

<https://doi.org/10.17323/jle.2024.19924>

Эффективность понимания прочитанного импульсивными и рефлексивными студентами изучающими английский язык: влияние трех методов чтения

Марджон Мойинвазири 

Нахский институт образования, Эдмонтон, Альберта, Канада

АННОТАЦИЯ

Введение: Исследование влияния различных методов чтения, включая чтение вслух, чтение про себя и относительно малоизученный метод субвокализации, на способность понимания у изучающих язык с различными когнитивными стилями, такими как рефлексивные и импульсивные учащиеся, может значительно улучшить понимание того, как эти методы чтения улучшают понимание в разных когнитивных стилях.

Цель: Изучить роль трех методов чтения, включая чтение вслух, про себя и субвокализацию, на эффективность понимания группы изучающих английский язык как иностранный (EFL), учитывая когнитивные стили импульсивности и рефлексивности.

Метод: В данном исследовании участвовали 60 учениц первого класса старшей школы, отобранных с использованием целенаправленной выборки. Исследование применяло сбалансированный квазиэкспериментальный дизайн с тремя методами обработки и изучало влияние различных подходов к чтению на эффективность чтения у импульсивных и рефлексивных учащихся. Импульсивность и рефлексивность участников определялись с помощью опросника импульсивности Айзенка (I.7).

Результаты: Результаты показали, что все участники, как рефлексивные, так и импульсивные, продемонстрировали лучшее понимание с помощью чтения вслух и субвокальных методов по сравнению с чтением про себя. Влияние чтения вслух и субвокальных методов на их достижения было схожим. Рефлексивные учащиеся превзошли импульсивных учащихся по всем трем методам, показав значительно лучшее понимание. Кроме того, большинство участников выразили предпочтение чтению вслух по сравнению с двумя другими методами.

Вывод: Результаты подчеркивают значимость повышения гибкости учителей в применении различных методов чтения, а также учета индивидуальных особенностей учащихся, включая их когнитивные стили, в процессе обучения в классе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

чтение вслух, чтение про себя, субвокализованное чтение, импульсивность, рефлексивность, эффективность понимания

Для цитирования: Мойинвазири М. (2024). Эффективность понимания прочитанного среди импульсивных и рефлексивных изучающих английский язык: изучение влияния трех методов чтения. *Journal of Language and Education*, 10(2), 96-108. <https://doi.org/10.17323/jle.2024.19924>

Контакты:

Марджон Мойинвазири,
marjon@nakhinstitute.com

Получена: 16 марта 2024

Принята: 14 июня 2024

Опубликована: 17 июня 2024

ВВЕДЕНИЕ

С тех пор как английский язык вошел в школьные программы Ирана, повышение уровня владения иностранным языком среди иранских учащихся стало одной из главных задач как для органов управления образованием, так и преподавателей, и самих учеников. Как отмечает Халлидей (Halliday, 2004), одним из ключевых показателей уровня владения языком для грамотного человека явля-

ется умение понимать прочитанный текст. Этот навык особенно важен для учащихся средних школ, поскольку он существенно влияет на их академическую успеваемость. Современный мир требует, чтобы изучающие английский язык как иностранный активно развивали свои навыки понимания текста, тем самым повышая свой образовательный уровень.

Несмотря на особое внимание, которое уделяется чтению в школах и универ-



ситетах Ирана, а также интенсификацию процесса обучения, большинство учащихся сталкиваются с трудностями в понимании прочитанного (Torabi & Maleki, 2022). Эти проблемы могут быть вызваны недостаточным словарным запасом (Mohammed, 2019), лексической неэффективностью, незнанием сложных грамматических структур, слабым уровнем навыков чтения, нехваткой знаний о содержании текста и отсутствием интереса у учеников (Davoudi & Yousefi, 2015). Многие исследователи изучали, как использование различных стратегий и методов чтения, таких как чтение вслух, про себя и более редкая субвокализация (Mehrpour и др., 2012; Okasha, 2020; Jafari, 2013; Robinson и др., 2019; Schimmel & Ness, 2017) способствует улучшению понимания текста у учащихся.

Чтение вслух, широко применяемое в младшей школе, используется уже много десятилетий. Этот метод помогает ученикам создавать мысленные образы того, что читает учитель. Кроме того, чтение вслух способствует улучшению произношения, расширению словарного запаса и развитию навыков понимания текста (Senawati, 2021). Чтение про себя считается естественным способом чтения, наиболее подходящим для глубокого понимания текста. Этот метод дает возможность контролировать темп чтения, укрепляет уверенность учащихся в самостоятельном понимании текстов и способствует более полному восприятию информации (Hopkins, 1997; Kemaloglu-Er, 2019). Субвокализация, то есть внутреннее проговаривание слов при чтении, снижает когнитивную нагрузку и помогает лучше усваивать и запоминать материал (Carver, 1990).

Однако имеющиеся исследования в основном сосредоточены на отдельных методах чтения и редко изучают их в совокупности, а также не всегда учитывают, как индивидуальные особенности, например, когнитивные стили, могут взаимодействовать с этими методами. Не смотря на то, что существуют исследования, изучающие влияние на общее понимание текста таких когнитивных стилей как импульсивность (быстрое принятие решений и склонность к риску) и рефлексивность (внимательность и тщательность в решении задач) (Amiry & Mall-Amiri, 2015; Nemat Tabrizi & Esmaeili, 2016; Nisa и др., 2018), влияние этих когнитивных стилей на конкретные методы чтения по-прежнему малоизучено.

Таким образом, существует заметный пробел в исследованиях взаимодействия когнитивных стилей и эффективности различных методов чтения для улучшения навыков понимания текста. Чтобы устранить этот пробел и предложить более эффективные решения проблем, связанных с пониманием прочитанного, данное исследование направлено на изучение того, как когнитивные стили импульсивности и рефлексивности влияют на эффективность методов чтения вслух, про себя и субвокализации среди старшеклассников города Бафт, Иран. Данное исследование строится вокруг следующих вопросов:

1. Какой метод чтения является наиболее эффективным для улучшения понимания текста среди иранских учащихся, изучающих английский язык в старших классах?
2. Какой метод чтения наиболее эффективен для иранских учащихся с импульсивным и рефлексивным когнитивными стилями, изучающих английский язык в старших классах?
3. Какой метод чтения предпочитают иранские учащиеся старших классов, изучающие английский язык, и почему?

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Дизайн исследования

Для изучения влияния различных подходов к чтению на показатели понимания текста у иранских учащихся с импульсивным и рефлексивным когнитивными стилями, изучающих английский язык как иностранный, был использован квазиэкспериментальный дизайн с чередованием трех методов. В образовательных исследованиях чередование предполагает метод, при котором порядок выполнения задач строится таким образом, чтобы все группы проходили каждый этап эксперимента, но в разной последовательности (Ary et al., 2010).

Участники

В исследовании приняли участие 60 учениц первого года обучения в старших классах (10-й класс) средней школы Наржесхотун в Бафте, провинция Керман. Эти учащиеся, как и их сверстники по всему Ирану, прошли трехлетнее обучение английскому языку, начиная с 7-го класса. Данная школа была определена методом преднамеренной выборки, поскольку являлась самой крупной в городе и имела три 10-х класса, что делало её подходящей для проведения данного исследования. Все 85 учениц 10-х классов, разделенные на сформированные заранее классы, были протестированы с помощью Оксфордского теста на определение уровня владения английским языком (ОРТ) для обеспечения однородности группы до начала исследования. Из этой группы были отобраны 60 учащихся, чьи результаты ОРТ находились в пределах одного стандартного отклонения выше и ниже среднего значения. Однако все ученицы, присутствующие на уроках, получили одинаковое обучение, так как классы оставались в неизменном составе, а эксперимент проводился в рамках обычных школьных занятий.

Выбор учащихся данного класса основывался на предположении, что после изучения английского языка в течение трех лет они достигли необходимого для участия в эксперименте уровня владения языком, но ещё не выбрали свои будущие направления обучения, что обусловило их участие в репрезентативной выборке среди старшеклассников. Уро-

ки английского языка проходили дважды в неделю, каждый из которых длился около 90 мин. Кроме того, все уроки велись одним и тем же учителем, которому давались подробные инструкции по проведению эксперимента.

Инструменты

Оксфордский тест на определение уровня владения английским языком (ОРТ)

Чтобы оценить уровень владения английским языком участников и обеспечить их однородность, автор использовал версию Quick Placement Test 1 Оксфордского теста на определение уровня (ОРТ). Этот тест проверяет навыки чтения, владение словарным запасом и грамматикой и состоит из 60 вопросов, разделенных на две части (первая часть включает 40 вопросов, вторая — 20). ОРТ считается надежным и валидным инструментом для первоначального распределения участников по уровням с подтвержденной внутренней согласованностью и надежностью.

Опросник импульсивности Айзенка (I.7)

Для оценки импульсивности/рефлексивности участников автор использовал Подшкалу импульсивности опросника импульсивности Айзенка (Eysenck et al., 1985). Подшкала импульсивности включает всего 54 вопроса в формате «Да/Нет», имеет четыре подшкалы: импульсивности (19 вопросов), склонности к риску (16 вопросов) и эмпатии (19 вопросов).

В связи с невысоким уровнем владения английским языком участники использовали персидскую версию опросника, адаптированную Салими (Salimi, 2001). Эта версия была переведена и представлена в формате 5-балльной шкалы Лайкерта. В ходе её валидации на выборке из 1820 человек были получены: коэффициент надежности 0,84 и коэффициент надежности по методу деления на две части 0,86. Подшкала импульсивности включала 19 вопросов, итоговый балл за импульсивность варьировался от 19 до 95.

Письменная обратная связь

Учащимся предложили выразить свои предпочтения в отношении метода чтения, который, по их мнению, лучше всего способствовал пониманию текста, и объяснить причины своего выбора. Эта часть исследования была направлена на более детальное изучение предпочтений участников и их успехов в освоении материала.

Материалы

В исследовании использовались три отрывка из Pearson Test of English (PTE) уровня General Level 2. После каждого текста следовало пять вопросов на понимание, представленных на английском языке в формате теста с возможностью выбора одного правильного ответа из трех предложенных

вариантов. Формат множественного выбора считается наиболее распространенным в стандартизированных тестах на понимание прочитанного, поскольку его преимущество заключается в простоте оценки (Koda, 2005). Первый отрывок под названием Students Summer Jobs состоял из 217 слов и описывал группу студентов, ищущих подработку на лето, чтобы оплатить свое обучение. Второй отрывок под названием Smoking включал 264 слова и описывал риски для здоровья, связанные с курением. Третий отрывок под названием Standing Alone at the Browns' Party содержал 290 слов и рассказывал историю Анны и её супруга.

Сбор данных

Исследование было проведено примерно через два месяца после начала учебного года (2019–2020). Этот временной промежуток был выбран, чтобы дать учащимся достаточно времени для адаптации к динамике класса, одноклассникам и учителю, минимизируя возможный стресс в период проведения исследования. Кроме того, это время дало учителю возможность познакомить учащихся с основами трех выбранных методов чтения и научить их эффективно использовать каждый из них.

Для обеспечения однородности участников сначала был проведен Оксфордский тест на определение уровня владения английским языком (ОРТ). Затем с помощью персидской версии Подшкалы импульсивности I.7 был оценен уровень импульсивности и рефлексивности участников во время обычного занятия. Перед началом тестирования учитель четко объяснил процесс, а участникам была предоставлена подробная информация о целях исследования. Кроме того, их заверили в конфиденциальности ответов и результатов. Заполнение опросника импульсивности заняло около 10 мин., при этом участникам рекомендовали долго не задумываться при выборе ответа.

Тест проводился в каждой группе во время уроков. Для того чтобы исключить риски, связанные с нарушением внутренней валидности, учитель объяснил процедуру и попросил учеников не делиться информацией с другими классами. В результате теста, содержащего 15 вопросов множественного выбора, распределенных по трем текстам, были собраны данные по пониманию текста учащимися. После тестов на понимание прочитанного учащиеся должны были ответить на три вопроса в формате эссе.

Анализ данных

Для деления участников на импульсивных и рефлексивных учеников, а также для оценки их успехов в понимании текста при использовании каждого метода, в исследовании было использовано программное обеспечение SPSS (версия 22) для описательного и инференциального статистического анализа. Для сравнения влияния трех методов чтения на понимание текста применялся дисперсионный анализ (ANOVA) с повторными измерениями, после чего проводи-

лись пост-хок тесты Бонферрони для выявления значимых различий. Также была проведена серия Т-критериев для независимых выборок, чтобы исследовать возможную связь между уровнем импульсивности/рефлексивности учащихся и их успехами в понимании текста при использовании разных методов чтения. Наконец, письменная обратная связь участников была обобщена и сведена в таблицу с использованием описательной статистики, где были рассчитаны средние баллы для каждого предпочтенного метода.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Импульсивность/рефлексивность участников

На начальном этапе была проведена оценка импульсивности/рефлексивности участников с помощью описательной статистики. В соответствии с инструкцией персидской версии I.7 участники, набравшие 58 баллов и выше, были классифицированы как участники с высокой импульсивностью, а те, кто набрал 57 баллов и ниже, были отнесены к категории с низкой импульсивностью или рефлексивностью. Из общего числа участников 45 учащихся попали в категорию участников с высокой импульсивностью, а 15 учащихся — в категорию рефлексивных.

Показатели понимания текста и методы чтения

Следующая таблица (Таблица 1) содержит описательные статистические данные, характеризующие успехи участников в понимании текста при использовании трех различных методов чтения.

Как показано в Таблице 1, чтение вслух имеет наибольшее среднее значение ($\bar{x} = 3,41$), за ним следует метод субвокализации ($\bar{x} = 3,21$). В то же время, чтение про себя демонстрирует самое низкое среднее значение ($\bar{x} = 2,51$). Для определения статистической значимости этих различий между средними значениями был проведен дисперсионный анализ (ANOVA) с повторными измерениями. Результаты этого анализа приведены в Таблице 2.

В Таблице 2 приведены значения F для фактора «Методы чтения», а также связанный с ним уровень значимости и размер эффекта (частичная η^2). В связи с нарушением условий сферичности в полученных данных следует учитывать значения из строки Greenhouse-Geisser. Результаты показывают наличие статистически значимых различий в средних баллах между тремя методами чтения ($F(1,991, 117,48) = 10,645, p < 0,0005$). Вследствие этого был проведен пост-хок анализ для выявления источника этих различий.

Результаты пост-хок теста Бонферрони, представленные в Таблице 3, показывают значительные различия средних

значений между чтением про себя, субвокализацией и чтением вслух. Однако значимых различий между субвокализацией и чтением вслух не выявлено.

Импульсивность/рефлексивность и методы чтения

Ниже, в Таблице 4, представлены результаты импульсивных и рефлексивных участников при использовании каждого из трех методов чтения. Анализ данных показывает, что рефлексивные участники продемонстрировали более высокие результаты по сравнению с импульсивными, применяя все методы. В частности, средние баллы группы импульсивных учащихся составили 1,97 для чтения про себя, 2,84 для чтения с субвокализацией и 3,04 для чтения вслух. В то время как у группы рефлексивных участников средние баллы были 4,13, 4,33 и 4,53 соответственно. Для определения статистической значимости этих различий была проведена серия Т-критериев для независимых выборок (Таблица 5).

Согласно результатам теста Левена, равенство дисперсий предполагается для всех Т-тестов. Кроме того, уровень значимости каждого теста показывает, что разница в средних значениях между рефлексивными и импульсивными участниками при использовании всех трех методов чтения (чтение про себя, субвокализация и чтение вслух) является значимой, с p -значениями 0,000, 0,000 и 0,001 и F -значениями 0,54, 8,13 и 15,48 соответственно. Также обе группы показали наивысшие средние баллы при использовании метода чтения вслух и наименьшие — при чтении про себя.

Результаты письменной обратной связи

Ниже представлены результаты письменной обратной связи, в которых отражены предпочтительные стили чтения участников и причины их выбора. Согласно Таблице 6, чтение вслух оказалось наиболее популярным методом, его выбрали 50 % всех участников.

Из 30 участников, которые предпочли чтение вслух, 10 человек (более 16 %) отметили, что этот метод способствует улучшению навыков обработки информации и усвоения новых слов. Напротив, использование чтения вслух для снятия стресса и тревожности упоминалось реже (только 5 % респондентов).

Как видно из Таблицы 7, только 16,67 % участников (десять учащихся) предпочли чтение про себя. Основной причиной этого выбора стало чтение для удовольствия, эту причину отметили 5 % (три человека). Наименее популярной причиной было чтение про себя для повышения скорости чтения и улучшения понимания текста, её указал лишь один участник (1,67 %).

Данные, приведенные в Таблице 8, показывают, что примерно 30 % респондентов (20 человек) выбрали субвокализацию в качестве предпочитаемого метода чтения. Ос-

Таблица 1

Описательная статистика по показателям понимания текста

	Среднее	Стандартное отклонение	N
Чтение про себя	2,5167	1,37152	60
Субвокализация	3,2167	1,48543	60
Чтение вслух	3,4167	1,49906	60

Таблица 2

Результаты ANOVA для сравнения различных методов чтения

Источник		Тип III суммы квадратов	Степень свободы (Df)	Средний квадрат	F	Sig.
Методы чтения	Условие сферичности	26,800	2	13,400	10,645	.000
	Greenhouse-Geisser	26,800	1,991	13,459	10,645	.000
	Huynh-Feldt	26,800	2,000	13,400	10,645	.000
	Условие сферичности	26,800	1,000	26,800	10,645	.002
Ошибка (методы чтения)	Условие сферичности	148,533	118	1,259		
	Greenhouse-Geisser	148,533	117,480	1,264		
	Huynh-Feldt	148,533	118,000	1,259		
	Условие сферичности	148,533	59,000	2,518		

Таблица 3

Результаты пост-хок теста Бонферрони, демонстрирующие источники различий между тремя методами чтения

(I) Метод чтения	(J) Метод чтения	Разница средних значений (I-J)	Стандартная ошибка	Sig. ^b	95%-й доверительный интервал для разницы ^b	
					Нижний предел	Верхний предел
Чтение про себя	Субвокализация	-0,700*	0,199	0,003	-1,191	-0,209
	Чтение вслух	-0,900*	0,204	0,000	-1,403	-0,397
Субвокализация	Чтение про себя	0,700*	0,199	0,003	0,209	1,191
	Чтение вслух	-0,200	0,211	1,000	-0,720	0,320
Чтение	Чтение про себя	0,900*	0,204	0,000	0,397	1,403
	Субвокализация	0,200	0,211	1,000	-0,320	0,720

Примечание. Корректировка для множественных сравнений: Бонферрони. * на основе оцененных маргинальных средних значений.

Разница средних значений статистически значима на уровне $p < 0,05$.

новой причиной, указанной 13,33 % участников, было то, что этот метод помогает лучше сосредоточиться и глубже понять текст. Наименее популярной причиной стало мысленное повторение идей, что отметили лишь 1,67 % респондентов.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Методы чтения и показатели понимания прочитанного у учащихся

Первые результаты исследования продемонстрировали заметные различия в показателях понимания текста участников в зависимости от используемых методов чтения. Чтение вслух продемонстрировало самые высокие средние баллы,

за ним следовала субвокализация, а чтение про себя оказалось на последнем месте. Однако пост-хок анализ выявил значимые различия только между чтением вслух и чтением про себя, а также между субвокализацией и чтением про себя. Хотя чтение вслух может казаться более эффективным для понимания текста по сравнению с субвокализацией, разница между ними не является статистически значимой, что говорит о положительном влиянии обоих методов на результаты чтения.

Имеющаяся научная литература в основном сосредотачивает свое внимание на чтении вслух и чтении про себя, игнорируя значимость субвокализации. Тем не менее, этот метод может дать существенные преимущества для понимания текста учащимися. Существует две противоположные точки зрения относительно пользы субвокализации. Одни исследователи утверждают, что при субвокализации

люди преобразуют зрительные стимулы в звуки для получения смысла, другие же полагают, что звуковые коды формируются уже после осмысления текста, помогая в семантической интеграции и удержании информации в памяти (Lee, 2015). Несмотря на то, что субвокализация может замедлять чтение, она значительно улучшает запоминание информации. Однако сложности, связанные с измерением и изучением этого процесса, ограничили исследовательскую активность в данной области.

Результаты данного исследования показывают, что недолгая практика субвокализации приводит к результа-

там, сопоставимым с чтением вслух. Тем не менее другие исследования дают противоречивые результаты: одни поддерживают чтение про себя (Mendoza & Cruz, 2024; Schimmel & Ness, 2017), а другие — чтение вслух (Mott, 2019; Zolfagharkhani & Kowsary, 2013), причем большинство исследований сосредотачивается на пользе одного метода, не сравнивая все три. Эти расхождения, в том числе и в данном исследовании, при сравнении чтения про себя, вслух и субвокализации могут быть вызваны различиями характеристик участников или условий проведения тестов (McCallum et al., 2004). Исследования показывают, что каждый из этих методов может по-разному влиять на понимание текста

Таблица 4

Описательная статистика показателей чтения импульсивных и рефлексивных участников

		N	Среднее	Стандартное отклонение	Станд. ошибка среднего
Чтение про себя	Импульсивные	45	1,9778	1,03328	0,15403
	Рефлексивные	15	4,1333	0,91548	0,23637
Субвокализация	Импульсивные	45	2,8444	1,47641	0,22009
	Рефлексивные	15	4,3333	0,81650	0,21082
Чтение вслух	Импульсивные	45	3,0444	1,50689	0,22463
	Рефлексивные	15	4,5333	0,74322	0,19190

Таблица 5

Результаты T-тестов для независимых выборок, сравнивающих показатели рефлексивных и импульсивных участников

	Тест Левена на равенство дисперсий		T-тест на равенство средних значений			Разница средних значений	Стандартная ошибка разницы	95%-й доверительный интервал для разницы	
	F	Sig	T	Df	Sig. (двусторонний)			Нижний	Верхний
Чтение про себя При условии равенства дисперсий	.549	.462	-7.186	58	.000	-2.15556	.29996	-2.75600	-1.55511
При условии неравенства дисперсий			-7.640	26.873	.000	-2.15556	.28213	-2.73457	-1.57654
Субвокализация При условии равенства дисперсий	8.135	.006	-3.707	58	.000	-1.48889	.40161	-2.29281	-.68497
При условии неравенства дисперсий			-4.885	44.375	.000	-1.48889	.30477	-2.10296	-.87481
Чтение вслух При условии равенства дисперсий	15.489	.000	-3.666	58	.001	-1.48889	.40617	-2.30192	-.67586
При условии неравенства дисперсий			-5.040	49.238	.000	-1.48889	.29544	-2.08253	-.89525

(Shahnaz & Kabir, 2022), и это влияние может зависеть от уровня навыков и умений (Filderman, 2022). Такие факторы, как неформальный опыт чтения (Evans et al., 2000) и культурные особенности восприятия грамотности (Nachmani, 2015) за пределами учебного процесса также могут влиять на предпочтения учащихся в выборе метода чтения. Учитывая множество переменных, полностью контролировать их влияние при изучении взаимосвязи между показателями понимания текста и выбранным методом чтения является непростой задачей.

Несмотря на ограничения, такие как отсутствие сравнительных исследований в данной области и ограниченное количество участников, полученные результаты не умаляют значимости этого исследования, а, напротив, побуждают к дальнейшим исследованиям и более углубленному изучению данной темы. На основании полученных результатов можно сделать вывод, что предпочтение одного метода чтения перед другим не всегда универсально, так как эффективность каждого метода может изменяться в зависимости от контекста. Например, чтение вслух может быть полезно для учащихся младших классов, тогда как успехи в чтении вслух у учащихся старшей школы могут зависеть от различных обстоятельств (Mellard et al., 2015). В то же время для некоторых групп учащихся оптимальным методом может оказаться субвокализация или чтение про себя, способствующие их лучшему пониманию текста. Таким образом, при выборе метода чтения важно учитывать конкретные обстоятельства и потребности участников.

Методы чтения и показатели успеваемости импульсивных и рефлексивных учащихся

Изучение оптимальных методов чтения для рефлексивных и импульсивных учащихся выявило значительные различия в их показателях понимания прочитанного текста. Импульсивные ученики продемонстрировали наилучшие результаты при чтении вслух, со средним баллом 3,04, и наихудшие результаты — при чтении про себя, при котором средний балл составил 1,97. Рефлексивные ученики показали лучшие результаты при чтении вслух, со средним баллом 4,53, а худшие — при чтении про себя, со средним баллом 4,13. Важно отметить, что рефлексивная группа стабильно превосходила импульсивную во всех трех методах чтения.

Несмотря на недостаток исследований, посвященных взаимосвязи между импульсивностью/рефлексивностью и методами чтения, особенно субвокализации, существующие работы в основном сосредоточены на общей успеваемости импульсивных и рефлексивных учащихся. Тем не менее, результаты этого исследования соответствуют выводам предыдущих работ, таких как исследования Nisa и др. (2018) и Amiri и Mall-Amiri (2015), которые подтверждают, что рефлексивность играет ключевую роль в улучшении понимания текста. «Рефлексивные ученики отличаются сосредоточенностью, терпимостью к неопределенности и продуманными ответами, так как стремятся дать правильный ответ. Однако они известны своими задержками в ответах и принятии решений, что может затруднять быстрое обучение. С другой стороны, импульсивные ученики читают

Таблица 6
Ответы учеников на вопрос о причинах предпочтения чтения вслух

№	Объяснения учеников	Частота	Процент
1	Это помогает мне практиковать произношение, я могу лучше произносить слова	5	8,34
2	Это улучшает мое понимание прочитанного и помогает выучить новые слова	10	16,66
3	Это помогает мне справляться со стрессом и тревожностью при чтении	3	5
4	Чтение вслух улучшает мои навыки аудирования	7	11,66
5	Я могу читать быстрее и лучше понимаю текст при чтении вслух	5	8,34
Всего		30	50

Таблица 7
Ответы учеников на вопрос о причинах предпочтения чтения про себя

№	Объяснения учеников	Частота	Процент
1	Я не мешаю другим, когда читаю	2	3,33
2	Когда я читаю про себя, я читаю быстрее и лучше понимаю текст	1	1,67
3	Когда я читаю про себя, я могу пропускать то, что кажется мне слишком сложным или неважным	2	3,33
4	Я читаю про себя для удовольствия, а не для учебы	3	5
5	Это помогает мне сосредоточиться на содержании текста, а не на произношении отдельных слов	2	3,33
Всего		10	16,67

Таблица 8
Ответы учеников на вопрос о причинах предпочтения субвокализации

№	Объяснения учеников	Частота	Процент
1	Это помогает мне лучше произносить слова.	5	8,33
2	Я мысленно повторяю идеи, когда они формируются в голове, и лучше усваиваю материал.	1	1,67
3	Я слышу свой голос, и это помогает мне запомнить информацию.	2	3,33
4	Я лучше концентрируюсь и лучше понимаю текст.	8	13,33
5	Я использую этот метод для запоминания и усвоения новых слов.	4	6,67
Всего		20	33,33

быстрее, давая скорее быстрые ответы, нежели правильные. Их мышление носит более глобальный характер: они способны быстро создавать мысленные образы схем, объектов или даже конспектов уроков» (Messer, 1976; Nisa и др., 2018).

Результаты данного исследования выявили интересные закономерности в показателях обеих групп в зависимости от методов чтения. Обе группы лучше справлялись с чтением вслух и испытывали трудности с чтением про себя, однако разница в средних баллах для каждой группы в зависимости от метода чтения заслуживает внимания. Рефлексивная группа стабильно показывала средние баллы выше четырех для всех трех методов с минимальными вариациями, что свидетельствует о высоком уровне понимания текста. В отличие от этого, у импульсивной группы наблюдались более значительные колебания в результатах: от 3,04 при чтении вслух до 1,97 при чтении про себя.

Стабильные результаты рефлексивной группы при использовании различных методов чтения можно объяснить их склонностью к стратегическому подходу к обработке информации и глубокому погружению в материал. Их рефлексивность, вероятно, побуждает использовать различные стратегии для понимания, гибко адаптируясь к разным условиям чтения (McNamara, 2011). Эти результаты указывают на то, что рефлексивные ученики могут извлечь пользу из всех трех методов чтения. Однако импульсивные учащиеся могут достичь лучших результатов, сделав акцент на чтении вслух и субвокализации. Чтение вслух с его интерактивной и аудиальной составляющей может эффективнее увлечь импульсивных учеников, предоставляя им мгновенную обратную связь и помогая развивать навыки восприятия на слух. Аналогично, субвокализация с её элементом внутренней речи может предложить импульсивным учащимся структурированный подход к обработке информации, что может улучшить их способности к пониманию текста. Предоставление соответствующей обратной связи, направленной на развитие альтернативных подходов к решению проблем, является одной из эффективных стратегий обучения для импульсивных учеников (Rivera-Flores, 2015). Предоставляя персонализированную обратную связь, направленную на более глубокое погружение в материал, учителя могут побудить импульсивных учеников к более осознанным стратегиям понимания. Используя различные методы преподавания, такие как визуальные подсказки и

интерактивные обсуждения, педагоги могут эффективно вовлекать импульсивных учащихся и укреплять их навыки работы с текстом. Главная задача — помочь этим ученикам подходить к чтению с большей осознанностью и стратегическим мышлением, что позволит им более эффективно анализировать, интерпретировать и синтезировать информацию.

Предпочтительный метод чтения для учащихся, изучающих английский язык

Анализ письменной обратной связи предоставил информацию о предпочтениях участников в отношении различных методов чтения. Результаты показали, что 50 % учащихся отдали предпочтение чтению вслух, полагая, что этот метод улучшает их понимание текста, в то время как 33,33 % и 16,67 % участников выбрали субвокализацию и чтение про себя соответственно. Эти предпочтения соответствуют результатам тестов на понимание текста, которые показали значительное влияние чтения вслух на успеваемость учащихся.

В данном исследовании учащиеся, которые предпочли чтение вслух, объяснили свой выбор такими причинами, как улучшение произношения, повышение уровня понимания, снижение стресса, улучшение навыков аудирования и увеличение скорости чтения (Таблица 6). Эти результаты согласуются с исследованиями Alshumaimeri (2011) и Rochman (2019). Чтение вслух преобладает в иранских средних школах, где учащиеся больше всего привыкли к этому методу (Sadeghi & Bidel Nikou, 2012)., это, вероятно, повлияло на их предпочтения, т.к. чтение про себя и субвокализация редко используются на уроках.

Знакомство учащихся с альтернативными методами чтения может развить их навыки понимания текста. В частности, субвокализация была определена как мощный инструмент для улучшения понимания текста (Carver, 1990; Daneman & Stainton, 1991). Несмотря на то, что субвокализация является распространенным методом чтения, она часто остается не исследованной из-за своей неочевидной природы. Тем не менее, укрепление этой стратегии чтения может существенно улучшить результаты понимания текста (Daneman & Newson, 1992). Субвокализация, посредством тихого проговаривания слов во время чтения, способствует внутрен-

ней обработке текста и помогает читателям глубже погрузиться в материал. Такая активная вовлеченность улучшает понимание и запоминание информации. Кроме того, субвокализация выполняет функцию самоконтроля, позволяя читателям уточнять смысл и обнаруживать ошибки в процессе чтения.

Учитывая результаты данного исследования и разную эффективность трех методов чтения для учащихся с различными образовательными и личными характеристиками, становится очевидно, что введение менее распространенных методов чтения в процесс обучения может привести к значительным изменениям в практике преподавания и существенно улучшить результаты обучения. Это подчеркивает важность гибкого, инклюзивного подхода к обучению чтению, который будет учитывать разные потребности и предпочтения учащихся. Используя альтернативные методы, такие как субвокализация, учителя могут создавать более персонализированные и эффективные учебные программы, соответствующие сильным и слабым сторонам своих учеников. Такой подход не только способствует более глубокому освоению различных стратегий чтения, но и помогает учащимся стать более уверенными и успешными читателями в долгосрочной перспективе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Когнитивный стиль учащихся оказывает значительное влияние на процесс изучения языка. В данном исследовании рассматривалась взаимосвязь между когнитивными стилями импульсивности/рефлексивности и результатами понимания текста при использовании трех методов чтения: вслух, про себя и субвокализации. Результаты показали, что чтение вслух, с наивысшими средними баллами, оказывает наиболее положительное влияние на понимание текста. Однако метод субвокализации был лишь немного менее эффективным, и статистически значимой разницы между ними выявлено не было. Также рефлексивные участники

показали лучшие результаты по сравнению с импульсивными при использовании всех трех методов чтения, причем обе группы получили самые высокие баллы при чтении вслух и самые низкие — при чтении про себя. Примечательно, что чтение вслух оказалось наиболее предпочтительным методом среди участников.

Эти результаты указывают на необходимость в гибком подходе к выбору методов чтения для преподавателей английского как иностранного языка (EFL). Принимая во внимание то, что не всем учащимся подходит один и тот же метод чтения, учителя должны предоставлять возможность изучать язык, применяя различные методы, соответствующие когнитивным стилям и целям обучения студентов. Кроме того, учащимся будет полезно осознать свои когнитивные стили и предпочитаемые методы чтения, чтобы улучшить свои результаты и адаптировать подходы к обучению.

Несмотря на то, что полученные результаты могут быть отражением культурных или индивидуальных особенностей, они все же подчеркивают необходимость большей гибкости в методиках преподавания второго/иностранного языка. Эти выводы могут послужить основой для будущих исследований, направленных на изучение взаимодействия импульсивности/рефлексивности и методов чтения, таких как стратегии когнитивной обработки информации. Долгосрочные исследования также могут помочь оценить влияние конкретных методов чтения, особенно субвокализации и чтения про себя, на процесс изучения языка, академическую успеваемость и понимание текста у людей с разными когнитивными стилями. Учитывая эти выводы, будущие исследования могут помочь совершенствовать методики преподавания, чтобы они больше соответствовали разнообразным потребностям учащихся.

КОНФЛИКТ ИНТЕРЕСОВ

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

ЛИТЕРАТУРА

- Alshumaimeri, Y. (2011). The effects of reading method on the comprehension performance of Saudi EFL students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 185–195.
- Amiri, K. K., & Mall-Amiri, B. (2015). The relationship between field independence, reflectively/impulsivity, and reading comprehension ability of Iranian EFL learners. *International Journal of Language Learning Applied Linguistics World*, 9(2), 186–199.
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education* (8th ed.). Cengage Learning.
- Carver, R. P. (1990). *Reading rate: A review of research and theory*. Harcourt Brace.
- Daneman, M., & Newson, M. (1992). Assessing the importance of sub-vocalization during normal silent reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4, 55–77. <https://doi.org/10.1007/bf01027072>
- Daneman, M., & Stainton, M. (1991). Phonological recoding in silent reading. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17, 618–632. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.17.4.618>
- Davoudi, M., & Yousefi, D. (2015). Comprehension breakdown: A review of research on EFL learners' reading difficulty and problems. *International Journal of Language and Applied Linguistics*, 1, 58–72.

- Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54(2), 65–75. <https://doi.org/10.1037/h0087330>
- Eysenck, S. B. G., Pearson, P. R., Easting, G., & Allsopp, J. F. (1985). Age norms for impulsiveness, venturesomeness and empathy in adults. *Personality and Individual Differences*, 6(5), 613–619. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(85\)90011-x](https://doi.org/10.1016/0191-8869(85)90011-x)
- Filderman, M. J., Austin, C. R., Boucher, A. N., O'Donnell, K., & Swanson, E. A. (2022). A meta-analysis of the effects of reading comprehension interventions on the reading comprehension outcomes of struggling readers in third through 12th grades. *Exceptional Children*, 88(2), 163–184. <https://doi.org/10.1177/00144029211050860>
- Holliday, W. (2004). Choosing science textbooks: Connecting research to common sense. In E. W. Saul (Ed.), *Crossing borders in literacy and science instruction: Perspectives on theory into practice* (pp. 383–394). National Science Teachers Association Press.
- Hopkins, G. (1997). *Sustained silent reading helps develop independent readers (and writers)*. Education World.
- Jafari, M. (2013). *A comparison between reading aloud and silent reading among Iranian EFL learners* [Unpublished doctoral dissertation]. Eastern Mediterranean University.
- Kemaloglu-Er, E. (2019). The effects of teacher's reading aloud versus students' silent reading on surface and deep level comprehension: A quasi-experimental study from a tertiary context. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (17), 288–297. <https://doi.org/10.29000/rumelide.656755>
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.
- Lee, Y. H. (2015). The effectiveness of using inner speech and communicative speech in reading literacy development: A synthesis of research. *International Journal of Social Science and Humanity*, 5(8), 720–724. <https://doi.org/10.7763/ijssh.2015.v5.546>
- McCallum, R. S., Sharp, S., Bell, S. M. & George, T. (2004). Silent versus oral reading comprehension and efficacy. *Wiley Inter-Science*, 41(2), 241–246. <https://doi.org/10.1002/pits.10152>
- McNamara, D. (2011). Measuring deep, reflective comprehension and learning strategies: Challenges and successes. *Metacognition and Learning*, 6(2), 195–203. <https://doi.org/10.1007/s11409-011-9082-8>
- Mehrpour, S., Sadighi, F., & Bagheri, Z. (2012). Teaching reading comprehension strategies to Iranian EFL pre-university students. *Teaching English as a Second Language Quarterly*, 4(1), 107–139. <https://doi.org/https://doi.org/10.22099/jtls.2012.331>
- Mendoza, K., & Cruz, R. (2024). Silent and oral reading methods on improving English reading comprehension among generation alpha pupils. *Journal of Childhood Education & Society*, 5, 120–133. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202451306>
- Mellard, D. F., Woods, K. L., Md Desa, Z. D., & Vuyk, M. A. (2015). Underlying reading-related skills and abilities among adult learners. *Journal of Learning Disabilities*, 48(3), 310–322. <https://doi.org/10.1177/0022219413500813>
- Messer, S. B. (1976). Reflection-impulsivity: A review. *Psychological Bulletin*, 83(6), 1026–1052. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.83.6.1026>
- Mohammed, N, M. (2019). Effects of vocabulary knowledge on reading comprehension. *International Journal of English Literature and Culture*, 7(5), 85–91. <https://doi.org/10.14662/IJELC2019.009>
- Mott, C. B. (2019). *Oral reading fluency scores as an indicator of reading comprehension in Title I schools* [Unpublished doctoral dissertation]. DigitalCommons@Liberty University. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/2172>
- Nachmani, L. (2015). Cultural aspects of EFL reading acquisition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 351–357. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.248>
- Nemat Tabrizi A., R., & Esmaeili L. (2016). The relationship between the emotional intelligence and reading comprehension of Iranian EFL impulsive vs. reflective students. *International Journal of English Linguistics*, 6(6), 221–229. <https://doi.org/10.5539/ijel.v6n6p221>
- Nisa, N. A., Setiyadi, A. B., & Huzairin, H. (2018). The comparative study between reflectivity and impulsivity cognitive style in using learning strategy in reading and reading comprehension. *U-Jet: Unila Journal of Teaching English*, 7(3), 1–7.
- Okasha, M. A. (2020). Using Strategic reading techniques for improving EFL reading skills. *Arab World English Journal*, 11(2), 311–322. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no2.22>
- Rivera-Flores, G. W. (2015). Self-instructional cognitive training to reduce impulsive cognitive style in children with Attention Deficit with Hyperactivity Disorder. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(1), 27–46. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.35.13051>
- Robinson, M. F., Meisinger, E. B., & Joyner, R. E. (2019). The Influence of oral versus silent reading on reading comprehension in students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 42(2), 105–116. <https://doi.org/10.1177/0731948718806665>
- Rochman, M. (2019). The effects of reading method on the comprehension performance of third semester students of Balikpapan Foreign Language Academy. *Journal of English Language and Pedagogy*, 2(1), 28–39. <https://doi.org/10.33503/journey.v1i2.295>

- Sadeghi, K., & Bidel Nikou, S. (2012). Perceptions of Iranian high school EFL teachers and students toward teaching and learning reading skill. *3L: Language Linguistics Literature, Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 18(4), 167–180.
- Salimi, E. (2001). *On the relationship between impulsivity- reflectivity cognitive style and performance in the TMU English proficiency test* [Unpublished Master dissertation]. Tarbiat Modares University.
- Shahnaz, I., & Kabir, S. (2022). Examining comparative effect of reading methods on reading comprehension. *Dhaka University Journal of Biological Sciences*, 31, 225–230. <https://doi.org/10.3329/dujbs.v31i2.60881>
- Schimmel, N. & Ness, M. (2017). The Effects of oral and silent reading on reading comprehension. *Reading Psychology*, 38(4), 390–416. <https://doi.org/10.1080/02702711.2016.1278416>
- Senawati, J., Suwastini, N., Jayantini, I.G.A.S.R., Adnyani, N.L.P.S., & Artini, N. (2021). The benefits of reading aloud for children: A Review in EFL context. *Indonesian Journal of English Education*, 1, 73–100. <http://doi.org/10.15408/ijee.v1i1.19880>
- Torabi, S., & Maleki, R. (2022). An investigation into Iranian EFL learners' reading comprehension problems and the tentative solutions: Learners' perceptions in focus. *Anatolian Journal of Education*, 7(1), 123–138. <https://doi.org/10.29333/aje.2022.7110a>
- Zolfagharkhani, M., & Kowsary, M. (2013). The relationship between reading aloud strategies and comprehension among the Iranian EFL learners in pre-intermediate levels. *Studies in Literature and Language*, 6(1), 74–77. <https://doi.org/10.3968/j.sll.1923156320130601.1682>

ПРИЛОЖЕНИЕ

Eysenck’s Impulsiveness Questionnaire (I.7) (Eysenck et al., 1985)

Instruction: Please answer each question by putting a circle around the ‘Yes’ or the ‘No’ following the questions. There are no right or wrong answers and no trick questions. Work quickly and do not think too long about the exact meaning of the question.

1.	Would you enjoy water skiing?	Yes	No
2.	Usually, do you prefer to stick to brands you know are reliable and try new ones on the chance of finding something better?	Yes	No
3.	Would you feel sorry for a lonely stranger?	Yes	No
4.	Do you quite enjoy taking risks?	Yes	No
5.	Do you often get emotionally involved with your friends’ problems?	Yes	No
6.	Would you enjoy parachute jumping?	Yes	No
7.	Do you often buy things on impulse?	Yes	No
8.	Do unhappy people who are sorry for themselves irritate you?	Yes	No
9.	Do you generally do and say things without stopping to think?	Yes	No
10.	Are you inclined to get nervous when others around you seem to be nervous?	Yes	No
11.	Do you often get into a jam because you do things without thinking?	Yes	No
12.	Do you think hitch-hiking is too dangerous a way to travel?	Yes	No
13.	Do you find it silly for people to cry out of happiness?	Yes	No
14.	Do you like diving off the high board?	Yes	No
15.	Do people you with have a strong influence on your moods?	Yes	No
16.	Are you an impulsive person?	Yes	No
17.	Do you welcome new and exciting experiences and sensations, even if they are a little frightening and unconventional?	Yes	No
18.	Does it affect you very much when one of your friends seems upset?	Yes	No
19.	Do you usually think carefully before doing anything?	Yes	No
20.	Would you like to learn to fly an aeroplane?	Yes	No
21.	Do you ever get deeply involved with the feelings of a character in a film, play or novel?	Yes	No
22.	Do you often do things on the spur of the moment?	Yes	No
23.	Do you get very upset when you see someone cry?	Yes	No
24.	Do you sometimes find someone else’s laughter catching?	Yes	No
25.	Do you mostly speak without thinking things out?	Yes	No
26.	Do you often get involved in things you later wish you could get out of?	Yes	No
27.	Do you get so carried away by new and exciting ideas, that you never think of possible snags?	Yes	No
28.	Do you find it hard to understand people who risk their necks climbing mountains?	Yes	No
29.	Can you make decisions without worrying about other people’s feelings?	Yes	No
30.	Do you need to use a lot of self-control to keep out of trouble?	Yes	No
31.	Do you become more irritated than sympathetic when you see someone cry?	Yes	No
32.	Would you agree that almost everything enjoyable is illegal or immoral?	Yes	No
33.	Generally, do you prefer to enter cold sea water gradually, to diving or jumping straight in?	Yes	No
34.	Are you often surprised at people’s reactions to what you do or say?	Yes	No
35.	Would you enjoy the sensation of skiing very fast down a high mountain slope?	Yes	No
36.	Do you like watching people open presents?	Yes	No
37.	Do you think an evening out is more successful if it is unplanned or arranged at the last moment?	Yes	No
38.	Would you like to go scuba diving?	Yes	No
39.	Would you find it very hard to break bad news to someone?	Yes	No
40.	Would you enjoy fast driving?	Yes	No

1.	Would you enjoy water skiing?	Yes	No
41.	Do you usually work quickly without bothering to check?	Yes	No
42.	Do you often change your interests?	Yes	No
43.	Before making up your mind, do you consider all the advantages and disadvantages?	Yes	No
45.	Can you get very interested in your friends' problems?	Yes	No
46.	Would you like to go pot-holing?	Yes	No
47.	Would you be put off a job involving quite a bit of danger?	Yes	No
48.	Do you prefer to 'sleep on it' before making decisions?	Yes	No
49.	When people shout at you, do you shout back?	Yes	No
50.	Do you feel sorry for very shy people?	Yes	No
51.	Are you happy when you are with a cheerful group and sad when the others are glum?	Yes	No
52.	Do you usually make up your mind quickly?	Yes	No
53.	Can you imagine what it must be like to be very lonely?	Yes	No
54.	Does it worry you when others are worrying and panicky?	Yes	No
