

**О.Е. Антипенко
Н.Е. Шкредова**

Метауроки ЧТЕНИЯ

**Методическое пособие
Часть первая. Диагностика**

Витебск, 2016

УДК 376.1-056.3(075.8)
ББК 74.520.0я73
М54

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М.Машерова». Протокол № от

Авторы-составители: кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М.Машерова О.Е.Антипенко, старший преподаватель кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М.Машерова Н.Е. Шкредова

Рецензент:

доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии БГПУ им. М. Танка Я.Л. Коломинский.

Метауроки чтения: методическое пособие. Часть первая. Диагностика / сост. О.Е.Антипенко, Н.Е.Шкредова. – Витебск: ВГУ имени П.М.Машерова, 2016. – 53 с.

В первой части пособия «Метауроки чтения» собраны полные, оригинальные авторские диагностические программы изложенные авторами методик на основе их публикаций. Этот подход отличает данное пособие от многих аналогичных, в готовых диагностические программы представлены в неполном варианте и не в авторской редакции. Данный подход к диагностическим программам позволяет более научно и объективно оценить трудности возникающие у людей с нарушением чтения и позволяет на научной основе планировать коррекционные программы. Пособие предназначено для педагогов, логопедов, родителей, так же студентов психологических специальностей.

УДК 376.1-056.3(075.8)
ББК 74.520.0я73

3. Рефлексивные метапознавательные интервью (RMI)

(«ПЕРЕМЕНА» Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. ТОМ 6. НОМЕР 2. АПРЕЛЬ 2005 Сьюзан Э. Израэл, Кэтрин Л. Баузерман, Кэти Коллинз Блок «Как определить качество метапознания?») (1993)

Рефлексивное метапознавательное интервью (RMI) – одна из ключевых стратегий для определения метакогнитивного мыслительного процесса. Рассматриваемая версия – вариант метапознавательного интервью, разработанного в 1993 году (Rhodes and Shanklin). Цель интервью – почувствовать ход мыслей учащегося изнутри и, таким образом, понять, почему он отвечает так, а не иначе. Для учителя важно не столько, верен или нет ответ на тот или иной вопрос, но скорее – почему учащийся сделал ту или иную ошибку. Метод рефлексивного метапознавательного интервью позволяет получить такую информацию. Рефлексивным оно называется потому, что происходит уже после собственно процесса чтения. Сама процедура опроса такова: учащегося просят обдумать сделанное и вслух объяснить, как он выполнил задание и почему именно так.

Приведенный ниже пример показывает эффективность RMI. После того, как учащийся прочел эпизод из книги Харпер Ли «Убить пересмешника» (1960), он участвовал в интервью. Отрывок из этой беседы приведен далее (Israel, 2002):

Учитель: Скажи, о чем ты думал, когда читал вот эти строки:

«Аттикус подарил нам духовые ружья, а учить нас стрелять не захотел.

Поэтому азы преподал нам дядя Джек и проворчал:

– Аттикус ружьями не интересуется.

Аттикус сказал Джиму:

– Я бы предпочел, чтобы ты стрелял на огороде по жестянкам, но знаю, ты начнешь бить птиц»

Учащийся: Я еще в начале текста подумал – а что такое Аттикус? Потом понял, что имя... Долго разбирался. Я не знаю, что такое азы, поэтому я сначала попробовал перечитать, а потом... просто пропустил этот момент.

На основе такого интервью преподаватель мог сделать некоторые важные выводы о том, какие стратегии понимания использует ученик. Не поняв отрывок с первого раза, он попытался его перечитать. Но, столкнувшись с незнакомым словом «азы», растерялся и не знал, что делать. Поэтому он просто пропустил предложение. То, что учителю удалось об этом узнать, крайне важно, поскольку теперь он знает, что именно оказалось камнем преткновения в общем понимании текста, и может предоставить учащемуся индивидуальную помощь по расширению словарного запаса. Без стратегии RMI учитель может просто ошибиться в определении действительной проблемы ученика.

Характерен и следующий пример, когда учащийся пытается объяснить значение неизвестного ему слова на основе ранее приобретенных знаний и исходя из контекста.

Учащийся: Тут сказано, что он поздно начал жить и что он старше, чем родители ее одноклассников. Мне кажется, так надо понимать слово «современник». В словаре сказано, что это либо сверстник, ровесник, либо просто кто-то, кто живет с тобой в одну и ту же эпоху. Мне кажется, в данном случае это одноклассник. Значит, Аттикус старше родителей ее одноклассников, но мне кажется, здесь это роли не играет. То есть он не такой старый. Наверное, здесь все же говорится, что он поздно начал жить, то есть, может быть, поздно женился и дети у него родились позже, чем у других. То есть я понял, что он старше других родителей. Это основное.

При беседе о метапознании важно, чтобы учитель и учащийся использовали одни и те же термины. Учащийся должен уметь рассказать о своих мыслях так, чтобы это было понятно учителю. Если учитель и ученик говорят на одном языке, результаты RMI ясны и бесспорны. К примеру, сказав: «Я перечитал отрывок», учащийся фактически объяснил, какую стратегию он использовал, поскольку термин *перечитывание* есть в их общем языке. Его научили, что в случае, если в первый раз не все ясно, непонятное место можно перечитать, и он знал слово, которым можно было описать его действия.

Таким образом, на основе этих двух примеров можно сказать, что эффективные интервью могут очень многое дать для определения метакогнитивных способностей ученика. Учитель же должен основательно продумать вопросы, поскольку простые, фактологические, в данной ситуации не подходят.

Таксономия мыслительных навыков высшего порядка, созданная Бенджаменом Блумом, может подсказать действенные ходы для построения вопросов, которые позволят учащимся рассуждать о прочитанном с позиций метапознания. Вот примеры таких вопросов: *Как вы можете оценить свои выводы? Какие приемы вы использовали для оценки мастерства писателя? О чем вы думали, читая этот отрывок?*

Таблица А. Руководство по использованию таксономии Блума для улучшения понимания прочитанного

Уровень мышления по Блуму	Пример вопросов/заданий
Знание	Что значит это слово? <i>(Дай определение.)</i> Опиши место действия. Кто главный герой/герои? Перечисли основные события хронологически. Расскажи, что происходит в тексте.

<i>Понимание</i>	<p>Что случилось в конце? (<i>Подытожь.</i>)</p> <p>Поясни роль _____ в сюжете</p> <p>Объясни следующую цитату _____</p> <p>Предположи, что произойдет дальше.</p> <p>Перефразируй тему – о чем текст? Изложи краткое содержание отрывка или главы.</p>
<i>Применение</i>	<p>Как тема соотносится лично с тобой?</p> <p>Если бы все происходило в наше время, как бы это выглядело?</p> <p>Проиллюстрируй это на бумаге.</p> <p>Проведи интервью с одним из героев.</p> <p>Напиши свой рассказ на эту же тему.</p>
<i>Анализ</i>	<p>Почему герой действует и реагирует таким образом? (<i>Проанализируй.</i>)</p> <p>Сравни и противопоставь двух героев (темы, действия и др.).</p> <p>Схематически изобрази отношения между героями.</p> <p>Соотнеси черты характера героев с их поступками.</p> <p>Почему важен контекст/место действия? (<i>Исследуй.</i>)</p>
<i>Синтез</i>	<p>Придумай песню на тему прочитанного.</p> <p>Придумай новую концепцию – чем должна закончиться книга.</p> <p>Организуй группу/клуб для обсуждения темы. Придумай план, по которому должна происходить встреча.</p> <p>Что бы ты сделал на месте главного героя? (<i>Представь</i>)</p> <p>Перепиши финал.</p>
<i>Оценка</i>	<p>Эффектен ли конец? (<i>Оцени.</i>)</p> <p>Оцени работу автора, написав рецензию.</p> <p>Оправдай решения главных героев.</p> <p>Реалистичен ли такой конец? <i>Докажи.</i></p> <p>Пронумеруй героев, исходя из их важности для сюжета, а также – исходя из их правдоподобия</p>

Уточнения с помощью вопроса «почему»?

Способ уточнения сказанного (Royce, 2001) – метакогнитивная стратегия, согласно которой вычлененное из текста предложение может быть переделано тремя способами:

- 1) перефразировано с сохранением смысла;
- 2) перефразировано с изменением смысла;
- 3) заменено на «обманку» (т.е. предложение, сходное по синтаксической структуре и тематике, но, в сущности, не имеющее никакого отношения к оригинальному предложению и отрывку в целом).

В качестве четвертой альтернативы можно добавить само предложение без изменений. Учащиеся читают исходный отрывок, а затем на отдельном листе, где приведены вышеописанные варианты предложений, они помечают

верно или *неверно*, проверяя соответствие предложений прочитанному отрывку. Очевидно, что при адекватном восприятии текста исходное и перефразированное с сохранением смысла предложения помечаются *верно*, а два другие случая – *неверно*. Если спросить учащегося, почему он написал *верно* или *неверно* относительно того или иного предложения, его рассуждения приобретут метапознавательный характер. Ответ на вопрос *почему?* генерирует куда больше данных, на основе которых можно оценить мышление учащегося и продумать дальнейший ход обучения. К примеру, если взять из «Убить пересмешника» такое предложение: *«Пересмешники только и делают, что поют нам на радость»* – и перефразировать его, сохранив смысл, измененное предложение может выглядеть вот так: *«Мне нравится слушать, как поет пересмешник, потому что он издает такие прекрасные звуки»*.

Узнав, почему учащийся написал рядом с этим предложением *верно*, учитель может понять ход его мыслей при интерпретации текста. Цель учителя – не дать ученику двинуться в неверном направлении и удостовериться, что данная интерпретация подкреплена логичным, связным объяснением.

Метакогнитивная адаптация неформальных проверок чтения.

Учитель предлагает ученику прочесть отрывок и ответить на вопросы к нему. Качество чтения (независимое, направляемое, неудовлетворительное) определяется по следующим критериям: точность чтения вслух, скорость чтения про себя, способность ответить на вопросы по прочитанному (Dewitz & Dewitz, 2003). В инструмент метапознания эта стратегия превращается, если у учителя есть возможность потратить еще пару минут и спросить ученика: *Почему тебе так кажется?* – а потом добавить: *Если ты объяснишь поподробнее, ты мне поможешь тебя понять*. В результате у учителя появится достаточный материал для оценки метапознания: именно так мы выясняем, где коренится ошибка, определяем проблемное поле или неэффективные методы, используемые учеником в процессе мышления, например, проверяем, не слишком ли сильно опирается ученик при чтении на ранее приобретенные знания.

Метакогнитивная визуализация.

Зрительный образ – ключ к пониманию текста, которым пользуются многие хорошие читатели. Визуализация часто используется в начальной школе, однако не менее эффективно она может работать и дальше – особенно применительно к плохо читающим детям. Хиббинг и Ранкин-Эриксон (Hibbing and Rankin-Erickson, 2003) советуют просить неуспевающих учеников рисовать картинки, которые возникают у них в процессе чтения, чтобы четче представить себе визуальный образ прочитанного. Этот прием можно сделать метакогнитивным, спросив у ребенка, что стоит за его картинкой, что он имел в виду, рисуя ее. Учащиеся могут нарисовать свои ощущения или зрительный образ любимого эпизода из текста. К примеру, читая «Убить пересмешника», ученики часто рисуют поющих пересмешников и играющих неподалеку детей. Учитель может задавать такие вопросы по поводу картинки, которые отразят и ход мыслей ученика, и уровень понимания текста. Таким образом, он может связать метапознание и понимание прочитанного.

Описание этих четырех стратегий делает понятным, как простое оценивание становится оцениванием метакогнитивным, благодаря добавлению нескольких рефлексивных вопросов, приоткрывающих завесу над мышлением учеников. Только используя метакогнитивное оценивание, можно добиться таких разнообразных и показательных результатов.

Оценивание метапознания как инструмента обучения.

Для многих учителей важными параметрами при выборе методов оценивания являются простота в применении и комфортность для учащихся. Чувствуя себя в относительной безопасности, ученик готов решать достаточно сложные задачи. А еще он хочет иметь право голоса в оценочном процессе. Чтобы помочь ученику оценить собственное метапознание, рекомендуется использовать таблицу для метакогнитивной рефлексии.

Таблица для метакогнитивной рефлексии.

Согласно теории конструктивно-отзывчивого чтения (Pressley & Afflerbach, 1995), такую таблицу можно использовать для того, чтобы ученик активно конструировал смысл, следил за процессом собственного познания и оценивал его. Сначала, как видно из таблицы, учащийся читает, создавая при этом новый смысл, новое понимание, затем проверяет созданное, поговорив на эту тему с другом или одноклассником, который помогает ему удостовериться в правильном понимании прочитанного и предлагает собственную интерпретацию того же текста. Когда учащиеся спрашивают, что именно они *думают* о тексте, они создают смысл, устанавливая связи между прочитанным и знаниями, которые они почерпнули из тех или иных источников ранее. Когда же их просят сказать, в чем они уверены, они обязательно начинают отслеживать процесс – на предмет соответствия своих выводов ранее приобретенной информации, взвешивают и обдумывают эти выводы.

С другой стороны, когда учеников просят сказать, что они *чувствуют*, и о том, *что они хотели бы узнать дополнительно*, это уже оценочные параметры. Это оценивание проливает новый свет на их предыдущие ответы, заставляет их осмыслить процесс собственного мышления, приведшего именно с таким ответам. Использование таблицы для метакогнитивной рефлексии помогает учащимся организовать свое метамышление по определенной учебной теме или при изучении литературного произведения. Учителя могут использовать полученную информацию и поднять мышление учащихся на новый уровень при чтении романов и научной литературы или при обсуждении насущных для человечества тем, например мира на планете. Табл. 3 – базовая схема для организации метакогнитивного мышления. Кроме этого, учителя могут ее использовать, чтобы оценить, как учащиеся поняли узловые моменты текста.

Таблица Б. Метакогнитивная рефлексия по теме «Мир на планете»

	Думаю	Верю	Чувствую	Хочу узнать
Я...	думаю, многие люди хотят жить в мире	верю, что мир возможен лишь в случае, если все работают вместе, особенно в школах и общинах. Я верю, что мир на планете начинается с мира в доме	чувствую, что мне не по себе, когда дети не ладят с родителями. Я чувствую, что в мире много несправедливости. Мне грустно видеть бездомных детей. В их душе нет мира хотя бы потому, что они одиноки	Как можно установить мир в семье и школе? Почему политики не могут жить в мире?
Мы...	думаем, что каждый должен подписать мирный договор – где бы он ни жил и сколько бы лет ему ни было	верим, что мирные переговоры должны вестись каждую неделю и каждый день. Мы должны организовывать встречи, в которых бы участвовали люди со всей планеты, и договариваться о мире	чувствуем волнение за мир на нашей планете. Кажется, если бы люди жили проще, им бы было легче сосуществовать в мире	Как исполняются мирные договоры? Как можно объяснить то, что люди верят в мир, но воюют?

Неформальные метакогнитивные обсуждения.

Эти обсуждения помогают учащимся мыслить метапознавательным и расширяют их представления о подобном мышлении. Даже в обыкновенное общеклассное обсуждение можно привнести элемент метапознания. К примеру, учитель может побуждать учащихся к метапознавательному мышлению в трех направлениях: для конструирования смысла, для мониторинга процесса собственного чтения и для оценивания получаемой в ходе обсуждения информации. В таблице сведены разнообразные «подсказки» и «подпорки», которыми может пользоваться учащийся в ходе дискуссии.

Таблица В. Опоры для метапознавательного обсуждения

Цель реплики в ходе дискуссии	Речевые опоры для совершенствования метапознания в ходе дискуссии
Совершенствовать конструирование смысла обсуждаемой информации	Перед тем, как я начал читать/размышлять про , я вспомнил, что я узнал про..... Когда мы читали/размышляли про , я понял, как/почему это повлияло на Эту информацию можно использовать, когда мы касаемся темы или изучаем
Осуществить мониторинг понимания обсуждаемой информации	Я был сбит с толку касательно Когда я не мог понять значения слова, я попытался связать его с..... Эти факты важны для нашего обсуждения

, потому что
Помочь оценить обсуждаемую информацию	Благодаря мне кажется Эта информация важна, потому что Из мне понравилось

Анализ результатов обследования и выбор путей коррекционного воздействия (Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений/ Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной . -- 3-е изд., доп. - М.: АРКТИ, 2003. - 240 с.)

Полученные в процессе обследования навыка чтения результаты следует соответственно оформить, чтобы логопед мог достаточно ясно представить себе непосредственные причины нарушения того или иного компонента или навыка чтения в целом, выделить ведущий фактор нарушения, определить необходимость и направление логопедического воздействия. Результаты обследования также необходимо соотнести с особенностями устной речи и письма.

В качестве образца приведем таблицу, которую можно использовать при анализе нарушений чтения. В данной таблице мы также попытались сразу же обозначить возможные причины (речевые, психологические, операциональные) трудностей усвоения навыка чтения.

<i>Компонент навыка чтения</i>	<i>Симптоматика нарушения чтения</i>	<i>Примеры и количество во ошибок</i>	<i>Психологические и речевые причины трудностей</i>	<i>Операциональные причины трудностей</i>
1	2	3	4	5
Способ чтения	Побуквенное чтение Послоговое чтение		Несформированность звуко-слогового синтеза; недостаточный объем зрительного восприятия	Несформированность зрительного слога деления, навыка слогослияния. навыка целостного восприятия читаемого (глобального чтения).
Правильность чтения	Замены букв: а) по фонематическому сходству б) по оптическому сходству в) другие виды замен (а--у, п-с)	—	Недоразвитие фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза; слабая концентрация внимания Недостаточность	Не автоматизирована связь между звуком и буквой. Нескоординированность процессов антиципации и зрительного восприятия.

			зрительного анализа и синтеза; информированность пространственных представлений. Недоразвитие звуко-буквенного и слогового анализа и синтеза.	
	Нарушения звуко-слоговой структуры: пропуски букв; пропуски слогов; добавления букв. слогов: перестановки букв. слогов Ошибки угадывания Повторное считывание, пропуск строки, считывание верхней строки вместо нижней, потеря строки Повторы букв, слогов, слов Грамматические ошибки: нарушение согласования; нарушение управления		Недостаточность зрительного анализа и синтеза. Невнимательность. Несформированность пространственных представлений; неустойчивость произвольного внимания. Несформированность морфологических и синтаксических обобщений.	Не сформирован навык целостного восприятия читаемого. Нескоординированность процессов антиципации и зрительного восприятия; несформированность навыка лексико-грамматического предвидения.
Выразительность чтения	Отрывистое или слитное чтение. Отсутствие дифференциации в использовании пауз (паузы одинаковой длительности на точках и запятых). Нарушение интонационного оформления читаемого предложения в		Недостаточное понимание читаемого; Недоразвитие устной речи	Несформированность навыка определения границ предложения в печатном тексте. Отсутствие ориентации на знаки препинания в процессе чтения. Несформированность навыка интонационного оформления предложений в

	<p>соответствии с конечными знаками препинания. Неправильное употребление логического ударения. Недостаточная громкость и внятность при чтении. Отсутствие эмоционального отношения к читаемому</p>			<p>соответствии с конечными знаками препинания.</p>
<p>Сознательность чтения: а) пересказ б) понимание смысла прочитанного</p>	<p>Опускание смысловых частей текста; непоследовательность изложения; исключение, добавление, искажение фактов; отсутствие навыков самостоятельного воспроизведения прочитанного; отсутствие навыков воспроизведения по вопросам Непонимание причинно-следственных отношений; непонимание временных отношений; трудности вычленения из текста новой информации; трудности в выделении главной мысли произведения</p>		<p>Недостаточный объем оперативной памяти. Фонетико-фонематическое и лексико-грамматическое недоразвитие речи. Несформированность структуры мыслительной деятельности. Несформированность связной речи. Недостаточный объем оперативной памяти. Фонетико-фонематическое и лексико-грамматическое недоразвитие речи. Недоразвитие словесно-логического мышления.</p>	<p>Несформированность антиципирующего чтения. Несформированность навыка вычленения смысловых частей текста (составление плана). Несформированность навыка соотнесения отдельных отрезков текста друг с другом. Несформированность семантических дифференцировок.</p>
<p>Скорость чтения</p>	<p>Медленный темп чтения. Быстрый темп</p>		<p>Аналитический тип ВНД. Небольшой</p>	<p>Несформированность антиципирующего</p>

	чтения, нарушающий правильность и осознанность чтения.		объем зрительного восприятия. Синтетический тип ВНД.	чтения. Не сформирован навык целостного восприятия читаемого.
--	--	--	--	---

Анализ таблицы показывает, что одна и та же причина может определять отклонения в формировании различных компонентов чтения, т.к. они взаимосвязаны между собой. Например, недоразвитие фонематических обобщений может привести и к послоговому чтению на более поздних этапах формирования навыка, и к ошибкам на замены букв по фонематическому сходству, и к нарушениям звуко-слоговой структуры, и к трудностям понимания.

Но в то же время эти нарушения могут усугубляться причинами другого порядка (психологическими и операциональными). Так, причиной нарушения формирования продуктивных способов чтения традиционно считают недостаточную сформированность звукового и слогового синтеза. Но не менее важную роль в этом играет и объем зрительного восприятия, который определяется уровнем развития симультанных процессов. Наши исследования позволили выявить определенную зависимость между объемом зрительного восприятия и способом чтения у учащихся школы для детей с ОНР. Для преобладающего количества учащихся, даже 3-4-х классов, имеющих недостаточный объем зрительного восприятия, характерно либо послоговое чтение, либо слоговое с переходом на целостное чтение коротких слов, соответствующих слогу. По мнению некоторых исследователей (Л.Е. Журова, М.Б. Мирианашвили), что совпадает и с нашими наблюдениями, несмотря на длительную работу по слоговому анализу и синтезу в устном плане, у детей возникают специфические для чтения трудности при переходе к графической системе языка. Поэтому причиной непродуктивных способов чтения может стать неумение этих детей ориентироваться в печатном слове и определять визуально границы и количество слогов в нем, ориентируясь на букву, обозначающую гласный звук.

Следует отметить, что логопедическое воздействие должно осуществляться в том случае, если преобладают причины речевого плана в сочетании с психологическими и операциональными. Если же нарушения чтения обусловлены преимущественно психологическими причинами (невнимательностью, низким уровнем памяти, мыслительной деятельности и т.д.), то такие варианты отклонений не входят в сферу деятельности логопеда.