут выходить за пределы непосредственного процесса изучения текста и затрагивать как предварительные чтению способы анализа текста, так и следующие за чтением способы рефлексии. Поэтому их использование возможно в рамках трехфазной работы с текстом.

Цель исследования – адаптация стратегий чтения в трехфазную модель работы с текстом в вузе. В качестве задач были выделены: методическая характеристика процесса чтения и понимания при изучении иностранных языков в высшей школе; описание использования трехфазной модели; поиск и анализ стратегий чтения, которые могут быть использованы в ней.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На основе теоретического анализа научной литературы по теме организации процесса обучения чтению были определены условия осуществления взаимодействия с письменными текстами в рамках трехфазной модели. После был спроектирован континуум интеграции метакогнитивных стратегий чтения в процесс обучения иностранному языку в вузе.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В вузе обучение чтению максимально приближается к аутентичному общению, что проявляется в сильном повышении прагматичности. Деятельность преподавателя нацелена на создание условий активизации коммуникативно-познавательной деятельности, направленной на понимание и последующее

использование извлекаемой из письменного текста информации. Это проявляется в компонентом составе УК-4. В ней, помимо языковых и предметных знаний, также находятся блоки, описывающие требующиеся для иноязычной деловой коммуникации личностные качества, умения и метаумения [2]. В данном перечне наиболее применимыми к навыкам чтения являются умения извлечения информация из иноязычных профессионально ориентированных источников и метанавыки саморефлексии и самоорганизации. В сочетании данные требования создают модель результата обучения, в которой специалист способен самостоятельно взаимодействовать с неучебными текстами.

Отчасти в такой модели наблюдается тенденция к монолингвальности, поскольку языковое образование в вузе акцентирует именно коммуникативную составляющую. Однако при поступлении студенты-первокурсники неязыковых специальностей неизбежно проходят стадию субординативного билингвизма, накладывающего определенные ограничения на потенциальные учебные задачи при взаимодействии с текстами и требующего применения компромиссов.

В частности, требуется систематизация элементов по сложности, позволяющая постепенно увеличивать объем монолингвально анализируемой информации, а также необходима оптимизация очередности предоставления учебных материалов на основе компаративной содержательной организации [3]. Систематизация по нарастающей сложности отражается в заданиях на чтение двояко: во-первых, с улучшением навыков чтения повышается разнообразие задействуемых в заданиях видов и стратегий чтения, во-вторых, с общим развитием иноязычной коммуникативной компетенции возрастает взаимозависимость видов речевой деятельности, и чтение интегрируется с говорением и письмом. Соблюдение данных требований позволяет реализовать три составляющие процессуальной стороны чтения: 1) перцептивную функцию чтения, обеспечивающую понимание графических образов; 2) мнемическую функ-

цию, обеспечивающую соотнесение образов со знаниевой системой; 3) когнитивную функцию, обеспечивающую возможность переработки воспринимаемой информации для решения дальнейших коммуникативных задач. Посильное повышение сложности и оптимизация тематического планирования необходимы для корректной имплементации мнемической функции, в то время как комплексное использование трех функций сразу подразумевает применение текста в качестве средства коммуникации, выполняющую роль элемента общения, а не в качестве самоцели.

Если навыки первой функции в значительной степени уже сформированы при поступлении в вуз, то навыки мнемической и когнитивной становятся акцентируемыми при обучении специализированному иностранному. Мнемическая функция реализуется через иноязычное предметное содержание, которое предоставляется через профессионально ориентированные тексты. Процессуальная – через коммуникативные и проектные задания, отражающие специфику иноязычной деловой коммуникации. Выделенные функции характеризуют обучение иноязычной деловой коммуникации в вузе как все еще продолжающийся, хоть и с другими требованиями, процесс развития коммуникативной компетенции, однако, к навыкам процессуальной функции на данном этапе выдвигаются новые требования, отсутствующие в стандартах общеобразовательных школ. Из-за чего целесообразным представляется внедрение в привычную структуру заданий на чтение новых элементов, позволяющих реализовать процессуальную функцию путем создания условий для применения саморегулирующих стратегий изучения предметного содержания текстов.

Процесс взаимодействия с текстом разделяется на этапы, в рамках которых функции задействуются по-разному. А.Н. Щукин выделял четыре этапа работы с письменным текстом: 1) побудительно-мотивационный; 2) перцептивный; 3) смысловой; 4) оценочный [4, с. 260].

Побудительно-мотивационный этап предшествует непосредственному взаимодействию с письменным текстом, во время него создаются условия, в которых побуждается анализ предоставляемых материалов. Задачей этапа является осуществление личностно-мотивационной подготовки к чтению, что достигается за счет перцептивной и мнемической функций. Подразумевается совершение обучающимся перечня действий, направленных на прогнозирование предметного содержания текста. Перцептивная функция осуществляется при анализе структурных элементов текста (заголовки, содержание, рисунки), а мнемическая – при соотношении полученной информации из элементов текста со знаниями. Стоит отметить, что в этот этап включаются не только материалы, которые являются неотъемлемой частью учебного текста, но и специально разработанные материалы, задающие контекст дальнейшей коммуникации или же предвосхищающие языковые трудности. В результате взаимодействия этих функций на побудительно-мотивационном этапе производится первичная оценка релевантности учебного текста, которая не требует его прямого анализа.

Перцептивный этап подразумевает прямое извлечение информации из письменного текста. Связь с предшествующим мотивационно-побудительным этапом проявляется в подтверждении или опровержении прогнозов. При выполнении этого этапа обучающийся воспринимает языковое и предметное содержание материала, идентифицируя лексические единицы и грамматические конструкции. В случае возникновения затруднений, свойственных субординативному билингвизму, возможно использование вспомогательных справочных материалов – билингвальных или толковых словарей. Из-за таких трудностей объемы учебных текстов на начальных этапах языкового обучения в вузе ограничены, поскольку анализ иноязычной информации при развитии искусственного билингвизма требует высокой концентрации, следовательно, он утомителен для студентов.

Далее следует этап смыслового понимания текста. Соединяя воедино полученные во время перцептивного этапа значения элементов, обучающиеся интерпретируют общую семантику учебного материала. Смысловое понимание может быть: предметным – извлечение фактов из текста; детальным – соотнесение фактов со значением единиц; и критическим – соотнесение смысла текста с мнением и знаниями обучающегося.

Работу с письменным текстом завершает оценочный этап, призванный измерить полноту, глубину и точность понимания материалов обучающимся [5]. Эти три показателя формируются на предшествующих этапах при реализации процессуальных функций чтения: полнота измеряется объемом извлеченной предметной информации; точность – качеством детальной информации; глубина – своеобразностью критической интерпретации смысла. Оценка показателей может осуществляться различными способами: заданием на восстановление последовательности событий, вопросами «верно/неверно», написанием изложения, дискуссией по теме текста и т. д.

Несмотря на подробность модели А.Н. Щукина, в методике преподавания иностранных языков чаще используется трехфазное этапирование. Это происходит в угоду удобства проектирования заданий, поскольку в модели Анатолия Николаевича больше внимания уделяется внутренним когнитивным процессам обучающихся и сопровождающим действиям преподавателя, в то время как трехфазная модель представляет собой структуру проектирования заданий путем систематизации учебных материалов. Такое этапирование включает в себя следующие фазы: предтекстовая – мотивационно-информационный этап; текстовая – интерпретационный этап; послетекстовая – рефлексивный этап. Подробно трехфазная модель обучения аудированию представлена в работах П.В. Сысоева [7–9], посвященных развитию и контролю аудитивных умений обучающихся.

Предтекстовый этап направлен на создание условий для внешней мотивации уча-

щихся. Это может происходить с помощью предоставления актуальной информации, соответствующей внутренней мотивации учащихся, и с помощью искусственного создания антиципации [10]. Типы предтекстовых заданий можно разделить на две основные группы: задания на актуализацию фоновых знаний перед чтением (например, ознакомиться с иллюстрацией и сделать предположения о содержании) и задания на раскрытие значения акцентируемых в тексте языковых единиц. В таких заданиях учитываются лексико-грамматические, структурно-смысловые, лингвостилистические и лингвострановедческие особенности подлежащего чтению текста.

Для мотивирования к выполнению задания следует создать учебными материалами интерес к тексту до непосредственного взаимодействия с ним. Это достигается тремя способами: актуализацией внутренней мотивации обучающихся за счет совпадения интересов, созданием искусственных связей между обучающимися и текстом, новизной учебных материалов и средств. Актуализация внутренней мотивации при чтении является следствием личной положительной оценки обучающегося предметного содержания, в предтекстовой фазе актуализация возможна путем реализации мнемической функции выборочного просмотрового чтения или же предвосхищения тематики благодаря активизации фоновых предметных знаний перед чтением. Создание искусственных связей между обучающимся и текстом осуществляется в рамках заданий, выстраивающих лично-ассоциативную зависимость, когда учащийся прогнозирует содержание текста, после чего чтением подтверждает или опровергает свои догадки.

Текстовая фаза включает в себя действия, направленные на линейное понимание учебных материалов. Линейность восприятия текста ограничивает его полное критическое понимание. Обучающийся извлекает информацию сегментами, поэтому и задания проектируются для оценивания понимания отдельных частей текста при реализации про-

цессуальных функций навыков чтения: поиск, обобщение и систематизация извлеченной из текста информации. В таком случае акцентируется больше языковой аспект материалов, поскольку точность понимания важнее глубины в текстовых заданиях. Соответственно, оценочные суждения сводятся к минимуму, интерпретация текста направлена на установление объективных положений.

Послетекстовая фаза подразумевает нелинейное осмысление текста. Обучающийся анализирует материалы в их целостности, соотнося извлеченную фактическую информацию со своим опытом. Опыт включает в себя как уже сформированные знания или мнения, так и новые, получаемые вовремя последующих тематически связанных с текстом коммуникативных актов. Послетекстовая фаза продуктивна и может быть выполнена во множестве форм: эссе, проект, дискуссия и т. д.

Трехфазная модель повсеместно встречается в учебно-методических комплексах, на ее основе создаются текстоцентричные системы заданий. Такие системы призваны подготовить обучающихся к аутентичному взаимодействию с материалами, они создают вторящие настоящим условия анализа письменных текстов. Разделение на три фазы отражает отличающиеся цели каждого этапа, которые закономерно требуют применения отличающихся способов взаимодействия с информацией. Традиционно в методике преподавания иностранных языков выделяются несколько видов чтения в зависимости от частных целей анализа текстового материала: просмотровое, ознакомительное, поисковое, аналитическое и т. д. В обучении иностранным языкам частные цели задаются урочным контекстом, то есть разработанными в рамках развития субординативного билингвизма заданиями. Так виды чтения являются дидактической категорией, которая отображает условия использования навыков чтения. Однако помимо видов, в обучении чтению можно выделить стратегии. В настоящей работе под стратегией чтения подразумевается алгоритм действий, совершаемых при работе

с текстом для достижения какой-либо коммуникативной цели.

Перечень стратегий разнообразен, в нем присутствуют единицы, с помощью которых можно выполнять различные задачи, в том числе задачи, подразумеваемые фазами трехэтапной модели. Интеграция стратегий в навыки чтения является показателем их сформированности, исследования показывают прямую положительную корреляцию между частотой применения различных стратегий чтения и уровнем развития коммуникативной компетенции [11]. Исходя из того, что по окончании курса иностранного языка студенты должны быть способны самостоятельно анализировать иноязычными профессионально ориентированные тексты, обучение стратегиям чтения необходимо для повышения эффективности взаимодействия с письменными материалами. В свою очередь стратегии можно систематизировать на базе трехфазной модели, потому что она отражает разнообразие коммуникативных задач чтения и позволяет структурировать процесс обучения.

Предтекстовый этап выполняет мотивационно-информационную функцию, обучающийся формирует предварительное мнение о текстовом материале без непосредственного линейного чтения. Среди перечня стратегий для задач предтекстового этапа подходят предварительный просмотр (previewing) и отчасти беглое или просмотровое чтение (skimming). Безусловно, при их применении обучающиеся читают часть текста, однако такое чтение нелинейно и не направлено на понимание всех элементов. Оно призвано произвести оценку релевантности материала и поспособствовать активизации фоновых знаний, то есть выполняемые действия относятся к мотивационному, а не к процессуальному компоненту чтения.

Предварительный просмотр (previewing) – это стратегия прогнозирования содержания текста. Ее использование предназначено для выявления тематической направленности материалов. Зачастую предварительный просмотр является частью более масштабной стратегии PQ4R (Preview, Ques-

tion, Read, Reflection, Recite, Review), однако, в контексте настоящей работы предварительный просмотр анализируется изолированно [12]. Совершаемые при выполнении этой стратегии действия акцентированы на формальной составляющей материала, его структуре и многообразии графических способов передачи информации. Содержательный анализ почти отсутствует и ограничивается необходимыми для идентификации тематической принадлежности элементами текста. При предварительном просмотре обучающийся игнорирует «внутренний» текст – внимание обращается на структурные элементы, с помощью которых можно спрогнозировать внутреннее содержание. К ним можно причислить: заголовки, сопровождающие рисунки, схемы, таблицы, и их названия, а также вводные и завершающие предложения [13]. Пошаговое изучение данных элементов входит в алгоритм стратегии, венчает же его выдвижение гипотезы о содержании. Отличительной чертой предварительного просмотра является реализация функции создания искусственных связей между обучающимся и текстом, присущей мотивационно-информационной фазе. Центрообразующей задачей предварительного просмотра является прогнозирование, которое на последующем этапе трехфазной модели будет доказано или опровергнуто [14].

Предварительный просмотр как стратегия легко интегрируется в учебный процесс вуза. Задания на чтение в большинстве УМК пользуются трехэтапной структурой и обладают заданиями на прогнозирование с помощью рисунков, таблиц или даже некоторых отрывков, выполняющих роль вводных текстов. Важным условием организации обучения этой стратегии является ограничение времени анализа формальной составляющей текста, так как целью является скорейшее прогнозирование содержания, на основе которого может быть проведена оценка релевантности материала. По мере развития автономности навыков чтения предварительный просмотр может быть использован при самостоятельном отборе студентами текстов

для выполнения заданий исследовательского типа.

“Skimming”, отечественным терминологическим аналогом которого является просмотровое чтение, можно номинально отнести к мотивационно-информационному этапу, хоть процессуально он является текстовым, потому что включает в себя прямое взаимодействие с содержанием учебного материала. Его двойственность заключается в выполняемых задачах: посредством беглого анализа текста обучающийся определяет его релевантность и структуру [15]. То есть скимминг не подразумевает последовательного линейного чтения элементов, наоборот, эта стратегия призвана извлекать отдельные элементы текста для того же прогнозирования, что и в случае с предварительным просмотром. Однако факт осуществления прямого взаимодействия с текстом не позволяет однозначно причислить скимминг к предтекстовой стратегии, несмотря на общность функций с предварительным просмотром.

Просмотровое чтение как стратегия требует реализации следующего ряда действий: 1) вычленение ключевой информации из всего объема текста; 2) систематизация ключевой информации и ее смысловая компрессия; 3) оценка релевантности элементов текста [7; 16]. Ключевая информация в тексте определяется по ее частотности и структурному расположению, то есть процесс ее идентификации схож с предварительным просмотром, но допускает чтение «внутреннего» текста. Она находится в заголовках, схемах, таблицах, вводных и заключительных предложениях, а также при беглом чтении по диагонали обучающийся может определить наиболее частые слова. Систематизация информации позволяет определить соотношение семантической составляющей материала с его структурой, что в дальнейшем поспособствует лучшему ориентированию при применении иных стратегий чтения. Оценка релевантности происходит при соотношении семантической структуры текста с изначальной мотивацией коммуникативного акта.

Одна из основных функций скимминга – определение структуры текста – повсеместно интегрирована в УМК. В системе заданий она акцентируется при помощи поисковых заданий, выполняемых во время текстового этапа. В условиях ограниченности времени, которые препятствуют ознакомительному чтению, беглый анализ способен предоставить структурный базис для осуществления чтения поискового. Однако оценочная функция несколько менее выражена, ее реализация вероятна при заданиях на соотнесение заголовков с абзацами. В связке с предварительным просмотром скимминг может быть применен при отборе текстов для выполнения исследовательских заданий. Из-за такой двойственности просмотровое чтение можно функционально разделить на оценочное, которое предшествует основному этапу прямого взаимодействия с текстом, и на ориентирующее, которое происходит во время текстового этапа для быстрого определения структуры материала.

Так как читательские стратегии рассматриваются в континууме трехфазной модели взаимодействия с текстом, их анализ приводит к созданию методической системы. Следующей закономерной стратегией после просмотрового является “scanning” (отечественный аналог – поисковое чтение), поскольку в научной литературе они рассматриваются совместно как две неразрывные составляющие метастратегии локализации искомой информации [17]. Как и в случае с просмотром чтением, сканирование подразумевает оценку релевантности элементов текста и последующее игнорирование маловажных частей. Осуществление сканирования требует сформированной мотивационного компонента коммуникации на более детальном уровне, так как обучающийся ищет конкретную информацию, подлежащую пониманию с высокой точностью. Однако, в отличие от предшествующих стратегий, сканирование линейно. То есть обучающийся не просматривает по диагонали элементы текста для выяснения релевантности или структуры материала, а читает отрывки в прямой последо-

вательности, соединяя линейно элементы для объемного и точного понимания.

Сканирование, как и скимминг, оперирует с ключевыми словами, но иным способом. Если просмотровое нацелено на выявление ключевых слов для понимания «снизу-вверх», то есть от частных единиц к общему смыслу текста, то поисковое направлено «сверху-вниз», от общего смысла к частным единицам [18]. Поэтому для выполнения этой стратегии необходимо определение искомых концепций в тексте, что может осуществляться либо искусственным заданием в УМК, либо личной мотивацией учащегося. После определения требований к искомой информации обучающийся, пользуясь знанием структуры текста, идентифицирует ключевые слова в материалах. Для их корректной интерпретации ему необходимо изучить ближайший контекст употребления, в который может входить как одно предложение, так и целый абзац.

Читательские стратегии, которые можно отнести к текстовому и послетекстовому этапу, отличаются своей масштабностью. Зачастую они простираются на все три фазы, поскольку они представляют собой системы организации понимания текста, составляемые перед чтением и заполняемые по мере его понимания (*coherence-detecting moves*). Однако именно их масштабность и позволяет достичь высокой эффективности рефлексивного этапа за счет упорядоченности этапа интерпретационного. В качестве наиболее популярной можно выделить таблицу “K-W-L”.

Таблица “K-W-L” является ретрофлексивной самоорганизующей стратегией, которая основывается на компаративном анализе предшествующих чтению фоновых знаний и полученной из текста информации. Использование этой стратегии осуществляется путем разграничения предметных фоновых знаний, мотивационного компонента коммуникации и результата применения навыков чтения. В стратегии используются три организующих элемента-столбика: K – what I know; W – what I want to learn; L – what I learnt. Первый элемент формируется после

предварительного просмотра, с помощью которого обучающийся определяет тематическую принадлежность изучаемого текста. Вызываемые тематические ассоциации приводят к актуализации фоновых знаний, которые необходимо зафиксировать перед прямым взаимодействием с текстом. Второй элемент создает искусственные ассоциативные связи обучающегося с текстом через прогнозирование содержания материалов. Определение мотивации коммуникативного акта может также служить в качестве способа идентификации ключевых концептов для осуществления поискового чтения. Последний элемент выступает в качестве завершающей фазы работы с материалами, во время которой осуществляется ретрофлексия, осмысление прочитанного.

“K-W-L” как стратегия чтения нацелена на предметное понимание текста и обогащение знаниевой системы обучающихся. Интеграция такой стратегии в курс обучения возможна для развития навыков проведения автономного исследования профессионально ориентированных материалов. Из-за того “K-W-L” предполагает самостоятельный анализ, организация условий для развития навыков пользования ей подразумевает внеаудиторную работу. Это обуславливает ее недостатки: мало внимания уделяется языковой форме текста; преподавателю трудно контролировать процесс заполнения таблицы обучающимися; от выполняющих требуется не только высокий уровень иноязычной коммуникативной компетенции, но и сформированность аналитических навыков.

Заполнение таблицы “K-W-L” включает в себя рефлексивный этап, что требует осуществления продуктивных речевых действий в устной или письменной форме. В работе “The Integration of the Know-Want-Learn (K-W-L) Strategy in to English Language Teaching for Non-English Majors” предлагается использование таблицы в качестве способа структурирования изучения текстового материала для последующего написания эссе [19]. “K-W-L” организует информацию в форму, которую можно перенести в компо-

зицию письменной работы. То есть столбик “K” (What I Know) применяется для написания введения, в котором с помощью фоновых знаний обучающийся кратко раскрывает проблематику темы. “W” (What I Want to Know) позволяет осуществить целеполагание, записи в таком столбике могут выполнять функцию вводного предложения абзаца (to pics entence), в то время как информация из “L” (What I Learnt) способна послужить источником аргументации в основной части эссе.

ВЫВОДЫ

Таким образом, обучение иноязычному чтению в вузе стремится к созданию условий аутентичной коммуникации посредством текста, из-за чего существует необходимость пересмотра способов взаимодействия с письменным материалом в рамках монолингвального понимания, обеспечиваемого паритетным билингвизмом. В практике составления учебно-методических материалов устоялась трехфазная модель взаимодействия с текстом, с опорой на которую составляется

большинство комплексов заданий. В эту модель возможно интегрировать различные метакогнитивные стратегии чтения, которые используются для прогрессивного анализа письменных материалов. К каждой фазе можно подобрать определенную стратегию, способную выполнить частные задачи определенного этапа, в работе было рассмотрено четыре таких стратегии.

1. Предварительный просмотр (pre-view), с помощью которого обучающийся производит оценку релевантности материала без прямого взаимодействия с текстом путем нелинейного анализа формальных элементов во время предтекстового этапа.

2. Скимминг (skimming), с помощью которого обучающийся производит оценку релевантности содержания текста по ключевым словам и определяет структуру текста.

3. Сканирование (scanning), с помощью которого обучающийся локализует элементы текста, содержащие искомую информацию, во время текстового этапа.

4. Таблица “Know-Want-Learnt”, с помощью которой обучающийся систематизирует полученную из текста информацию и производит ретрофлексивный анализ взаимодействия с материалами.

Список источников

1. Ахмадалиева Г. Обучение стратегиям чтения при обучении английскому языку // Общество и инновации. 2021. Т. 2. № 5/S. С. 166-170. <https://doi.org/10.47689/2181-1415-vol2-iss5/S-pp166-170>
2. Дроботенко Ю.Б., Назарова Н.А. Оценка универсальных компетенций студентов неязыковых специальностей // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2021. Т. 18. № 3. С. 85-102. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.6>, <https://elibrary.ru/zkparg>
3. Спирочкина П.А. Факторы оптимизации методики иноязычного обучения на этапе среднего образования в контексте теории формирования билингвального сознания как целевой установки // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6. № 4. С. 623-628. <https://doi.org/10.30853/ped210079>, <https://elibrary.ru/yvtvoi>
4. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М.: ИКАР, 2011. 454 с. <https://elibrary.ru/qwomhd>
5. Карцева Е.Ю., Бабинцева Е.А. Формирование профессионально ориентированной англоязычной читательской компетентности будущих специалистов // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 4 (95). С. 135-138. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-495-135-138>, <https://elibrary.ru/kexhzc>
6. Солуянова О.Н. Обучение студентов лингвистических вузов работе с профессионально ориентированным иноязычным текстом // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 1 (34). С. 265-269. <https://doi.org/10.26140/bgjz3-2021-1001-0061>, <https://elibrary.ru/izgsef>

7. Сысоев П.В. Развитие умений учащихся воспринимать на слух текст на средней и старшей ступенях общего среднего образования // Иностранные языки в школе. 2007. № 4. С. 9-19. <https://elibrary.ru/jxaxsb>
8. Сысоев П.В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух // Иностранные языки в школе. 2008. № 1. С. 8-15. <https://elibrary.ru/jxazll>
9. Сысоев П.В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух // Иностранные языки в школе. 2008. № 2. С. 16-21. <https://elibrary.ru/jxazvb>
10. Игнашина З.Н., Рыбакова И.А. Повышение мотивации учащихся при обучении иностранным языкам: практический аспект // Современное педагогическое образование. 2021. № 4. С. 146-149. <https://elibrary.ru/gtfluy>
11. Gustanti Y., Ayu M. The correlation between cognitive reading strategies and students' English proficiency test score // Journal of English Language Teaching and Learning. 2021. Vol. 2. № 2. P. 95-100. <http://dx.doi.org/10.33365/jeltl.v2i2.1452>
12. Gardenia N., Herman T. PQ4R Strategy (preview, question, read, reflection, recite, review) for mathematical communication ability // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 2019. № 253. P. 322-327. <http://dx.doi.org/10.2991/aes-18.2019.75>
13. Sotvoldiyev I., Rajapova M. Easy methods of reading and reading strategies // International Conference on Higher Education Teaching. 2023. Vol. 1. № 3. P. 133-139.
14. Valeri-Gold M. Previewing: a directed reading-thinking activity // Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts. 1987. Vol. 27. № 2. P. 123-126.
15. Hong N.C. Teaching of skimming at tertiary level: theoretical and pedagogical issues // International Journal of Bilingual and Multilingual Teachers of English. 2013. Vol. 1. № 1. P. 1-7. <http://dx.doi.org/10.12785/IJBMTE/010101>
16. Тимофеева Т.В. Роль просмотрового чтения в изучении профессионально ориентированного иностранного языка // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 10-3 (112). С. 78-80. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.112.10.081>, <https://elibrary.ru/vkwerb>
17. Aritonang I., Lasmana S., Kurnia D. The analysis of skimming and scanning technique to improve students in teaching reading comprehension // PROJECT (Professional Journal of English Education). 2019. Vol. 1. № 2. P. 101-106. <http://dx.doi.org/10.22460/project.v1i2.p101-106>
18. Novitasari P. The Internet based text material: its impact to students' reading comprehension on skimming and scanning for information to the seventh grade of SMP Wahidiyah // Journal of Scientific Research, Education, and Technology (JSRET). 2023. Vol. 2. № 2. P. 909-915. <https://doi.org/10.58526/jsret.v2i2.181>
19. Fengjuan Z. The integration of the Know-Want-Learn (KWL) strategy into English language teaching for non-English majors // Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly). 2010. Vol. 33. № 4. P. 77-86.

References

1. Akhmadalieva G. (2021). Teaching reading strategies in ELT. *Obshchestvo i innovatsii = Society and Innovations*, vol. 2, no. 5/S, pp. 166-170. (In Russ.) <https://doi.org/10.47689/2181-1415-vol2-iss5/S-pp166-170>
2. Drobotenko Yu.B., Nazarova N.A. (2021). Assessing universal competencies of students of non-linguistic specialties. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki = Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, vol. 18, no. 3, pp. 85-102. (In Russ.) <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.6>, <https://elibrary.ru/zkparg>
3. Spirochkina P.A. (2021). Factors of optimising foreign language teaching methodology at the stage of secondary education in the context of bilingual consciousness formation theory as goal setting. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Theory & Practice*, vol. 6, no. 4, pp. 623-628. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/ped210079>, <https://elibrary.ru/yvtvoi>
4. Shchukin A.N. (2011). *Metodika obucheniya rechevomu obshcheniyu na inostrannom yazyke* [Methods of Teaching Speech Communication in a Foreign Language]. Moscow, IKAR Publ., 454 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qwomhd>
5. Kartseva E.Yu., Babintseva E.A. (2022). Formation of professionally oriented English-language reading competence of future specialists. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = World of Science, Culture, Education*,

- no. 4 (95), pp. 135-138. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-495-135-138>, <https://elibrary.ru/kexhzc>
6. Soluyanova O.N. (2021). Teaching students of non-linguistic universities to work with a professionally-oriented foreign language text. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal = Baltic Humanitarian Journal*, vol. 10, no. 1 (34), pp. 265-269. (In Russ.) <https://doi.org/10.26140/bgz3-2021-1001-0061>, <https://elibrary.ru/izgsef>
 7. Sysoev P.V. (2007). Razvitie umenii uchashchikhsya vosprинимat' na slukh tekst na srednei i starshei stupenyakh obshchego srednego obrazovaniya [Development of students' skills to perceive the text by ear at the middle and senior levels of high-school instruction]. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 4, pp. 9-19. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jxaxsb>
 8. Sysoev P.V. (2008). Spornye voprosy kommunikativnogo kontrolya umenii uchashchikhsya vosprинимat' rech' na slukh [Controversial issues of communicative control of students' ability to perceive speech by ear]. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 1, pp. 8-15. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jxazll>
 9. Sysoev P.V. (2008). Spornye voprosy kommunikativnogo kontrolya umenii uchashchikhsya vosprинимat' rech' na slukh [Controversial issues of communicative control of students' ability to perceive speech by ear]. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 2, pp. 16-21. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jxazvb>
 10. Ignashina Z.N., Rybakova I.A. (2021). Increasing student motivation in teaching foreign languages: the practical aspect. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Pedagogical Education*, no. 4, pp. 146-149. (In Russ.) <https://elibrary.ru/gtfluy>
 11. Gustanti Y., Ayu M. (2021). The correlation between cognitive reading strategies and students' English proficiency test score. *Journal of English Language Teaching and Learning*, vol. 2, no. 2, pp. 95-100. <http://dx.doi.org/10.33365/jeltl.v2i2.1452>
 12. Gardenia N., Herman T. (2019). PQ4R strategy (preview, question, read, reflection, recite, review) for mathematical communication ability. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, no. 253, pp. 322-327. <http://dx.doi.org/10.2991/aes-18.2019.75>
 13. Sotvoldiyev I., Rajapova M. (2023). Easy methods of reading and reading strategies. *International Conference on Higher Education Teaching*, vol. 1, no. 3, pp. 133-139.
 14. Valeri-Gold M. (1987). Previewing: a directed reading-thinking activity. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, vol. 27, no. 2, pp. 123-126.
 15. Hong N.C. (2013). Teaching of skimming at tertiary level: theoretical and pedagogical issues. *International Journal of Bilingual and Multilingual Teachers of English*, vol. 1, no. 1, pp. 1-7. <http://dx.doi.org/10.12785/IJBMTE/010101>
 16. Timofeeva T.V. (2021). On the role of revision reading technique in studying a professionally oriented foreign language. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal = International Research Journal*, no. 10-3 (112), pp. 78-80. (In Russ.) <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.112.10.081>, <https://elibrary.ru/vkwerb>
 17. Aritonang I., Lasmana S., Kurnia D. (2019). The analysis of skimming and scanning technique to improve students in teaching reading comprehension. *PROJECT (Professional Journal of English Education)*, vol. 1, no. 2, pp. 101-106. <http://dx.doi.org/10.22460/project.v1i2.p101-106>
 18. Novitasari P. (2023). The Internet based text material: its impact to students' reading comprehension on skimming and scanning for information to the seventh grade of SMP Wahidiyah. *Journal of Scientific Research, Education, and Technology (JSRET)*, vol. 2, no. 2, pp. 909-915. <https://doi.org/10.58526/jsret.v2i2.181>
 19. Fengjuan Z. (2010). The integration of the Know-Want-Learn (KWL) strategy into English language teaching for non-English majors. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly)*, vol. 33, no. 4, pp. 77-86.

Информация об авторах

Долженкова Марина Игоревна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культуроведения и социокультурных проектов, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-7656-7028>
dolgenkovam@mail.ru

Медведев Николай Владимирович, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры истории и философии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-9941-7732>
mnv88@mail.ru

Хаусманн-Ушкова Надежда Васильевна, доктор филологических наук, профессор кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-4347-624X>
nush2001@mail.ru

Информация о конфликте интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Поступила в редакцию 13.09.2023
Одобрена после рецензирования 08.11.2023
Принята к публикации 22.11.2023

Information about the authors

Marina I. Dolzhenkova, Dr. habil. (Education), Professor, Head of Cultural Studies and Social and Cultural Projects Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-7656-7028>
dolgenkovam@mail.ru

Nikolay V. Medvedev, Dr. habil. (Philosophy), Professor, Professor of Philosophy and Methodology of Science Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-9941-7732>
mnv88@mail.ru

Nadezhda V. Hausmann-Ushkova, Dr. habil. (Philology), Professor of Linguistics and Linguodidactics Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-4347-624X>
nush2001@mail.ru

Information on the conflict of interests: authors declare no conflict of interests.

Received 13.09.2023
Approved 08.11.2023
Accepted 22.11.2023