

ИНТЕРАКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ЧТЕНИЯ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Никонова Н.И.

ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», Якутск, Россия (677027, Якутск, ул. Кулаковского, 46), e-mail: nikon_nad@mail.ru

В статье предлагается использование интерактивных стратегий чтения в литературном образовательном процессе (на примере изучения произведения В.Ф. Одоевского «Отрывки из дневника Маши»). Интерактивное обучение требует использования специальных форм организации познавательной деятельности и ставит вполне конкретные и прогнозируемые цели. Изложенная модель чтения («предчтение – чтение – постчтение») согласуется как с принципами обучения чтению, составляющими основу многих методик, так и с операциями высокого порядка, необходимыми чтению при каждом шаге его читательской активности. По сравнению с традиционным обучением в интерактивном обучении меняется взаимодействие педагога и обучающихся: активность педагога уступает место активности учащихся. При этом по характеру организации учебно-воспитательный процесс является коммуникативно-деятельностным, а по процессу – стратегическим.

Ключевые слова: интерактивные стратегии чтения, диалоговое обучение, коммуникативно-деятельностный подход, фазы «предчтение», «чтение», «постчтение», стратегический читец.

INTERACTIVE READING STRATEGIES IN LITERARY EDUCATION PROCESS

Nikonova N.I.

North-Eastern Federal University named after M.K.Ammosov, Yakutsk, Russia, (677027, Yakutsk, Kulakovsky Street, 46, e-mail: nikon_nad@mail.ru)

The paper proposes the use of interactive reading strategies in the literary education process (based on the example of the story by V.F. Odoevsky «Notes from Masha's diaries»). Online training requires the use of special forms of organization of cognitive activities, and poses very specific and predictable target. The above model of reading («prereading – reading – post reading») is consistent with both the principles of learning to read, which form the basis of many techniques and with the operations of a high order, the necessary human reader at every step of his reading activity. Compared with traditional learning in an interactive learning is changing the interaction of the teacher and students: teacher activity gives way to activity of students. In this case, the nature of the organization of the educational process is a communicative activity-related, and in the process – strategical.

Keywords: interactive reading strategy, the dialog learning, communicative and proactive approach, the phases «prereading», «reading», «postreading», strategical reader.

Особое значение в настоящее время приобретает идея преодоления разрыва между традиционными и современными методиками, проблема диалога культур, усвоение знаний в обобщенном виде и поиск системообразующих принципов для программ и учебно-методических комплексов, воспитание системы нравственных координат личности. Объем социального знания непрерывно умножается, что делает невозможным его усвоение в рамках образовательных институтов. Изменяются потребности социальной системы: возрастает необходимость в специалистах, которые бы наряду с техническими знаниями и навыками, необходимыми сегодня практически во всех областях профессиональной деятельности, умели оперировать полученными знаниями и соответственно были способны к самостоятельному образованию и профессиональной переориентации.

В связи с кардинальными изменениями, которые происходят в российском

образовании в последние годы, в школах активно внедряются новые образовательные стратегии. Под этим термином обычно понимаются методы обучения, которые требуют усвоения не только определенных знаний, но и навыков его получения, что предполагает особую методическую нагруженность образовательного процесса. При использовании интерактивной формы изменяется характер и способ образования. Наряду с развитием умственного потенциала учащихся происходит личностное развитие, т.е. сам процесс обучения предполагает иную позицию учителя и ученика: они выступают как равноправные участники образовательного процесса.

Многие современные исследователи развивают концепцию современных образовательных стратегий и технологий. Среди них можно назвать таких авторов, как К. Мередит, Ч. Темпл, Д. Стил, Д. Халперн, С. Уолтер на Западе и С.И. Заир-Бек, И.О. Загашев, М.В. Кларин, И.В. Муштавинская, Г.В. Пранцова, Е.С. Романичева, Н.Н. Сметанникова в России.

Само слово «интерактив» образовано от английского слова «interact», где «inter» – взаимный, «act» – действовать. Понятие «интеракция» возникло впервые в социологии и социальной психологии для теории символического интеракционизма (основоположник – американский философ Дж. Мид). «Интерактивность» означает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога. Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение. Диалог, разумеется, возможен и при традиционных методах обучения, но лишь на линиях «учитель – ученик» или «учитель – группа учащихся (класс)». При интерактивном обучении диалог строится также на линиях «ученик – ученик» (работа в парах), «ученик – группа учащихся» (работа в группах), «ученик – аудитория или группа учащихся – класс», «ученик – компьютер».

Итак, *интерактивное обучение* – это специальная форма организации познавательной деятельности, когда учебный процесс протекает таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают, «это метод, при котором все обучают каждого и каждый обучает всех» [5, с.4].

По сравнению с традиционным обучением в интерактивном меняется взаимодействие педагога и учащихся: активность педагога уступает место активности учащихся, а задачей педагога становится создание условий для инициативы. В контексте интерактивного обучения знания приобретают иные формы. С одной стороны, они представляют собой определенную информацию об окружающем мире. Особенностью этой информации является то, что учащийся получает ее не в виде уже готовой системы от педагога, а в процессе собственной активности. Педагог должен создавать ситуации, в которых обучающийся

активен, в которых он спрашивает, действует. В подобных ситуациях он совместно с другими приобретает способности, позволяющие преобразовывать в знание то, что изначально составляло проблему или препятствие.

С другой стороны, обучающийся в процессе взаимодействия на занятии с другими обучающимися, педагогом овладевает системой испытанных (апробированных) способов деятельности по отношению к себе, социуму, миру вообще, усваивает различные механизмы поиска знаний. Поэтому знания, полученные учащимся, являются одновременно и инструментом для самостоятельного их добывания.

К интерактивным приемам стратегического чтения можно отнести следующие: мозговая атака, круглый стол, деловая игра, свободные ассоциации, дискуссии и всевозможные тренинги, составление бортовых журналов, таблиц и т.д.. Возможны практически все известные в дидактике формы организации учебной деятельности: индивидуальная (эссе, оппонирование, рецензирование), индивидуально- групповая (бизнес-план, исследовательский проект, практические ситуации – кейсы), парная (полемика, дискуссия), групповая (концепции, противоречия, стереотипы) и коллективная (вызов→осмысление →размышление→оценка →обобщение).

Воспитание и обучение человека, который умел бы читать по-разному на протяжении всей своей жизни различные материалы на разных языках, ставя перед собой различные цели, то есть воспитание чтеца и читателя в одном человеке, является одной из целей обучения и образования. Долгосрочная задача воспитания человека читающего требует стратегического подхода, который определяется, по словам Е.С. Романичевой, как «системное, лежащее в основе общей стратегии проектирование процесса воспитания обучающегося на определенный срок, на время его нахождения в системе образования» [4, с.9]. Стратегический чтец, приступая к чтению, выстраивает план, направление своей деятельности, осуществляет и отвечает сам себе на четыре необходимых вопроса: Какова цель моего чтения? Какой текст я собираюсь читать? Как я буду его читать? Как я буду проверять, контролировать, оценивать качество своего чтения? Деятельность такого читателя состоит из трех стадий: предтекстовая (предчтение), текстовая (чтение) и послетекстовая (постчтение). Механизм «предчтение – чтение – постчтение» можно представить следующим образом (см. таблицу 1):

Таблица 1

Трехчленная структура интерактивного стратегического урока

Предчтение		Чтение		Постчтение	
Особенности					
Актуализация знаний,	имеющихся выявление	Знакомство с информацией,	с новой ее	Суммирование и систематизация	и новой

затруднений и пробелов в знаниях, формулировка вопросов. Итог – постановка целей учебной деятельности	соотнесение с имеющимися знаниями, поиск ответов на поставленные ранее вопросы, выявление затруднений и противоречий, корректировка целей	информации, ее оценка, ответы на поставленные ранее вопросы, формулировка вопросов, постановка новых целей учебной деятельности
Функции		
Мотивационная (побуждение к работе с новой информацией, пробуждение интереса к теме); информационная (вызов «на поверхность», имеющихся знаниях по теме); коммуникационная (бесконфликтный обмен мнениями)	Информационная (получение новой информации по теме); систематизационная (классификация полученной информации по категориям знания)	Коммуникационная (обмен мнениями о новой информации); информационная (приобретение нового знания); мотивационная (побуждение к дальнейшему расширению информационного поля); оценочная (соотнесение новой информации и имеющихся знаний, выработка собственной позиции, оценка процесса)

Рассмотрим три фазы интерактивного стратегического чтения на примере изучения произведения В.Ф. Одоевского «Отрывки из дневника Маши».

Многие известные ученые-дидакты, которые развивают в своих исследованиях идеи конструктивистского подхода в обучении (Дж. Дьюи, Б. Блум и др.) считают, что необходимо дать возможность учащемуся самому поставить цели обучения, создающие необходимый внутренний мотив к процессу учения. Только после этого преподаватель может выбрать эффективные методы для достижения этих целей. В процессе реализации *фазы предчтения или вызова (ориентировочный)* следует учитывать, чтобы обучающиеся высказывали свою точку зрения по поводу изучаемой темы, причем делая это свободно, без боязни ошибиться и быть исправленным преподавателем; важно, чтобы высказывания фиксировались, любое из них будет важным для дальнейшей работы. При этом на данном этапе нет «правильных» или «неправильных» высказываний; было бы целесообразно сочетание индивидуальной и групповой работы.

На этом этапе можно предложить учащимся сделать следующую запись «Дневник как литературный жанр», а затем нарисовать в своих тетрадях таблицу «З-Х-У» (см. таблицу 2):

Таблица 2

«Знаю – хочу знать – узнал(а)»

Знаю	Хочу знать	Узнал (а)
Работа в группе «Что я знаю о теме урока?»	Формулирование целей	Соотношение старой и новой информации

Подобная таблица – один из способов графической организации и логико-смыслового структурирования материала. Форма удобна, так как предусматривает комплексный подход к содержанию темы. Заполнение таблицы состоит из трех шагов. До знакомства с жанром «дневник» учащиеся заполняют первые две колонки таблицы: «знаю» – то, что уже знают о литературном жанре «дневник», «хочу знать» – то, что бы они хотели узнать об этом жанре. На основании первых двух столбиков и с помощью учебника заполняется третья колонка «узнал».

Предтекстовая деятельность наиболее разнообразна. Она включает: постановку цели чтения; определение характера текста, которое возможно после просмотра его заголовка и подзаголовков; предположение о цели его написания, т.е. о замысле автора; в результате ориентировки в тексте читатель принимает решение о виде чтения и приступает к деятельности, пользуясь стратегиями, относящимися к механизмам чтения.

На *фазе осмысления содержания или непосредственно «чтения» (исполнительный этап)* можно предложить прием «*круглый стол*», предполагающий свободное высказывание, обмен мнениями по теме. Участники дискуссии приводят примеры, факты, аргументируют, логично доказывают, поясняют, дают информацию и т.д. Процедура не допускает личностных оценок, эмоциональных проявлений. Обсуждается тема, а не отношение к ней отдельных участников. Возможна постановка следующих проблемных вопросов: «Кто может мне ответить, о чем идет речь в «Отрывках из журнала Маши»?», «Когда вы поняли, что «Отрывки из журнала Маши» – это дневник девочки? Что помогло вам догадаться об этом?», «Какими представлены герои в дневнике главной героини? Кто их такими видит, Маша или автор?», «Чего больше в «Отрывках из журнала Маши» – описания, повествования или рассуждения?». На этом этапе осуществляется контакт с новой информацией; попытка сопоставить эту информацию с уже имеющимися знаниями и опытом; акцентирование своего внимания на поиске ответов на возникшие ранее вопросы и затруднения; обращение внимания на неясности, пытаюсь поставить новые вопросы; стремление отследить сам процесс знакомства с новой информацией, подготовка к анализу и обсуждению услышанного или прочитанного.

Отслеживание своего понимания при работе с изучаемым материалом – именно эта задача является основной в процессе обучения на фазе осмысления содержания. Важным моментом является получение новой информации по теме. Если помнить о том, что на фазе предчтения обучающиеся определили направления своего познания, то учитель в процессе объяснения имеет возможность расставить акценты в соответствии с ожиданиями и заданными вопросами. Организация работы на данном этапе может быть различной. Это может быть рассказ, лекция, индивидуальное, парное или групповое чтение или просмотр

видеоматериала. В любом случае это будет индивидуальное принятие и отслеживание информации.

На этапе *постчтения (рефлексивно-оценивающей)* следует предложить написать небольшое эссе. Различают 5-минутное эссе, 10-минутное эссе, а также более продолжительные и трудоемкие сочинения. После чтения (прослушивания) и общего обсуждения текста учащимся предлагается организовать свои мысли с помощью 10-минутного эссе (по методике свободного письма). Главное правило *свободного письма* – не останавливаться, не перечитывать, не исправлять. При затруднении можно письменно прокомментировать возникшую проблему и постараться писать дальше. Приведем отрывки из эссе учеников: «Мне очень понравился сегодняшний урок. Я узнала о девочке Маше, которая так же, как и я ведет дневник. У нас даже есть похожие записи. Оказывается, я вела свой дневник по всем правилам: я писала даты, записи делала каждый день. Мой дневник – это моя подруга, которой я могу доверять все свои секреты» (Зайцева Мария); «Обычно на уроках литературы мы читаем басни, рассказы и стихотворения. А сегодня мы читали необычный рассказ – «Отрывки из дневника Маши». Точнее это не рассказ, а дневник. Маша рассказывает сама о себе, о том, как у нее прошел день, о том, что случилось с ней сегодня» (Васильев Валера).

В процессе рефлексии та информация, которая была новой, становится присвоенной, превращается в собственное знание. «Рефлексия – особый вид мышления. Рефлексивное мышление значит фокусирование вашего внимания. Оно означает тщательное взвешивание, оценку и выбор» [1, с.46]. Анализируя функции двух первых этапов, можно сделать вывод о том, что, по сути, рефлексивный анализ и оценка пронизывают все этапы работы. Однако рефлексия на фазах вызова и реализации имеет другие формы и функции. На третьей же фазе рефлексия процесса становится основной целью деятельности школьников и учителя. Послетекстовая деятельность включает обдумывание текста и выполнение задания, которое может быть репродуктивным, продуктивным, коммуникативным, творческим. Послетекстовая деятельность может представлять собой решение самостоятельно поставленной читателем задачи, либо задачи, поставленной преподавателем, она может носить учебный, познавательный или практически-прикладной характер [2].

Изложенная модель чтения согласуется как с принципами обучения чтению, составляющими основу многих методик, так и с операциями высокого порядка, необходимыми читателю при каждом шаге его читательской активности. Стратегический читатель использует мыслительные операции высокого порядка: он классифицирует, определяет последовательность изложения, отношение целого и его частей, он сравнивает и сопоставляет, находит причинно-следственные отношения, обобщает и конкретизирует,

делает предположительные, а затем окончательные выводы, формулирует заключение.

Список литературы

1. Бустром Р. Развитие творческого и критического мышления. – М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 2000. – 137 с.
2. Загашев И.О. Критическое мышление: технология развития / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб.: Альянс-Дельта, 2003. – 284 с.
3. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения: теория и практика: Учебное пособие. – М.: ФОРУМ, 2013. – 368 с.
4. Романичева Е.С. Чтение, литературное образование и школьные предметные учебники // Русская словесность. – 2008. – № 3. – С. 8–12.
5. Сметанникова Н.Н. Стратегиальный подход к обучению чтению (междисциплинарные проблемы чтения и грамотности). – М.: Школьная библиотека, 2005. – 509 с.
6. Стратегии формирования читательской культуры молодежи в полиэтническом образовательном пространстве: сборник материалов Всероссийской науч.-практич. оч.-заоч. конф. с межд. участием. 2–3 октября 2012 г. / Под ред. М.Я. Мишлимович, С.Ю. Залуцкой, Н.И. Никоновой. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2012. – 438 с.

Рецензенты:

Сосновская И.В., д.п.н., профессор, профессор ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования», кафедра филологии и методики, г. Иркутск.

Поликарпова Е.М., д.п.н., профессор, профессор, ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», Институт языков и культуры народов Северо-Востока РФ, г. Якутск.