

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ
НАРЫНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. С.НААМАТОВА**

На правах рукописи

УДК:372.881.161.1(575.2) (043.3)

КАСАБОЛОТОВА ГУЛЬЗАТ АСЕКОВНА

Обучение профессионально ориентированному чтению на русском языке студентов бакалавров национальных групп языковых факультетов

13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор

Ахметова Нурлан Алымкуловна

Нарын – 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. Научно – теоретические основы обучения профессионально ориентированному чтению на русском языке студентов бакалавров национальных групп языковых факультетов...	12
1.1. Механизмы чтения как рецептивного вида речевой деятельности.....	12
1.2. Текст как объект профессионально ориентированного чтения на русском языке студентов бакалавров национальных групп языковых факультетов.....	20
Выводы по I главе.....	42
ГЛАВА II. Методические основы обучения профессионально ориентированному чтению на русском языке студентов бакалавров национальных групп языковых факультетов.....	45
2.1. Критерии отбора текстов по русскому языку для обучения профессионально ориентированному чтению студентов национальных групп языковых факультетов.....	45
2.2. Дидактическая модель формирования профессионально ориентированного чтения и понимания текстов студентов национальных групп языковых факультетов.....	52
2.3. Система обучения профессионально ориентированному чтению и пониманию текстов на русском языке студентов национальных групп языковых факультетов.....	65
Выводы по II главе.....	98
ГЛАВА III. Экспериментальная проверка эффективности методики обучения профессионально ориентированному чтению студентов бакалавров национальных групп языковых факультетов.....	101
3. 1. Констатирующий эксперимент.....	101
3. 2. Формирующий эксперимент.....	103

3. 3. Результаты опытно-экспериментального исследования.....	122
Выводы по III главе	142
Общие выводы.....	145
Список использованной литературы.....	147
Приложения.....	166

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Показателем качества знаний современного выпускника вуза является не только приобретенные знания, но и способность добывать и использовать их в процессе решения различных профессиональных проблем, при осуществлении своей профессиональной деятельности.

Традиционная передача и трансляция знаний преподавателями утрачивает своё предназначение. Темпы научно-технического прогресса таковы, что многие знания устаревают в течение 3-5 лет, что необходимо учитывать в системе образования. В настоящее время основной задачей процесса подготовки высококвалифицированного специалиста выступает право выбора траектории своей учебно-профессиональной деятельности с учётом компетентностного подхода, что предполагает единство компетентности, общей и профессиональной развитости. Поэтому на современном этапе образования приоритетным является развитие самостоятельной учебной деятельности студента, предусматривающей возможность мобилизовать его личностный потенциал для решения различного рода профессиональных проблем. Не последнюю роль в этом процессе играет умение читать и понимать тексты с различными целями.

В истории педагогики и лингводидактики проблема обучения чтению не нова, она затрагивалась еще Т.Г. Агапитовой, Н.А.Ахметовой, М.Г.Бондаревым, Н.В. Васькиной, И.К. Гапочка, З.И.Клычниковой, Е.Л.Марьяновской, Е.Н.Панкратовой, М.С. Гришиной и др. [1, 8, 27, 34, 41, 85, 109, 124, 45 и др.].

Психологическая природа процесса чтения и понимания текстов исследованы в работах З.Клычниковой, Л.И.Зильберман, Л.П.Доблаева, А.А.Вейзе, А.А.Чазовой, В.П.Ивановой и др. В работах С.К.Фоломкиной, Т.С.Серовой раскрыты особенности иноязычного профессионально ориентированного чтения в неязыковом вузе [169, 152, 153, 154].

С позиции психологических исследований обучение чтению тесно связано с пониманием, которое приобретает при компетентностном подходе важное значение. Проблема понимания позволяет сделать процесс познания пристрастным и направленным, определяет высокую включенность в учебно-профессиональную деятельность. При чтении как рецептивном виде речевой деятельности, понимание является целью.

Особенности профессионально ориентированного чтения и понимания рассматриваются в ряде работ психологов, психолингвистов и методистов. Так, в исследовании В.П.Ивановой проанализировано понимание научного текста как фактор формирования интеллектуальной культуры студентов [65, 66]. Ученым предложена трехуровневая модель понимания текста: авторский (усвоение текста на уровне содержания); безличный (объяснение); собственный (соотнесение авторских представлений со своими). В.П.Ивановой определены эффективные стратегии понимания научного текста: диалог (система вопросов к тексту, к себе, выдвижение гипотез, нахождение ответа); компрессия материала (выявление ключевых слов, работа с заголовками, резюме), моделирование (создание схематических, рисуночных моделей текста, планов), систематизация научных понятий (установление отношений, иерархии и т. д.) [65, 66].

Психологом А.А.Чазовой определено влияние рационального чтения на понимание вербальных и пикториальных текстов для студентов, хорошо владеющих русским языком и недостаточно владеющих русским языком. Ученым установлено, что на понимание предъявляемого текста оказывает большое влияние монтаж, поскольку он позволяет раскрыть его амбивалентную сущность [176].

Широко известно, что кыргызские 15-летние школьники, участвовавшие в международных обследованиях PISA (Programme for International Student Assessment) в PISA – 2006 и PISA-2009, показали низкие результаты в области заданий на грамотность чтения, заняв последние (57 и 65) места. Эти результаты объясняются целым комплексом причин

социального, экономического и политического характера. Преимущество обучения начального, среднего и высшего образования приводит к тому, что невозможно переломить эту ситуацию и в вузе. Студенты не хотят, не умеют читать тексты по специальности, глубоко не понимают их. В настоящий момент в Кыргызстане в начальных классах проходит проект USAID «Читаем вместе» (EGRA), по которому оцениваются навыки чтения учеников начальных классов и проходит обучение чтению. Возможно, этот проект позволит приучить школьников к углублённому осмысленному чтению.

В современных условиях нужен мобильный высококвалифицированный специалист, учитель, педагог, который комфортно чувствует себя в любых условиях, человек, обладающий способностью к самоопределению, к адаптации в непрерывно меняющихся условиях жизни. Инновационная деятельность вуза осуществляется в ходе разработки и корректировки учебных программ, основанных на Государственных образовательных стандартах третьего поколения. В настоящий момент акцент делается на кардинальном решении повышения профессионализма будущего высококвалифицированного специалиста. Основной целью существующих учебных пособий по русскому языку как неродному (С.М.Алымбекова, Л.В.Алимпиева, Н.А.Ахметова, К.А.Биялиев, Н.Задорожная, А.Т. Исакова, Д.Д.Куттубаева, М.Х.Манликова и др.) [10, 22, 113, 99, 108] является научение различным значимым видам чтения. Однако, проведенный анализ показал, что в пособиях отсутствует концептуальная теоретико-практическая основа профессионально ориентированному обучению чтению студентов языковых факультетов и направлений.

Все сказанное обуславливает **актуальность** темы диссертационного исследования **«Обучение профессионально ориентированному чтению на русском языке студентов бакалавров национальных групп языковых факультетов»**.

Связь темы исследования с научными программами: Исследование выполнено в рамках научно - исследовательской работы кафедры языков Нарынского государственного университета имени С.Нааматова.

Объект исследования - процесс обучения профессионально ориентированному чтению студентов как средство формирования коммуникативной компетенции у студентов бакалавров на языковых факультетах.

В качестве **предмета исследования** выступает обучение профессионально ориентированному чтению на русском языке студентов бакалавров национальных групп языковых факультетов.

Целью исследования является теоретическое обоснование и практическая разработка методики формирования умений чтения и понимания профессионально ориентированных текстов у студентов бакалавров языковых факультетов.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи исследования:

1. Провести анализ современных тенденций в обучении профессионально ориентированному чтению, определяющих уровень развития коммуникативной компетенции студентов языковых факультетов, изучить специфику и выделить общие умения чтения;
2. Определить лингводидактические условия организации обучения профессионально ориентированному чтению, основанного на моделировании иллюстративно-схематических, смысловых опор структуры текста;
3. Разработать структурно-содержательную модель обучения профессионально ориентированному чтению студентов языковых факультетов, рассмотрев цели, принципы, содержание и структуру;
4. Разработать методику обучения профессионально ориентированному чтению студентов языковых факультетов

посредством моделирования логико-смысловой структуры текста на основе графового моделирования путем нахождения предикатов;

5. Спроектировать и провести опытно-экспериментальное исследование с целью определения эффективности предложенной методики, представить обобщения и выводы.

Научная новизна исследования. В данном диссертационном исследовании:

- уточнены роль и значение чтения на русском языке студентов бакалавров национальных групп языковых факультетов при формировании коммуникативной компетенции студентов языковых факультетов вуза;

- определены и всесторонне изучены когнитивные умения профессионально ориентированного чтения и понимания текста, позволяющие научить студентов выделять смысловые опоры и представлять свернутую логико - смысловую структуру текста методом графового моделирования на основе нахождения предикатов;

- разработана, описана и интегрирована в процесс обучения профессионально ориентированному чтению трехэтапная модель обучения чтению и пониманию текстов;

- разработан комплекс упражнений по обучению профессионально ориентированному чтению на русском языке студентов бакалавров национальных групп, опытно подтверждены условия эффективности формирования умений чтения на основе этой модели.

Теоретическая значимость заключается в разработке лингводидактических основ обучения профессионально ориентированному чтению на русском языке студентов бакалавров национальных групп языковых факультетов;

- определена группа умений, формирование которых способствует эффективному обучению профессионально ориентированному чтению и пониманию текстов на русском языке студентов национальных групп;

- представленное исследование вносит вклад в развитие лингводидактики как междисциплинарного феномена и позволяет рассматривать чтение и понимание текста как многоаспектное явление;

- в контексте профессионально ориентированного обучения определены критерии понимания текстов для студентов национальных групп и экспериментально апробированы.

Практическая значимость. Разработанный материал используется в учебном процессе Нарынского государственного университета им С.Нааматова. Практическая значимость также состоит в том, что его результаты могут найти применение в практике преподавания иностранных языков, могут служить материалом для создания учебной литературы не только по обучению чтению, но и по обучению говорению, письму. Кроме того, методика работы с текстом, предложенная в исследовании, может быть применена при работе с филологическими текстами на родном языке студентов.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Модель оптимизации формирования навыков и развития умений профессионально ориентированного чтения включает логико-схематические и смысловые опоры, своеобразная корреляция которых характеризует гибкий и эвристический уровни обучения чтению и пониманию филологических текстов;

2. Компетентностный подход к рассмотрению обучения чтению и пониманию текстов предполагает учет в процессе обучения особых когнитивных процессов, в результате которых в сознании студентов формируется свернутая смысловая структура текста на

основе графового моделирования, позволяющая успешно понять и запомнить информацию;

3. Эффективность трехэтапной модели обучения чтению и пониманию профессионально ориентированных текстов может быть повышена за счет совершенствования его содержания на основе методически целесообразного комплекса упражнений, составленной с учетом сложности научных текстов, а также при использовании логико-схематических и смысловых опор как средства обучения.

Личный вклад соискателя. Раскрыта и обоснована роль чтения как компонента коммуникативной компетенции при изучении русского языка как неродного. Определены и обоснованы когнитивные умения профессионально ориентированного чтения. Полученные результаты прошли опытно-экспериментальную проверку с участием соискателя, сделаны выводы и подготовлены рекомендации.

Апробация результатов исследования. Предлагаемая модель обучения профессионально ориентированному чтению студентов языковых факультетов прошла экспериментальную проверку в Нарынском государственном университете им. С. Нааматова в 2010 – 2016 гг. Основные положения и результаты исследования докладывались и обсуждались на международных и республиканских научных конференциях: 3-й научно - практ. конф. «Проблемы образования и науки», посвященной 2200 – летию Кыргызской государственности. - 2004, Нарын; Межд. научно-практ. конф. «Русскоязычное образование – важнейший фактор в научно-культурном развитии Кыргызстана». – Бишкек, 2012; на Межд. научно-практ. конф. «Билим берүү, тарых жана маданият – өлкөнүн өнүгүүсүнө өбөлгө» в НГУ им. С. Нааматова, 2016 г.; на Межд. научно-практ. конф. «Современная концепция языковых и культурных ценностей», Бишкек: БГУ, 2016; на II Межд. научно-практ. конф. «Русский язык как фактор культурно-образовательной интеграции общества», 2016 г. – Бишкек: КНУ.

По теме диссертационного исследования опубликовано 14 научных

статей, в которых отражены основные теоретические положения и практические выводы в рамках направления исследования.

Поставленные цели и задачи, конкретный материал исследования определили **структуру** и содержание диссертационной работы, которая состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников, приложений. Текст работы проиллюстрирован таблицами и рисунками.

ГЛАВА I. Научно – теоретические основы обучения профессионально ориентированному чтению на русском языке студентов бакалавров национальных групп языковых факультетов

1.1. Механизмы чтения как рецептивного вида речевой деятельности

Чтение - рецептивный вид речевой деятельности, связанный с восприятием и пониманием письменного текста. Чтение, являясь компонентом коммуникативно-социальной деятельности личности, обеспечивает одну из форм общения - письменную. Поскольку целью чтения служит получение и переработка информации, эта цель связана с выработкой умений извлекать информацию из речевого сообщения.

«Чтение – это коммуникативная деятельность, направленная на получение информации, содержащейся в письменном тексте, способ общения через текст» [116, с. 249].

С психологической точки зрения, чтение представляет собой неразложимый процесс, в основе которого лежат определенные речевые механизмы.

В процессе чтения происходит декодирование (расшифровка) графических символов, букв и их перевод в мыслительные образы. Чтение как рецептивный процесс является достаточно сложной аналитико-синтетической речемышлительной деятельностью (17, 57, 61, 157 и др.), в связи с тем, что оно связано с выполнением читающими определенных мыслительных операций (57, 59, 89 и др.). В процессе чтения значение имеет степень развития механизмов чтения реципиента (память, внимание, мышление и др.), наличие жизненного опыта, кругозора, что проявляется в определенной осведомлённости об объекте и теме, о которых идет речь в тексте. Для процесса чтения как «когнитивно-коммуникативного умения» (17, с. 159) имеет значение владение определенными стратегиями чтения и универсальными действиями работы с текстом.

Основные речевые механизмы чтения следующие:

- речевой слух - способность человеческого слуха к анализу и синтезу речевых звуков на основе различения фонем неродного языка. Умение дифференцировать фонемы (глухой - звонкий звук, твердый - мягкий звук и т.д.) складывается, в свою очередь, в ходе словесного общения, понимания слов, различения их лексических значений. Развитие речевого слуха тесно связано с речевой артикуляцией;

- речевая артикуляция - способность речевых органов к совместной деятельности для произнесения звуков речи. Для правильного произнесения каждого звука необходима определенная система движений органов речи (артикуляционная база), которая формируется под влиянием слухового и речедвигательного контроля за правильностью произношения.

- механизмы памяти (оперативной, кратковременной, долговременной): учитывая индивидуальные различия памяти обучаемых, разную способность индивида закреплять и сохранять прошлый и накапливаемый языковой и речевой опыт, необходимо в процессе чтения формировать различные виды памяти;

- механизм вероятностного прогнозирования (упреждения, антиципации) - "мысленный обгон в процессе чтения", а также предвосхищение тех или иных элементов языка в воспринимаемой речи.

Вероятностное прогнозирование, вербальное прогнозирование - умение строить вербальные гипотезы на уровне слова, словосочетания, предложения: "Сегодня ... (гипотеза) будет хорошая погода". Смысловое прогнозирование связано с предвосхищением информации на уровне содержания, например, прогноз содержания по заглавию текста. Необходимым условием успешного прогнозирования является наличие и систематизация имеющегося языкового опыта;

- механизм эквивалентных замен - способность передавать "своими словами" воспринятые языковые знаки в элементы смысла, преобразование так называемого "текста в себе" в "текст для себя";

- механизм осмысливания - способность преобразовать словесную информацию в образную, сжимая её за счет опускания подробностей. [155]

Речевые механизмы чтения формируются в процессе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, а также через систему упражнений, развивающих память (задания с увеличением слов во фразе, разные виды пересказов и т.д.), прогнозирование (работа над высказыванием по опорным словам, поиск информации в тексте и т.д.), осмысливание (составление вопросов, резюмирование текста одной фразой и т.д.).

Читающему важно овладеть методикой распознавания незнакомых слов в тексте по опорам, морфемам, по сходству со словами родного языка, по контексту. Это расширяет языковые и коммуникативно-речевые возможности обучающихся.

Чтение развивает память, произвольное и произвольное запоминание: в текстах языковые единицы многократно повторяются, контекст дает возможность осознать их семантику, нормы употребления, соотнести с различными ситуациями. Так, чтение вслух используется при обучении произношению, является обязательным компонентом объяснения нового материала, служит созданию правильных слухомоторных навыков, правильному интонированию текста.

Обучение технике чтения связано с выработкой навыков и умений, которые обеспечивают перцептивную (перцепция - чувственное восприятие, отражение объектов действительности в сознании через органы чувств) переработку письменного текста: восприятие графических знаков и их соотнесение с определенным значением.

Отмечено, что, переходя к чтению, обучающиеся допускают ошибки в артикуляции, интонировании там, где они этого не делают в устной речи. Объясняются эти ошибки трудностью сличения буквенных сигналов и их перекодирования в звуки. Причинами медленного чтения может оказаться: включение зрительного канала, обладающего большой пропускной

способностью и "подталкивающего" к увеличению скорости чтения. Поэтому важно научиться увеличивать поле зрения при чтении.

Важнейший показатель техники чтения - скорость. Уменьшая в обучении долю громкого чтения, обучающийся постепенно достигает нужной скорости чтения.

Вместе с тем существуют некоторые проблемы, свидетельствующие о несформированности техники чтения и указывающие, на каких моментах требуется сосредоточить усилия.

- "регрессия": неоправданные, "механические" возвраты к уже прочитанному. Человек со слабой техникой чтения допускает в среднем 10-15 регрессий на 100 слов, в то время как зрелый чтец делает лишь 3-4 остановки. Регрессивные движения глаз, длина пауз зависят от сложности текста, уровня владения языком, коммуникативной задачи при чтении: так, если нужно пересказать текст, то он читается медленнее и мысленно пересказывается; [157]

- низкая скорость - показатель неразвитости техники чтения: для ее увеличения необходимо добиваться регулярности чтения, повышения мотивации к чтению через отбор познавательных, ориентированных на жизненные перспективы обучающихся текстов. Низкая скорость обусловлена несформированностью языковых навыков. Важно с этой целью проверять знание названий букв и умение соотносить их с передаваемыми звуками, умение озвучивать незнакомое слово в изолированной и неизолированной позициях; умение соотносить слово со значением, узнавать в незнакомом тексте знакомые слова, ориентироваться в структуре текста (заголовок, абзац и т.д.), опираться на правила орфографии и орфоэпии, владеть языковой догадкой, преодолевать направленность внимания на артикуляцию. Все это отрабатывается в системе упражнений;

- артикуляция: внутреннее проговаривание текста при чтении, способствует тому, что между читаемым и произносимым словом устанавливается прочная рефлексорная связь и вырабатывается привычка

проговаривать текст вслух, затем шепотом, потом про себя. Почему? Движение губ, языка и других органов речи при чтении про себя затормаживается, хотя все эти органы находятся в скрытом движении. Интенсивность микродвижений зависит от уровня развития навыков чтения, сложности текста. Однако, внутреннее проговаривание сокращает скорость чтения, так как скорость говорения в 4 раза ниже скорости работы мысли. Таким образом, чтение глазами (без внутреннего проговаривания) ускоряет в 3-4 раза процесс чтения. В качестве упражнений с этой целью следует выбрать чтение текста в установленное время, выработку навыков опоры на опознавательные признаки (знаки препинания, шрифт, средства связи), изменение темпа чтения, и т.д.;

- малое поле зрения свидетельствует о незрелом чтении, связано с большим количеством остановок по тексту (перечитыванием, осмысливанием). Чем шире поле зрения, тем больше фиксируется информации (от строки до абзаца). Зрительные процессы относятся к числу автоматизированных, т.е. таких, которые протекают как бы сами собой, независимо от сознательных намерений чтеца. Поэтому существует специальная система заданий для развития периферического зрения, которые может использовать читающий на неродном языке: 1) выберите слово в тексте, постарайтесь, не двигая зрачками, охватить как можно больше близлежащих слов; 2) выберите текст, проведите посередине яркую линию, скользя взглядом сверху вниз, не двигая зрачками, старайтесь читать по всей ширине строки и т.д.; [157]

- низкий уровень организации внимания снижает качество чтения. Внимание - катализатор процесса чтения. Если обучающийся контролирует внимание, не рассеивает его, скорость чтения выше, понимание эффективнее; тренировка внимания - одно из условий совершенствования навыков чтения. Определить свою внимательность обучающийся может разными способами:

например, способом "стрелки" (слежение за секундной стрелкой в течение 3 минут) можно оценить качество и фиксированность внимания;

- слабое развитие механизма смыслового прогнозирования может корректироваться специальной системой упражнений: восстановлением пропущенных слов в тексте (каждое 3 слово); восстановлением начальных, конечных букв, слогов в словах текста; методическими решениями, о которых рассказывалось в стратегиях чтения: объединение слов в тематические группы, нахождение в тексте ответа на вопрос, дополнение предложений, пересказ по опорным словам, придумывание начала, конца текста и т.д.

Чтение включает в себя коммуникативно-познавательную деятельность реципиента, базирующуюся на вербальных и невербальных интеллектуальных операциях, совершаемых для восприятия и организации смыслов в ходе опосредованного или непосредственного общения (57).

При чтении обычно выделяют механизмы восприятия, понимания и интерпретации читаемого текста, а также механизмы понимания и создания и порождения собственного высказывания в ходе обмена субъектами коммуникации полученной информацией. (57и др.).

Интересные экспериментальные данные, проведенные под руководством Р.М. Фрумкиной, подтверждают данную теорию [171, 172, 173]. Исследование проводилось, чтобы исключить влияние побочных факторов, на материале русских триграмм [трехбуквенных сочетаний]. Р. М. Фрумкина и А. П. Василевич пришли к выводу, что произносимость неосмысленных буквосочетаний существенно влияет на пороги их зрительного распознавания, т.е. легко произносимые буквосочетания, как обладающие большей степенью интеграции, должны распознаваться лучше, чем трудно произносимые сочетания. Перцептивное восприятие слова сопровождается материализацией его слухо-моторного образа, без чего невозможно его узнавание, так как физиологической природой хранимых в

памяти следов является, по мнению Н. И. Жинкина, «двигательный стереотип». Иначе говоря, оно проговаривается во внутренней речи. Слова, образ которых не закреплен в памяти, в силу отсутствия такого следа и если оно является труднопроизносимым, труднопроговариваемым, то и определение значения его представляет трудности и затрудняет процесс чтения. У человека, только что научившегося читать на неродном языке, этот механизм ещё не сформирован, внутреннее проговаривание реализуется у него в форме шёпотной речи и является предельно развёрнутым. Очень часто при наблюдении за студентами, видно, как они при непонимании вопроса проговаривали вслух некоторые слова, чтобы вспомнить значение слова. Дальнейшее развитие этого механизма идёт по пути свёртывания этапа проговаривания.[59] П. Я. Гальперин определил это явление как скрытую внешнюю речь, или как «внешнюю речь про себя» [40]. По мнению В. П. Глухова, внутреннее проговаривание возникает при выполнении трудных заданий, например, при решении математических задач, при чтении и переводе иностранных текстов, при запоминании и припоминании словесного материала, при письменном изложении мыслей и пр. Другими словами, внутреннее проговаривание связано с умственными действиями, протекающими в развернутой, еще не автоматизированной форме [43]. Серьезные исследования в этом направлении были проведены А. Р. Лурией, который доказал, что понимание сложных научно - технических текстов при чтении, требует участия артикуляционного и фонологического анализа. При введении специально организованных затруднений артикуляции нарушалось понимание сложных текстов.[106] Б. М. Величковский считает, что фонологический анализ играет ведущую роль на самых ранних этапах формирования чтения, а также, например, при изучении математики.

В отечественных и зарубежных исследованиях [29, 54, 59, 65, 66, 101, 176 и др.] существуют различные точки зрения на процессы чтения и понимания как на психологические процессы.

Чтение и понимание – это два взаимосвязанных процесса, в результате которых происходит непосредственное отражение объектов/фактов в сознании человека, при этом восприятие – это сознательное понимание.

Понимание содержания текста реципиентом обычно связывают с «расшифровкой» его составляющих элементов (слов, грамматических и синтаксических структур, средств связи) и их «объединением» в единое целое [57, 62].

Однако процесс понимания предполагает не только опознавание и узнавание отдельных слов, грамматических и синтаксических структур, но и личностное восприятие информации, содержащейся в тексте.

Оба процесса происходят фактически одновременно.

В отечественной и зарубежной методике обучения неродным языкам [9, 23, 51, 52, 58, 66, 127, 152, 153, 169, и др.] понимание текста обычно рассматривается как уровневое понятие: от уровня понимания слов, словосочетаний и предложений до понимания содержания текста, включая понимание главной идеи и коммуникативных и когнитивных интенций автора.

Уровень понимания текста на неродном языке может зависеть от различных факторов, например, от количества знакомой терминологии и грамматических конструкций, от мотивации к чтению профессионально ориентированного текста и выбора им определенного вида и стратегии чтения.

Восприятие и понимание информации, извлеченной в ходе чтения профессионально ориентированного текста, не является просто обычной формой контроля понимания его содержания. Выражение своего личностного отношения, хотя и в несложной форме, является проявлением смыслового (рефлексивного) чтения.

Изучающее чтение связано с рефлексией и сформированным критическим мышлением студентов, находящими выражение в переносе

информации, извлеченной из текста, в сферу личностного сознания обучающегося и в аргументации своей точки в зависимости от уровня владения русским языком.

1.2. Текст как объект профессионально ориентированного чтения на русском языке студентов бакалавров национальных групп языковых факультетов

Вербальная форма передачи научной информации осуществляется в виде текстов.

Потенциал возможностей текста определяется нами как образовательное пространство при обучении русскому языку. Под образовательным пространством в методике реализации функционального принципа изучения единиц языка мы понимаем многомерное использование текста, во-первых, в качестве развивающей речевой среды, во-вторых, как источника новых знаний о функциях грамматических форм при изучении нового материала, в-третьих, как компонента процесса диалогизации обучения.

Текст, как основная единица обучения чтению, позволяет формировать у студентов как профессиональную, так и коммуникативную компетенцию, являясь одновременно основной единицей коммуникации, «само общение через текст приобретает законченный информационный акт».[Колшанский]. Текст ориентирует, формирует представления в лингвистической области, программирует стратегию поведения в этой сфере.

Текст – явление многогранное и разноплановое, поэтому единого его понимания и однозначной исчерпывающей дефиниции не существует.

Существует специальная наука – «лингвистика текста», изучающая содержательную и структурную сторону текста.

В Лингвистическом энциклопедическом словаре дается следующее определение: «Текст – объединенная смысловой связью

последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и целостность» [102, с. 507].

По замечанию И.Р.Гальперина: «Текст является сосредоточением организованного, упорядоченного, запрограммированного и врывающегося, случайного, незапрограммированного, возникающего в процессе его создания» [39, с.29].

В работе В.З. Демьянкова [48, с. 35-46] отмечено: в классической латыни *textus* как производное от *texo* «ткать, плести, строить, сплести» только в переносном значении означает «слог, стиль, связь, связное изложение».

В русском языке слово «текст» начинает употребляться в XVIII в.

Но лингвистика текста начала формироваться в 60-е годы XX века, фактически до 80-х годов текст был лишь источником материала, необходимого для изучения элементарных языковых единиц. З.Я. Тураева характеризует развитие лингвистики текста, как «встречу разных наук», «стремление к цельному знанию всеединства» [162, с. 6].

В российской лингвистике определить синтаксическую единицу больше, чем предложение, принадлежит А.М.Пешковскому: это сочетание предложений от одной красной строки до другой (абзац).

Н.С.Поспелов в 1948 выделил сложное синтаксическое целое (ССЦ).

Текст – один из сложнейших объектов лингвистического исследования, в настоящий момент текст понимается как «первичная данность и исходная точка всякой гуманитарной науки» (18), а лингвистика, по словам Г.В. Степанова, становится «служанкой при тексте». В специальной литературе по лингвистике текста неоднократно указывалось, что здесь отсутствует единая, полноценная и непротиворечивая дефиниция текста, хотя определению текста и анализу его характеристик посвящено немало работ. М.М. Бахтин неоднократно подчеркивал «диалогичность» любого текста и диалогичность любого высказывания [18, с. 205].

Л.С. Бархударов, Т.П. Ломтев, Г.В. Колшанский, Б.А. Маслов, И.А. и др. считают текст не только единицей речи, но и единицей языка. Б.А. Маслов пишет: «Текст как единица языка – это то общее, что лежит в основе конкретных текстов, это формулы, по которым строятся конкретные тексты» [Маслов, с.121].

Т.М. Николаева в «Кратком словаре терминов лингвистики текста» дает следующие значения текста:

- 1) текст как связная последовательность, законченная и правильно оформленная;
- 2) некоторая общая модель для группы текстов;
- 3) последовательность высказываний, принадлежащая одному участнику коммуникации;
- 4) письменное по форме речевое произведение [117, с. 471].

В современных исследованиях текст стал противопоставляться дискурсу или сравниваться с дискурсом. Текст – некая конструкция, имеющая определённые формы и объективизацию в виде письменного сообщения. Текст актуализируется как часть дискурса, как его знаковая реализация.

А.Ю. Попов отмечает, что текст есть средство и единица коммуникации, а дискурс – форма, в которой эта коммуникация протекает. Он перечисляет свыше десяти дистинктивных признаков дискурса и текста на основании таких бинарных оппозиций, как спонтанность-упорядоченность; динамичность - статичность; иллюкутивность – перлокутивность; нацеленность дискурса на появление реакции собеседника - закрытая коммуникативная текстовая система; ограниченность дискурса во времени - произвольный выбор длины текста автором; ориентированность дискурса на живую аудиторию - текста- на аудиторию абстрактную; неограниченность дискурса в плане выбора вербальных и невербальных средств по сравнению с текстом; принадлежность конкретной ситуации протекания дискурса - неизвестной

ситуации восприятия текста и т.д., и приходит, тем не менее, к конечному выводу: дискурс есть текст [133, 134].

В настоящее время общепринятым в лингвистической науке является разграничение понятий дискурс и текст на основе противопоставления процесса речевой деятельности и её результата. Дискурс понимается именно как процесс речепроизводства, текст ассоциируется как результат этого производства [90, с.19]. А.Ю.Попов предлагает такое противопоставление текста и дискурса: «Дискурс - живой, он рождается, живет и умирает, когда предмет, который обсуждается, теряет свою актуальность... Текст - вечен (рукописи не горят)... дискурс - текст (несвязных текстов в природе не существует). Письменный текст некогда был дискурсом (см., напр., «Новый завет»), а текст, когда к нему прикоснется рука человека и включится его сознание, обернется дискурсом...Текст - средство и единица коммуникации. Дискурс - форма, в которой эта коммуникация протекает. Текст дает пищу для размышлений, дискурс - эксплицитно выраженное размышление» [133, с. 41-42].

Общеизвестно, что текст и дискурс нетождественные понятия, но вопрос об их соотношении требует отдельного исследования.

В нашем исследовании "текст - это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку" (39, с. 18).

По определению Е.С. Кубряковой, текст – «образец такой сложной языковой формы, такого семиотического образования, которое побуждает нас к творческому процессу его понимания, его восприятия, его интерпретации, его додумывания - к такого рода когнитивной деятельности, которая имеет дело с осмыслением человеческого опыта, запечатленного в

описаниях мира и служащего сотворению новых ступеней познания этого мира» [95].

Р. Барт предлагает следующее определение текста: «это любой отрезок речи, представляющий собой некоторое единство с точки зрения содержания, передаваемый со вторичными коммуникативными целями и имеющий соответствующую этим целям внутреннюю организацию, причем связанный с иными культурными факторами, нежели те, которые относятся к собственно языку (langue)». [16, с. 443-444].

Учебный процесс, выступающий как модель естественной коммуникации, должен учитывать то, что в реальной жизни специалист большей частью сталкивается не с отдельными предложениями, а с теми или другими текстами, поэтому обучение чтению должно представать как текстовая деятельность.

В связи с тем, что в процессе речевой деятельности участвуют все единицы разных языковых уровней, можно констатировать, что в тексте объединяются, интегрируются, синтезируются разнородные элементы языковой системы, что помогает реализовать цели обучения в их комплексе.

Таким образом, текст объединяет в себе языковые сущности и речевые свойства. Он - одновременно единица языка и произведение речи. Текст важен с той точки зрения, что он образует «твердый зрительный образ» языкового понятия, а это дает возможность не только проводить разнообразные языковые разборы на материале этого текста, но и формировать языковое чувство в отношении правил употребления тех или иных языковых единиц.

В настоящее время «лингвистика текста «устоялась». Принципиально новых «открытий» в этой области пока не зафиксировано – об этом свидетельствуют обобщающие работы по лингвистике текста, изданные за последние несколько лет. В основном происходит уточнение фундаментальных понятий и категорий». [100, с. 205]. Поэтому можно говорить об устоявшихся понятиях, характеризующих текст.

Многими исследователями уже выделены критериальные и концептуальные признаки текста:

1. О.С.Ахманова определяет текст как «произведение речи, зафиксированное на письме».[6, с. 470]. Текст – нечто объективно существующее, материальное и поддающееся письменной фиксации (speech) с помощью экстралингвистических средств (например, орудий письма, бумаги, современных магнитных и оптических средств и т.д.). [91, с. 198]; Н.Д. Бурвикова-Зарубина считает текстом только письменное по форме речевое произведение, принадлежащее одному участнику коммуникации, законченное и правильно оформленное [Бурвикова-Зарубина Н.В. 1981, с.7].З.Я. Тураева отмечает, что «в противоположность устной речи для текста характерно графическое воплощение» [162, с.12].

2. Текст, как правило, это структурированное знаковое образование, отличающееся от единицы номинации тем, что сообщает о чем-либо в виде коммуникативно ориентированного произведения, а оно характеризуется такими базовыми качествами как цельность и связность – в информационном, структурном и коммуникативном плане. [32, с. 5]. Таким образом, связность и цельность являются основными взаимосвязанными текстовыми категориями, неотъемлемо присущими каждому тексту, «вступающие друг с другом в отношения дополнительности, диархии» [14, с.40]. Связность «может быть отнесена как к внутренней, смысловой, стороне текста, так и к его языковому оформлению, которое предполагает как использование определенных лексико-грамматических средств, формально осуществляющих эту связанность, так и все особенности употребления языковых единиц, обуславливаемые их участием в построении текста» [139, с.7]. По мнению В.А.Лукина, «Связность – это первое, с чем имеет дело получатель, воспринимая готовый текст» [105, с. 22]. Средства связи в научном тексте всегда материально выражены языковыми единицами, имеют линейный характер. В связи с этим к ним можно применить термин

В.Дресслера когезия – локальная связность (от лат. *cohaesi* «быть связанным») и когерентность – глобальная связность (от лат. *cohaerentia* «сцепление, связь»).[55].

3. Важным критериальным признаком текста является цельность. Цельность текста «неопределима лингвистически, считает А.А.Леонтьев, - тот текст целостен (и значит, является текстом), который воспринимается как осмысленное целенаправленное единство» [101, с. 28]. «Любая последовательность предложений, организованная во времени или в пространстве таким образом, что предполагает целое, будет считаться текстом» [90, с. 162].

4. Правила построения текста не заложены в системе языка. Текст не очередной уровень языковой системы, а способ ее реализации, функционирования. [100, с. 89].

5. Текст информативен: информация фиксируется в нем не сама по себе, а для достижения определенной цели, и с точки зрения отправителя она всегда существенна, релевантна, самодостаточна, она рассчитана на определенный эффект и воздействие на адресата. Текст рассматривается не только как носитель информации, но и как средство ее накопления, а художественный текст (по известному выражению Ю.М. Лотмана) как «генератор смысла».

6. Текст интенционален: он всегда создается для реализации какого-либо замысла. В.В. Красных подчеркивает, что текст – это нечто изменяющее окружающий мир, экстралингвистическую реальность самим фактом своего существования[91]

7. В число критериев текста включается его протяженность (116, с. 415), пространство текста [19, 49, 103, 160, 100]

8. Семантическое пространство текста должно быть охарактеризовано как включающее предтекст, подтекст, надтекст и т. п. (49,с.35).

9. Отдельность, выделенность, формальная и семантическая самодостаточность, тематическая определенность и завершенность. [39, 53]. Наличие границ (рамки) текста есть условие его существования.[100, с.255].

10. Текст «конечен и закрыт, системен и упорядочен, это статический объект, в отличие от дискурса. З.Я.Тураева считает, что «как некая объективная реальность текст существует в определённых параметрах вне сознания творящего и воспринимающего его субъекта. В этом смысле он представляет собой закрытую систему, для которой характерно состояние покоя [162, с.12].

11. Текст, содержащий информацию, рассчитан на понимание, а значит, на извлечение этой информации. С этой точки зрения текст должен быть рассмотрен как такое произведение, такая протяженность, которая по всей своей архитектонике и организации, по всем использованным в нем языковым средствам и т.д. должен обеспечить у адресата формирование его ментальной модели. В этом смысле он должен также обеспечить адресату выход за пределы непосредственно данного в самом тексте и послужить источником дальнейших возможных интерпретаций текста.[94]

12.Текст не автономная структура, он строится из предыдущих текстов в процессе постоянной переработки, создания множества интертекстуальных связей. Понимание читаемого текста уже невозможно без знания содержания других текстов. В отдельной научной отрасли информация по определенным темам образует иерархические, мозаичные и хаотичные сетевые структуры.

13. В семиотике существует тенденция к расширенному толкованию термина «текст»: по отношению к разным культурным проявлениям текст предстает как факт культурно-феноменологического порядка, который может и не иметь прямого отношения к естественному языку, при таком понимании текстом может быть коллекция произведений живописи или архитектуры.

В новых условиях глобализации информация требует новых форм коммуникации, новых способов обращения с текстом, который становится гипертекстом, «текст неизбежно отсылает за пределы себя самого, указывая

на относительность границ языковой формы выражения...Текст существует, т.е. создается и воссоздается – воспринимается в межтекстовых пространствах, на пересечениях с другими текстами». [28, с. 7]. Р.Барт считает, что текст всегда говорит о следах предшествующих дискурсов. [16].

Современные исследования текста, опирающиеся на теории его порождения, восприятия и понимания, приобретают большое значение.

В проблеме понимания можно выделить три группы теорий [33]: объектные, субъект - объектные и субъектные. В объектных теориях приоритет отдается структурно-семантическому анализу, а понимание онтологизируется и приравнивается к своему объекту. Понять означает установить значение языкового знака. В качестве объекта понимания тем или иным исследователем выбирается что-либо из следующего ряда: письменный текст [29, 93], предложение и текст [174, 177, 191], слово [125], слова, предложения и ситуации [168], объекты и ситуации [Скрэгг Г.], стереотипные события [177].

В субъект-объектных теориях синтактико-семантический анализ дополняется прагмалингвистическим описанием или описанием реальных психологических процессов при создании и/или анализе языкового знака.

Объектом понимания признается: дискурс [Бабушкин В.У., 26,59, 60], текст [48, 123]; научный текст [188, 65, 66], учебный и научно-популярный текст [1, 8, 17,], речь [35], художественный текст [105.], диалог [191], предложение [Лакофф Дж., Джонсон М.], объекты действительности и текст [166], ситуация и текст [30], пикториальный текст [176].

В субъектных теориях акцентируется, помимо процедур понимания, оценка реципиентом результатов понимания (при помощи обратной связи в диалоге или рефлексии в монологе).

Объектом понимания считается текст как след деятельности другого субъекта [Матурана У., Омельянчик В.И.], текст как отражение ситуации [Савин Е.Ю.], текст и диалог [18.], художественный текст [23, 24],

научно-популярный и естественно-научный текст [182, 27, 34,37, 124, 161, 186], дискурс [133,134], слово [55]. [33].

Общеизвестно, что текст рассматривается как многоуровневое образование, в реализации основных признаков (связности, целостности, когерентности и членимости) которого принимают участие единицы различных уровней (слово, предложение, сложное синтаксическое целое, абзац и др.). К пониманию текста как четко структурированной схеме добавилась новая концепция, согласно которой «текст есть система смысловых элементов, объединенных в единую, замкнутую, иерархическую, коммуникативно-познавательную структуру» [Тикунова С.Г. с. 8.]. При этом у каждого участника коммуникативного акта формируются собственные прагматические установки: основным содержанием деятельности автора является преобразование «мысль-текст», то есть объективация мысли средствами языка, а у реципиента – «текст-мысль», то есть восприятие, понимание и мысленная интерпретация знаков текста, иными словами, стадии коммуникативного акта со стороны адресата «реверсированы»: материальная форма интерпретируется настроенным сознанием реципиента и наполняется личностным смыслом.

Особенности научных текстов как особой формы письменной коммуникации напрямую зависят от прагматических целей. Научный текст, профессионально - ориентированного содержания, имеет свои особенности.

С точки зрения понимания научный текст имеет дискретную структуру, сопровождающуюся выделением уровней. Предполагается, что в процессе понимания читатель базируется не только на смысле текста, но и на тезаурусе, имеющийся в его чувственном опыте, знаниях, кругозоре, поэтому отсутствующие в тексте смысловые «лакуны» домысливаются. Результат такого понимания существует «в виде информации, которая возбуждается в интеллекте непосредственно под воздействием совокупности языковых средств, составляющих данный текст, а также той информации, которая привлекается для его понимания»[119, с.33]

Научный текст представляет собой сложное знаковое образование, включающее отношения нескольких типов: лексико-грамматические, лексико – семантические, логико-смысловые. Эти отношения образуют разноплановые схемы, отражающие тот или иной аспект в содержании текста.

В последнее время исследователи в качестве средства понимания используют работу над выявлением структуры текста, которая представляет текст в виде осознанных связей и отношений различных его элементов. Предложенные психолингвистами различные способы выявления структуры текста: предикативный [59, 60]; денотатный [119, 182]; логический [53]; информационно-целевой [54] дают широкий спектр возможностей применения их в учебном процессе. Данные исследования основываются на выявлении связей и отношений элементов текста относительно главного предиката.

Впервые задача изучения текста в психологии в советской школе была поставлена Н.И.Жинкиным. Он рассматривал текст как многоуровневое, структурное организованное целое, где центральное место занимает иерархическое построение предикатов [59, 60,]. Согласно концепции Н.И.Жинкина, при смысловом восприятии текста поступившая информация преобразуется в универсальный предметный код, в модель отрезка действительности, который может быть сформулирован в виде предикатов, которые соответствует акту понимания. Выявление взаимосвязи предикатов, денотатов завершается формированием динамического концепта как целостного отражения содержания текста субъектом.

По мнению Коллинза, Квиллиана, понимание текста происходит за счет актуализации семантических сетей, в виде которой организована память [Коллинз, Квиллиан, 1969, цит. по Величк.]. «Все понятия взаимосвязаны. Предыдущие понятия включают в себя последующие и наоборот» [Коллинз, Квиллиан, 1969, цит. по Риверс, 1983 – с.121].

Семантическая модель организации знаний представляет собой иерархическую структуру, узлы которой представляют собой понятия,

включающие отношения «целое - часть». Новые термины включаются в эту систему и занимают свое место, на основе семантических отношений. В организации семантической памяти участвует ассоциативный подход, который сосредоточен на функциональных и содержательных связях между понятиями. Таким образом, в понимании профессионально ориентированного текста участвуют все когнитивные сферы обучаемого: структура и организация знаний, способ переработки информации и когнитивные стратегии.

По гипотезе же психолингвиста Т.Н.Ушаковой единым звеном при речевом общении является «вербальная сеть» (естественная матрица речевого опыта) и возникающая на ней в процессе речевого общения мозаика активности. Говорящий передает слушающему, воспринимающему паттерн активности своей «вербальной сети», возбуждая аналогичный паттерн в аналогичной «вербальной сети» слушающего, воспринимающего. [165, с. 19].

Л.С.Выготский, Н.И.Жинкин, А.Н.Соколов, Л.В.Сахарный считают, что опорными понятиями текста являются ключевые слова - субъекты текстов, которые несут основную информацию, «смысловые вехи», они формируют смысловую целостность.[38, 59, 60, 144, 145]. Ключевые слова определяют целостность и связность текста, являются каркасом, основными референтами текста. Смысловая целостность текста имеет иерархическую структуру, которую можно представить в виде графового моделирования.

Л.В.Сахарный отмечает, что набор ключевых слов представляет собой текст – примитив, он приближается к инварианту содержания и «стремится отразить в наиболее чистом виде семантическое ядро цельности текста» . [147].

А.Н.Соколов эти «главные», «ключевые», «обобщающие» слова называет «смысловыми вехами». Они связывают отдельные слова в единую сеть, создают контекст, фон и таким образом вызывают понимание. [Соколов, 1968 -168].

По теории А.Н.Соколова, ключевые слова организуются в сознании реципиента в виде «обобщенных смыслов», семантических комплексов, характеризующихся обобщенностью. Эти комплексы являются основными структурными элементами внутренней речи, выполняя в то же время роль расчленяющего и интерпретирующего механизма, посредством которого происходит логическая переработка информации в процессе мышления. [Соколов, 1968.- 73].

А.А.Леонтьев отмечает, что совокупность ключевых слов текста может выступать как «свернутая программа речемыслительной деятельности субъекта» при порождении текста. Субъект, имея эту свернутую структуру и пользуясь вербальным языковым кодом, в процессе текстопорождения может осуществить развертывание ее в виде текста, т.е. ключевые слова способствуют воспроизведению информации, заключённой в тексте [101].

Другая концепция, интегрированная из нескольких наук (философии, логики, лингвистики, психологии), получила название «фреймовой гипотезы». Термин «фрейм» стал широко употребляться после выхода в свет работы М. Минского [112]. В самом общем виде фрейм определяется как иерархическая структура знаний о некотором стереотипном положении вещей. В понятие фрейма вкладываются обычно две основные идеи: во-первых, идея организующего начала и связанная с ней идея иерархии, а во-вторых, идея культурного стереотипа. «Входом» во фрейм служит лексема или устойчивое выражение. Подобная структура состоит из «узлов» («слотов») и отношений между ними. Здесь обычно указаны все возможные участники ситуации, их типичные действия и пр. [112, 168 и др.].

Например, фрейм «Лексема» входит в более общий, высокий на иерархической лестнице фрейм «Лексика», в свою очередь «Лексика» входит во фрейм «Язык» и т.д. Фрейм «Глагол» - в «Лексика» и т.д. Здесь очевидным образом «скрещивается» вся лексическая система: фрейм связывает ситуативно и ассоциативно близкие слова.

Ситуация «анализ текста» вызывает к действию лексемы: предикат, язык, концепт текста, ключевые слова, абзац, резюме, аннотация и др. Эти лексемы входят в один фрейм, что невозможно при традиционно понимаемой лексико-семантической группе (ЛСГ).

Фрейм «Морфология» включает слова, принадлежащие к разным ЛСГ: *глагол, существительное, член предложения, категория, род, число, вид, категория времени, частица «-ся», падеж, склонение, грамматика и др.* Хотя такое структурирование возможно в лексико - тематической группе, но в тематической группе обязательно наличие тематической доминанты. Ср.:

1. *части речи, падеж, вид, склонение;*
2. *части речи, падеж, вид, склонение, член предложения, вопрос, речевой акт и др.*

Первый ряд представляет собой тематическую группу, второй же - фреймовую, наиболее ассоциативную.

Дж.Лэрд считает, что «фреймы», в его терминологии «*mentalmodels*», «репрезентируют объекты дел, последовательность событий, тот способ, которым устроен мир. Они позволяют нам делать умозаключения и прогнозы в целях понимания явлений, принятия решений о необходимых действиях и контроля за их исполнением и, что самое главное, - переживать события, в которых мы не участвуем». [193, с. 397].

Перспективность когнитивных исследований не вызывает сомнений. Они носят не спонтанный характер, а научно обоснованный и экспериментально доказанный. К проблемам коммуникации и текстовой организации они имеют самое непосредственное отношение.

Когнитивный уровень в научном познании является главным фактором. В тексте должны видеться типичные схемы организации научных знаний. Текст, являясь коммуникативной единицей, функционирует и как когнитивная целостность, он служит хранению, упорядочиванию знаний в памяти человека.

Познавательные структуры включаются в семантические сети, а затем в научную картину мира, которая позволяет ориентироваться в соответствующей области. Эта научная картина мира служит основой для создания аналогичной на изучаемом языке. Взаимосвязь этих двух картин: первичной и вторичной (по терминологии И.И.Халеевой) чрезвычайно сложна. Существуют трудности эквивалентности терминов, лексико-семантических групп, лексические, синтаксические особенности различных языков и т.д.

Строение структуры текста – это выявление самого общего построения исследуемого текста независимо от его специфики и индивидуальных особенностей, «структура – это исключительно сеть отношений и связей, это не что иное, как схема отношений» [96, с.23].

Методологической основой моделирования содержания текстов в нашем исследовании лежит концепция понимания текста, разработанная нашим соотечественником академиком А.А.Брудным. В настоящее время проблема понимания активно разрабатывается тверской психолингвистической научной школой А.А.Залевской. Понимание текста может быть эксплицировано в схематической форме в виде формализованных графов. Вершинам соответствуют предикаты (смысловые вехи, ключевые слова), ребрам – отношения между этими предикатами. Они ментальные инструменты (Выготский Л.С.), которые помогают понять и сохранить важную информацию, установить связь между сложными понятиями.

Смысловой анализ текста начинается с заголовка. Заголовок – это метатекстовый знак, он представляет собой «свертку» текста. В заголовке наличествуют семантические связи со всеми основными частями текста. В заголовке в сжатом, свернутом виде представлено содержание текста, это позволяет говорить об иконическом характере заголовка.

Далее идет выделение предикатов, которые тесно связаны с заголовком, определяющим тему. В теме научной статьи имплицитно заданы все

предикаты текста. Развитие, движение текста состоит в их раскрытии, развертывании смыслов. Предикаты раскрывают подтемы, взаимоотношением которых определяется смысл текста. Текст последовательно излагает содержание с помощью предикатов, из которых состоит данная тема. В свою очередь каждый предикат в рамках темы может члениться на предикаты второго уровня, которые раскрывают другую информацию, вносящую свой вклад в раскрытие темы. Предикаты одной темы связаны определенными отношениями в соответствии с предметными свойствами их смыслов (причинно-следственными, пространственными, временными, функциональными и т.д.) и образуют некоторую структуру, которая является результатом когезии и когерентности текста.

Смысловая структура текста может быть изображена графически. Денотатный граф представляет собой ряд иерархически соединенных уровней, на каждой из которых располагается структура, образуемая предикатами одной темы, или подтемы.

Денотатный граф от латинского **denoto**– **обозначаю** и греческого **grapho** – пишу. Систематизация и формализация смыслового содержания происходит через создание денотатного графа. Это структурирование содержания текста. Иерархия задаётся субъектом. Граф должен обладать свойством проективности. Его структура определяется семантическими отношениями конкретного текста. Используемые в графе имена, названия являются инвариантными возможных лексических и терминологических обозначений. При дальнейшем развитии смысла происходит расширение и усложнение за счет введения смысловых, предикатов II и III уровней, раскрывающих содержание текста.

Составление таких граф-схем, в которых представлено содержание текста, является объективным фактором, определяющим понимание текста. Они визуализируют процесс понимания. Такое смысловое структурирование лежит в основе адекватного декодирования всего информационного потенциала текста, манифестирующийся в данной языковой форме.

Графическая схема представляет собой модель понимания текста. Модель понимания текста должна совпадать с моделью замысла автора.[7, 8, 9,] «Осмысление текста имеет место в том случае, когда и если семантическая совокупность знаний языковых знаков, образующих текст, во взаимодействии с разноуровневым когнитивным потенциалом (тезаурусом) реципиента продуцирует в его сознании (частично и в подсознании) отражение некой референтной ситуации. Адекватное осмысление, или понимание, текста происходит только тогда, когда это отражение (хотя бы относительно) эквивалентно “замысленному” отправителем текста [170, с.29]. И.И. Халеева вводит в теорию обучения пониманию иноязычной речи концептуальные понятия – “тезаурус - I” и “тезаурус –II”: где “тезаурус – I” связан с ассоциативно- вербальной сетью языка, это способ формирования языкового сознания, восходящего к языковой картине мира. Тезаурус – II, в понимании И.И.Халеевой, связан со знаниями о мире, не всегда они находят языковой эквивалент в языке, поскольку пресуппозиционны и имплицативны. Источниками тезауруса - II выступают и чувственный опыт и когнитивное сознание.

Степень понимания или непонимания текста зависит от сформированности тезауруса-I и тезауруса –II. Чем уже эти тезаурусы, тем больше и шире смысловые “лакуны”. Основные трудности при понимании текста возникают из-за его смысловой неполноты, порождаемой “лакунами”.

В конце этих вышеописанных этапов формируется глобальный образ содержания текста.

Восприятие текста затрудняется, если порядок следования частей текста не является логичным, т.е. нарушена его коммуникативная целостность, которая выражается в коммуникативной преемственности между его составляющими.

Большое значение для восприятия текста имеет расположение смысловых единиц текста. Исследования показали, что начало печатного

материала понимается и запоминается лучше, а окончание текста запоминается хуже остального материала.

Формально-структурные признаки текста (такие как подзаголовки, адекватное структурирование на абзацы, членение текста на главы, параграфы и др.) обеспечивают наиболее эффективное восприятие текста. Главы, параграфы, разделы, абзацы, наименования играют роль «перерывов» восприятия, необходимых для фиксации прочитанного, формирования «нейронных» дорожек читателя, остановке на главном и выделения дополнительного, расширяющего, иллюстративного или уточняющего текста. Графика текста, актуализируя эмоциональность, образность дополняет текст ассоциативными связями.

В философской литературе существует несколько подходов к обоснованию создания иллюстративно-схематических и смысловых опор структуры текста.

Это семиотический (16, 104, 131) и герменевтический (29, 83). При герменевтическом подходе изучаются свойства и процессы понимания людьми сложных интегративных знаков, которыми являются отдельные научные, публицистические и художественные тексты. Герменевтический подход к пониманию знаково-символических средств имеет дело в основном со знаково-символическими системами естественного языка.

По определению же Л.М. Фридмана, знаково-символические модели представляют собой запись структуры или некоторых особенностей моделируемых объектов с помощью знаков и символов какого-то искусственного языка [170]. «Знаково-символическая модель – это объект-заместитель, который в определенных условиях может заменять объект-оригинал, воспроизводя в знаковой форме интересующие свойства и характеристики оригинала» [114.].

Эти модели создаются мысленно, на основе анализа прочитанного текста. Чтобы их сохранить, сделать достоянием других, они переносятся на бумагу в виде знаков, схем, диаграмм, алгоритмов, формул. Восприятие

знаково-символической модели вызывает у её разработчика, а также у того, кто её «понимает», образы моделируемых объектов, на основе которых эта модель была разработана. Соответственно, происходит полноценное усвоение информации об объекте изучения, т.е. текста, в ходе чувственного и рационального познания.

Приведённые выше высказывания использованы нами в качестве методологической основы исследования по обучению профессионально ориентированному чтению и пониманию текстов наряду с теориями наглядного обучения из педагогической психологии, общей педагогики и дидактики.

Усложнение познавательной деятельности на основе чтения и понимания профессионально ориентированных текстов, по мнению авторов, происходит за счет овладения действиями со средствами схематического и знакового опосредования, поэтому способность использовать знаково-символические средства наглядности свидетельствует о прогрессе в умственном развитии студентов, влияет на формирование и развитие умений и компетенций.

Схематизация элементов смысловой структуры текста (темы, микротемы, ключевые слова, лексические и синтаксические средства связи) отражает строй идей текста, а моделирование и графический образ обеспечивают понимание структурно-смысловых связей текста как целого.

Формирование графической, знаково-символической схемы текста в целях развития навыков чтения и понимания происходит на основе выявления и осмысления текстообразующих категорий: темы, коммуникативной задачи, способов развития темы (параллельного и цепного) - с помощью графических (стрелки, круги, прямоугольники) ориентиров их взаимосвязи. Наглядная демонстрация развертывания темы и содержания смысла текста, передаваемая с помощью иерархии смысловых блоков, позволяет студентам воспринимать текст взаимосвязано и целостно. Вместе с тем графическая модель иерархична. Построение граф - схемы происходит

соответственно иерархии смыслов, что позволяет студентам постепенно осмысливать каждый из уровней смысла и осознавать связи последующего и предыдущего содержательного блока информации. Между предшествующими и последующими смысловыми блоками происходит взаимокоординация, на основе которой студенты постигают семантический (смысловой), лексический и синтаксический уровни текста.

К знаковым системам, как и к любым познавательным инструментам, предъявляются определённые характеристики и требования. Любая учебная иллюстративно-схематическая система обладает следующими характеристиками:

- 1) целостность;
- 2) структурность;
- 3) иерархичность;
- 4) совмещение в себе элементов естественной и искусственной систем

По утверждению Э. Бенвениста, такие знаково-символические системы должны обладать следующими качествами:

- 1) иметь дидактическую сферу действия;
- 2) использовать знаки межпредметной природы;
- 3) предъявлять знаки последовательно и симультантно;
- 4) воздействовать прежде всего на зрение, но для их восприятия также необходима организация аудиального и кинестетического информационных каналов [20].

Использование лингвистических текстов в учебном процессе филологического факультета способствует дальнейшему совершенствованию навыков чтения студентов, как основы тезаурусного и интенционального уровней языковой личности, если тексты будут моделировать структуру гиперфрейма научного текста, то процесс совершенствования навыков чтения будет осуществляться на основе текстовой деятельности в направлении «от текста-эталона к тексту-оригиналу».

Отметим общие особенности научного стиля речи, которые на настоящий момент описаны достаточно развёрнуто.

Наука – познавательная деятельность и результат этой познавательной деятельности, субъективно направленной на мир, включая самого человека, с целью построения теоретической модели мира, основанной на выявлении ее общих свойств и закономерностей развития, потенциально предполагающей их применение на практике.

Отличительные черты научного текста: использование терминологического понятийного аппарата, находящегося в строгих конвенциональных рамках, и точное и четкое изложение материала [124, 129, 137, 138, 175 и др.].

Объективность изложения, как утверждает И.С. Алексеева, «не дает проявиться субъективному началу» [1, с. 267].

В качестве выразительных элементов научной речи могут выступать эмотивная лексика, эмотивно-оценочные средства языка, выражающие ироничные оценки, однако текстовая реализация эмоциональной стороны научной деятельности не является релевантной особенностью научного текста. Она контролируется нормами научного изложения, которые подчеркивают рациональный характер познания и взаимодействия в сфере науки, призванной давать объективные знания о мире [129, 2007, с. 96].

Научные тексты делятся на научно-технические, общественно-гуманитарные и научно-методологические тексты.

В общественно-гуманитарных научных текстах основными объектами описания являются человек и общество. Человек мыслящий, чувствующий, говорящий, творящий, живущий в социуме - предметы исследований общественно-гуманитарных наук.

Особенность научно-методологических текстов заключается в том, что они содержат знания, представляющие собой надстройку для других наук. Их значение в том, чтобы обобщать знания, полученные в результате

изучения научной картины мира, и вырабатывать определенные универсальные для всех наук способы и методы доказательств.

Научный стиль речи включает понятия, которые имеют интернациональный характер. Научный стиль речи функционирует и в письменной форме и в устной.

Термины в научном стиле речи однозначны, лишены эмоциональности. В этой сфере нет места эллипсису, неполным предложениям. Текст в основном содержит безличные предложения. Изложение гипотез, открытий, мыслей ведется с помощью глаголов в форме третьего лица или множественного числа изъявительного наклонения. В лингвистических текстах преобладает тип «описание» или «повествование». В тексте типа «описание» материал излагается вне какой – то отнесенности с моментом высказывания, это достигается употреблением форм глаголов настоящего времени.

Существительные – термины соотносятся с понятиями, это специальные названия.

Прилагательные в научном стиле представляют собой суженные в объеме атрибуты.

По меткому замечанию Шарля Балли, «язык науки имеет те же свойства, что и само научное исследование: безличность, объективность, рассудочность». [15, с.143].

Контекст не предполагает также разночтений при употреблении терминов, в то время как в гуманитарных науках – это обычное явление.

Таким образом, базовой характеристикой лингвистического текста на лингво-когнитивном уровне является однозначность смысла, недвусмысленность, монофункциональность лексики, т. е. дескриптивность в широком смысле, отсутствие образности, метафоричности.

Следующая глава посвящена методической составляющей обучения чтению, теоретические и методологические основы которой были рассмотрены в первой главе.

Выводы по I главе

В ГОСтандартах, как приоритетные, провозглашены коммуникативно-деятельностный, функциональный, текстоцентрированный, этнокультурологический подходы к обучению. Актуализация новых аспектов в методике преподавания русского языка как неродного значима, так как отражает развитие методической науки в изменившихся социокультурных условиях. Данные основополагающие идеи детерминируют при изучении русского языка ориентировку на формирование коммуникативной компетенции студентов.

В настоящее время одной из главных задач обучения неродному языку является формирование умения читать профессионально ориентированные тексты по специальности и извлекать из них необходимые сведения. Студенты должны уметь свободно читать неадаптированные научные, публицистические и деловые тексты по своей специальности.

Одной из задач обучения неродному языку является формирование у студентов умений работать с оригинальной литературой по специальности.

Чтение является рецептивным видом деятельности, как и аудирование. Оно опирается на восприятие (рецепцию) языковых знаков. Чтение является одним из основных видов учебно-речевой деятельности.

В процессе восприятия любой письменной информации прослеживаются определенные общие и частные присущие данному процессу закономерности. При чтении текста как на родном, так и на неродном языке реципиенты осуществляют операции отбора элементов, необходимых для осмысления содержания текста, устанавливают связи и отношения между ними, выявляют иерархию отношений между ними, прогнозируют и предвосхищают (антиципируют) некоторую информацию, ситуации и события.

Профессионально ориентированное чтение развивает аналитическое мышление. Чтение – один из главных языковых навыков, которые студенты должны освоить в процессе изучения русского языка как неродного.

Аспект обучения чтению происходит обычно в формате текстовой деятельности.

В методике функционального подхода к изучению единиц языка дидактической единицей является текст. Текстцентрированный подход находится в центре современной модели обучения русскому языку как неродному.

Как показал анализ научной литературы, в различных сферах гуманитарного знания можно встретить значительное количество определений понятия «текст», которые по своему значению будут различаться друг от друга.

Текст – высшая форма системной организации, содержащая сообщение о фрагменте мира, созданная по замыслу автора, обладающая композиционным, семантическим, прагматическим единством, обработанная в соответствии со стилистическими нормами и функциями языка.

За основу понимания текста нами взято определение Гальперина «Текст - это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку»

В данном определении четко выделяются такие конституциональные критерии текста, как завершенность, письменная форма, наличие заголовка, ряда связанных сверхфразовых единств, целеполагание и прагматическая установка. Иными словами, текст как знаковый продукт обладает следующими признаками: когезией, когерентностью, интенциональностью,

восприимчивостью, информативностью, ситуативностью, интертекстуальностью.

Чтение и понимание текстов состоит из нескольких действий и операций: понимание слов, предложений, абзацев; понимание основных суждений; понимание того, как логически связаны в тексте предикаты и составление на их основе логико-схематической модели текста; понимание того, как связано содержание данного текста с содержанием других текстов. Составление таких логико-схематических моделей на основе чтения и понимания профессионально ориентированных текстов приводит к произвольному запоминанию, развитию мышления.

ГЛАВА II. Методические основы обучения профессионально ориентированному чтению на русском языке студентов бакалавров национальных групп языковых факультетов

2.1. Критерии отбора текстов по русскому языку для обучения профессионально ориентированному чтению студентов национальных групп языковых факультетов

Основная цель обучения русскому языку как неродному: формирование коммуникативной компетенции в сумме всех её составляющих: лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической, социокультурной и др.[11, 22, 47, 88, 97, 121, 194 и др.]

В начале 1980-х годов Т. Хатчинсоном был предложен так называемый «сосредоточенный на процессе обучения» подход к преподаванию английского как языка профессионального общения (Hutchinson 1988: 115). Выдвигается концепция обучения английскому как языку профессионального общения (English for Specific Purposes - ESP).

В российской лингводидактике принцип профессионально ориентированного обучения был выдвинут С.К.Фоломкиной, а дальнейшее развитие получил в работах Т.С.Серовой. [152, 153, 154]. Проблема отбора текстов в контексте профессионально ориентированного обучения чтению научных текстов рассмотрена Е.С.Троянской.[161]. В 80 – 90 – х годах это направление начало активно разрабатываться многими учеными. [1, 11, 27, 34, 37, 58, и др.].

В Кыргызстане эта проблема рассматривалась Д.Д.Арыпбековой, Н.А.Ахметовой, К.А.Биялиевым, Г.Дуйшонбековой, М.Х.Манликовой, В.И.Мусаевой, Н. Сарсеитовой и др. В Казахстане проблемы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам рассматривались в работах С.С.Кунанбаевой, М.Р.Кондубаевой, Н.К.Стамгалиевой, А.Б.Тыныштыкбаевой, Р.Ф.Жунусовой, Д.Б.Шаяхметовой и др.

В профессионально ориентированном обучении русскому языку ставится необходимость приблизить содержание и методы его преподавания к практическим нуждам обучаемых. Программа обучения, включает формирование, развитие и совершенствование необходимых профессионально ориентированных иноязычных навыков и умений, в которых основной упор делается на профессионально значимое чтение.

В рамках нашего исследования в качестве единицы учебного материала для обучения профессионально ориентированному чтению был принят текст. Конструируя технологию обучения чтению профессионально ориентированных текстов, встает вопрос о его отборе, организации и презентации текстового материала. Источниками текстового материала служит информация с Интернет, научные, научно – популярные российские журналы («Русский язык за рубежом», «Вестник КНУ им. Ж.Баласагына» и др.).

В целях оптимизации обучения чтению в качестве принципов отбора текстов были выдвинуты следующие положения, учитывающие достижения современной психологической теории речевой деятельности, лингвистики текста и методики обучения чтению профессионально ориентированных текстов.

Принцип учета концептуальных признаков текста, выделенных в лингвистике.[Гальперин,1981; Кубрякова, Барт, 1978; Левицкий, 2006; Красных, 1998; Валгина, 2003; Леонтьев Б., Колшанский, Н.А.Ахметова и др.]. Поскольку основной единицей обучения является текст, основные требования предъявляются к его содержательным и формальным характеристикам.[8, 16, 32, 39, 94, 95, 91, 100 и др.].

Текст понимается нами как целостная коммуникативная единица, функционально объединённая в связную иерархическую семантико – содержательную структуру общей концепцией и замыслом. Он содержит не только содержательную, но и структурную целостность формы, логическую

и коммуникативную целостность, стилистическую соотнесённость языковых средств.

Принцип информационной насыщенности.

Информативность в значительной степени связана с мотивационной сферой. Научная статья будет читаться и анализироваться с интересом, если она учитывает познавательные потребности, если актуальна на данный момент. Тексты для обучения профессиональному чтению должны быть адекватны их профессиональным, коммуникативным и когнитивным интересам студентов, соответствовать их уровню коммуникативной компетенции.

Критерии отбора должны принимать во внимание структуру получаемой специальности, соотношение состава предметов, а также связь с будущей профессией. Русский язык преподаётся в Нарынском государственном университете имени С.Нааматова на всех факультетах. В нашем исследовании мы рассматриваем особенности обучения русскому языку на языковых факультетах. В связи с этим для обучения профессионально ориентированному чтению следует отбирать научные тексты о филологических проблемах.

Принцип аутентичности.

Методика обучения профессионально ориентированному чтению на русском языке должна опираться на «аутентичный текст», в котором манифестируются специфические признаки иноязычного оригинального научного текста. Необходимо опираться на «аутентичный инофонный текст как единицу коммуникации (продукт текстовой деятельности), в котором манифестируются специфические признаки другого (иноязычного) лингвосоциума». [174, с. 59].

В настоящем исследовании мы используем аутентичные русские тексты профессионально направленного содержания, которые определяем как тексты носителей языка в лингвистической области, отражающие

содержание научной мысли, информация которого для обучаемого имеет практическое применение.

Что понимается под «аутентичностью» в научно – методической литературе? Изначально под «аутентичностью» материала многими учеными понимался текст, который был создан носителями языка, для носителей языка и не предназначался для учебных целей. Если придерживаться этого определения, то считается невозможным использование его в учебной аудитории, так как фоновые узкоспециальные знания, термины, сложные синтаксические конструкции не всегда будут учитывать поэтапность в формировании навыков и умений в чтении. Некоторые авторы предлагают методически дорабатывать тексты, сохраняя аутентичность, а также создавать новые тексты в учебных целях. Однако адаптация должна иметь определенные пределы и принципы, иначе учебный синтетический текст не всегда будет удовлетворять аутентичности в первом понимании, так как такой текст обычно перенасыщен повторениями, примитивен, упрощен. Работа с адаптированными текстами затруднит переход к чтению оригинальных научных статей.

В методических работах выделяются различные виды аутентичности: аутентичность материалов и восприятия, прагматическая аутентичность (подбор языковых средств, адекватных конкретной ситуации), личностная аутентичность (связана с индивидуальными особенностями личности), аутентичность учебных заданий; аутентичность социального контекста; методическая, учебная аутентичность.[120, с. 18-19].

Таким образом, в рамках нашего исследования мы под аутентичным филологическим научным текстом понимаем текст, принадлежащий учебно – научному и научно – филологическим подстилям, написанный преподавателем – специалистом для будущего специалиста на языке научного стиля, который естественен и понятен в филологической среде.

Мы считаем, что необходимо пользоваться текстами, которые составлены преподавателями с учетом всех параметров аутентичного речевого произведения и одновременно методических требований к ним.

В зарубежной литературе тексты, подвергшиеся методической обработке, называются полуаутентичные тексты (semi-authentic texts), отредактированные аутентичные тексты (edited-authentic texts); приспособленные аутентичные тексты (roughly turned-authentic texts); тексты, приближенные к аутентичным (near-authentic texts); тексты, похожие на аутентичные (authentic-looking texts); учебно – аутентичные тексты (learner-authentic texts). [120 и др.].

В нашем исследовании мы, вслед за Е.В.Носонович, под методической аутентичностью понимаем свойство материалов, заданий и ситуаций, созданных в учебных целях и при этом максимально приближенных к естественным, сочетающих в себе параметры естественной коммуникации и методическую эффективность. [120, с. 26].

Адаптируя тексты в учебных целях необходимо, чтобы были соблюдены следующие виды аутентичности.

Структурная аутентичность. Она связана с логико - смысловым построением текста, с формальной целостностью. Структурная аутентичность будет соблюдена, если адаптировать научные статьи, уменьшая его объем, причем сокращение их должно идти за счет исключения части информации на логико – смысловой основе. Если придерживаться предикативного построения текста, то предикаты третьего уровня и некоторые из них второго уровня могут быть опущены без искажения смыслового содержания.

Целесообразно также делить статью на 2 – 3 части и предлагать их в виде отдельных текстов, или составить 2-3 текста, которые будут представлять собой гипертекстовую совокупность. Методической адаптации будет подвергаться структурная аутентичность: необходимо дать новые

заголовки текстам, возможно повторение некоторой части информации, введение обобщающих слов, генерализация информации и т.д.

Лексико – терминологическая аутентичность. В неаутентичных текстах количество используемых терминов невелико, наблюдается повторяемость. Очень важно, имея в виду соблюдение лексико - терминологической аутентичности выдержать баланс в переходе от простых «препарированных» текстов к полностью аутентичным.

Грамматическая аутентичность.

Данный вид связан с использованием в текстах, свойственных научному стилю, грамматических конструкций, например: в связи с вышеизложенным; рассматривая термин как...; под данным термином понимается... и т.д.

Функциональная аутентичность.

Под функциональной аутентичностью понимается выбор в конкретной языковой ситуации оптимального средства выражения мысли. Для аутентичной научной статьи характерны наличие терминов и терминологических сочетаний, четкая причинно – следственная связь и развернутость, аргументированность.

Культурологическая аутентичность.

В текстах для профессионально направленного чтения так или иначе представлена страноведческая и культурологическая информация, поскольку для описания некоторых концепций в качестве примеров приводятся конкретные личности, например, Л.В.Щерба, С.И.Ожегов, Д.Поливанов, Ж.Баласагын, К.Юдахин, Н.А.Баскаков, И.Арабаев, Ч.Айтматов, А.Акматалиев и др.

Описание различных лингвистических концепций с необходимостью предусматривает рассмотрение их в исторической ретроспективе, поэтому эти факты обогащают страноведческий багаж знаний студента. Например, в текстах «Концепт «Пища», «Концепт «Одежда», «Концепт «болезнь/здоровье» в русском и кыргызском языках» и др. содержатся

культурологические факты, которые связаны с бытом, культурой, со сведениями о знаменитых людях России, Кыргызстана, приводятся пословицы и поговорки.

Аутентичные культурологические тексты должны функционировать в той форме, которая принята носителями языка, и в том естественном научном социальном контексте, который принят в стране изучаемого языка, поэтому он будет значительно мотивировать студентов.

Принцип соответствия содержания научного текста уровню языковой и филологической подготовки студентов.

Важно создать синхронную систему информационной среды для изучающих русский (английский, немецкий, китайский, корейский) языки и литературу как специальность. Обучение профессионально ориентированному чтению на русском языке на языковых факультетах при существующей сетке часов требует строгого отбора текстового материала, учитывающего поэтапность овладения данным видом речевой деятельности и получение учебных знаний по специальным дисциплинам. Однако это не всегда получается.

Необходимо учитывать то, что обучение русскому языку ведется с I курса, в то время когда многие специальные дисциплины еще не изучаются, поэтому будут существовать не только трудности в языковом отношении, но и содержательные трудности, связанные с отсутствием специальных, профессиональных знаний. Вместе с тем следует иметь в виду, что студенты, поступившие в вуз, имеют общие фоновые знания по будущей получаемой профессии. Некоторые из них окончили педагогические колледжи или работали по своей специальности. Так или иначе фоновые знания студентов и развитый терминологический педагогический и языковой тезаурус у студентов присутствует.

Насыщение текстов профессионально ориентированной тематикой, терминологией, грамматикой, синтактикой должно соответствовать также градации языковых трудностей. Очевидно, что следует начинать чтение с

научно – популярной литературы, причем тексты необходимо подбирать с общелингвистическим содержанием с постепенным переходом к узкоспециальным филологическим текстам.

Критерий адекватности текстов предполагаемым сферам применения в профессиональной деятельности.

При отборе текстов необходимо ориентироваться на профессиональные потребности студентов будущих филологов, педагогов и переводчиков. В дальнейшей профессиональной деятельности педагогам, придётся пользоваться инструкциями, указами, ГОСаами, Законами и др. документацией, поэтому знакомство с этими документами, хотя бы в первом приближении, у них должно начаться в вузе на занятиях русского языка.

2. 2. Дидактическая модель формирования профессионально ориентированного чтения и понимания текстов

В нормативных документах, ГОСах рекомендуется обучать русскому языку как языку профессионального общения.

Изучение неродного языка зависит от многих личностных, социальных, психологических и мотивационных факторов. Каждый студент, обладая индивидуальным субъективным набором психофизиологических свойств и когнитивным набором стратегий получения, переработки, хранения и использования языковой информации, имеет свой стиль овладения неродным языком, который детерминирует индивидуальную тактику, определяющую успешность или неуспешность обучения неродному языку. Задачей преподавателя является создание адекватной траектории для изучающего неродной язык.

Анализ психолого – педагогических работ показывает, что до сих пор нет работ, в которых была бы разработана методика обучения профессионально - ориентированному чтению на русском языке как неродном для бакалавров. Между тем унификация методов обучения не отвечает требованиям гуманизации, адаптивности, альтернативности

современного иноязычного обучения. Единый формат языкового обучения не позволяет выявлять способности студентов к коммуникативной деятельности, учитывать индивидуальные познавательные способности. Это в особенности касается формирования навыков чтения профессионально ориентированных текстов, поскольку специфика овладения этой речевой деятельностью обуславливает необходимость совершенствовать и другие виды речевой деятельности: письмо, говорение, аудирование.

Профессионально ориентированное чтение обладает следующими признаками:

1. мотивированность профессиональной деятельностью;
2. подчинённость профессиональному тезаурусу читающего;
3. предполагаемое использование полученной информации для присвоения ее с целью изменения, улучшения или преобразования окружающей действительности.

Система обучения чтению и пониманию профессионально ориентированных текстов предполагает выдвижение **принципов обучения**.

Основные принципы, отражающие профессионально ориентированную стратегию обучения чтению, следующие: принцип проблемного обучения, информационный принцип (введение актуальных филологических текстов); принцип мотивационности (формирование внутренней мотивации к овладению лингвистическим тезаурусом); коммуникативный принцип (формирование коммуникативных умений, овладение разными стратегиями общения в профессиональных сферах на основе чтения текстов); принцип когнитивности, принцип визуальной наглядности, принцип индивидуального подхода в обучении чтению, принцип интегрированного подхода с широким использованием межпредметных связей, при котором обеспечивается тесная взаимосвязь языкознания, зарубежной и русской литературы.

Принцип проблемного обучения. Данный принцип основывается на идеологии Д.Дьюи, М.И.Махмутова и др. Он включает в себе такую организацию учебного обучения, когда преподаватель создаёт проблемные ситуации, связанные с обучением неродному языку, в частности обучению чтению, и студенты проявляют активную самостоятельную речевую деятельность, применяя творческие приемы по разрешению когнитивных языковых задач, в результате чего происходит творческое овладение коммуникативной компетенцией и развитие логических и мыслительных способностей студентов на русском языке.

Информационный принцип (введение актуальных филологических текстов). Сфера предстоящей профессиональной деятельности студентов языковых факультетов определяет задачи обучения русскому языку, соотношение различных видов речевой деятельности, требования к знаниям и умениям выпускников вузов.

В «Концепции развития образования до 2020 года и приоритетах развития образования» Кыргызской Республики в отношении приоритетной роли неродных, иностранных языков в структуре непрерывной системы образования республики отмечается, что ведущими являются принципы “профессиональной обусловленности” предметного содержания иноязычного образования.

Преподаватели иностранных языков, в том числе и русского языка, должны уметь решать широкий круг задач, среди которых можно назвать:

1. Овладение понятийным тезаурусом в области лингводидактики и педагогики;
2. Освоение конкретных методик проектирования, разработки и практического применения и использования требований в обучении неродному, иностранному языкам на уровне требований Совета Европы
3. Обмен опытом, информацией в области лингводидактики.

Базовые характеристики вытекают из требований Государственного образовательного стандарта Кыргызстана, которые затем переводятся в рабочие учебные планы и программы языковых факультетов. Учёт специфики подготовки учителей неродного, иностранного языков в вузах позволяет констатировать, что необходимо пополнять знания студентов в профессиональной области посредством чтения текстов по специальности, в этом заключается социальный заказ общества и цель подготовки будущего специалиста. Преподаватель должен иметь высокий уровень лингвистических знаний, иметь возможность пополнять их, читая отечественную и, в том числе иноязычную лингводидактическую литературу. Русский язык является для студентов средством профессиональной коммуникации. В системе образования Нарынской области многие школы являются смешанными, владение русским языком на профессиональном уровне является актуальным направлением. В связи с этим обучение чтению специальной литературы становится одной из приоритетных задач по обучению неродному языку на языковых факультетах. Это необходимо учитывать при выдвигании приоритетов в области содержания образования по обучению русскому языку как неродному.

Принцип мотивационности (формирование внутренней мотивации к овладению лингвистическим тезаурусом). Принцип мотивационности характеризуется делением всего языкового материала в текстах для чтения на учебные модули, этапы и определением последовательности их введения, преемственности и повторяемости, периодичностью и систематичностью контроля. В противном случае процесс обучения чтению замедляется и пропадает мотивация учения неродному языку.

Коммуникативный принцип. Формирование коммуникативных умений, овладение разными стратегиями общения в профессиональных сферах на основе чтения текстов. В документе Совета Европы «Общеввропейская компетенция владения иностранным языком: изучение,

преподавание, оценка (Common European Framework of Reference - CEFR)» определена основополагающая цель обучения иностранным языкам: формирование и совершенствование коммуникативной компетенции.[121]

В этом документе определены единая цель и единые уровни владения иностранным языком независимо от вида и профиля учебного заведения, страны, где изучается язык, независимо от методики обучения.

Д.И. Изаренков определяет коммуникативную компетенцию как «способность человека к общению в одном, нескольких или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество речевой личности».

Коммуникативная компетенция - это готовность использовать усвоенные языковые знания, речевые умения и навыки, а также способы речевой деятельности в иноязычной среде для решения повседневных практических, научных и профессиональных задач. Т.е., коммуникативная компетенция обладает интегрированной природой, она является совокупностью языковых знаний, умений и навыков, а также готовностью и способностью применять их в реальном бытовом и профессиональном общении. Коммуникативная компетенция включает в себя наличие определенного набора компетенций: языковую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую и др. [11, 121]. Формирование коммуникативной компетенции можно рассматривать как процесс, осуществляемый в ходе обучения неродному языку. Лингвистическую основу коммуникативной компетенции составляет сформированное языковое знание, направленное на содействие своевременной трансформации фонетических, лексических, грамматических структур и укреплению речевых структур более высокого ранга.

Принцип когнитивности. Соблюдение этого принципа при построении системы обучения должно обеспечить основательное знание фактов, законов, дефиниций, прочное осмысление прочитанного, пополнение

фреймовой картины мира в лингвистической сфере. Этот принцип должен характеризоваться в обучении такими признаками, как использование имеющихся когнитивных знаний, опора на самостоятельный поиск решений когнитивной проблемы и логическое мышление. Принцип когнитивности основан на методологии когнитивной психологии – науки о познании, о природе человеческого интеллекта и о том, как он работает. Смысл данного принципа в том, чтобы изучение и обучение тому или иному лингвистическому явлению должно опираться на умственные процессы и свойства, лежащие в основе использования этих механизмов и явлений в речевой деятельности.

Принцип визуальной наглядности. Этот общедидактический принцип «Золотые правила дидактики» необходимо применять при обучении чтению, так как опора на схемы, составленные на основе смыслового предикатного содержания текстов, графовое моделирование понимания текстов, иллюстрации к текстам, примеры и факты; экскурсии в музей Ч.Айтматова, А. Токомбаева, исторический музей и др. – всё это поможет эффективно запомнить лексический материал. Студент только тогда поймет информацию на неродном языке, если перед ним встанет чёткая картина внешних объектов объективного мира, если студент сумеет встроить понятую информацию текста в «матрицу», «опалубку» (Библер В.П.), которая существует в голове читателя - это и значит понять текст.

Принцип индивидуального подхода в обучении чтению. Необходимо разделить весь языковой материал на учебные модули, этапы и определить последовательность их введения, преемственность и повторяемость, определить периодичность и систематичность контроля. В противном случае процесс обучения чтению замедляется и пропадает мотивация учения неродному языку.

Принцип интегрированного подхода с широким использованием межпредметных связей, при котором обеспечивается тесная взаимосвязь языкознания, зарубежной и русской литературы.

Соблюдение этих руководящих идей - **принципов** должно помочь в составлении системы упражнений по обучению чтению и пониманию профессионально ориентированных текстов. Билингв – благодатный материал для того, чтобы стимулировать интерес студентов к природе языка, прививать навыки лингвистического мышления. Студенты филологического факультета НГУ им. С Нааматова (включающего группы обучающихся английскому, немецкому, китайскому, корейскому языкам), говорящих на нескольких языках, зачастую разноструктурных, создают предпосылки для развития языкового чутья. Обучающиеся обладают языковым материалом, порой более обширным, чем преподаватель русского языка.

Как известно, звуковой состав русского и кыргызского языков расходится. Звуки [ц], [ж], [ф] русского языка отсутствуют в звуковом составе кыргызского языка, некоторые кыргызские лингвисты считают, что такие согласные есть, они заимствованы из русского. В кыргызском языке есть специфические звуки, которых нет в русском языке. В русском языке строго соблюдается закон палатализации, который отсутствует в кыргызском языке, и поэтому является помехой при овладения устной русской речью.

В процессе обучения русскому языку значительную трудность представляет употребление предлогов, особенно предложно-глагольных конструкций, так как в кыргызском языке вопросы не дифференцируются в зависимости от значения глагола, а в русском языке – строго дифференцируются.

Сопоставление морфологии обоих языков обнаруживает также необходимость учёта расхождений в аффиксальных их системах. Кыргызскому и русскому языкам присуще образование новых слов с помощью суффиксов/аффиксов. Однако, если в кыргызском языке распространён постаффиксальный способ словообразования, то в русском языке имеет место как префиксальный, так и суффиксальный способы.

Отсутствие категории рода в кыргызском языке также создаёт трудности для речевого общения студентов. Ошибки, связанные с согласованием в роде, устойчивы, поэтому работа по их устранению требует выполнения соответствующих упражнений. При обучении языку необходимо учитывать не только интерференционные явления родного языка на обучаемый, но и явление транспозиции.

Исходя из признания единства, целостности личности и уникальности студентов, необходимо использовать разнообразные методы в обучении чтению: разноуровневость, устные и письменные контрольные задания, эссе, проекты, тесты), сочетание репродуктивных и продуктивных заданий в предтекстовой, притекстовой и послетекстовой работе, вариативность действий студентов, отражающая индивидуальные стратегии речевой деятельности.

Для осуществления эффективного обучения чтению профессионально - ориентированных текстов требуется чёткая организация, учитывающая поэтапность формирования этого рецептивного вида речевой деятельности. В этой связи была разработана модель подготовки студентов языковых факультетов к чтению текстов по специальности.

Для разработки модели обучения чтению и пониманию текстов профессионально ориентированного содержания необходимо определить её научно – теоретические основы. В контексте нашего исследования методологическую основу конструктивной деятельности составляют категории и понятия, рассмотренные выше.

Построенная модель зиждется на **структурно – системном, деятельностном и компетентностном подходах.**

Структурно – системный подход позволяет рассматривать процесс формирования навыков чтения и понимания текстов как единую поэтапную систему, для которой характерно наличие связей между ее структурными элементами. «Системность и организованность являются фундаментальными свойствами материи» [130, с. 5]. Она определяется, несмотря на разнообразие

подходов к пониманию его содержания у различных авторов, как некоторое конечное «упорядоченное определенным образом множество элементов, взаимосвязанных между собой и образующих некоторое целостное единство» [164, с. 103].

Компетентностный подход способствует формированию навыков чтения в парадигме коммуникации, получении и использовании полученных знаний для профессиональной коммуникации.

Деятельностный подход в контексте формирования навыков профессионально - ориентированного чтения дает возможность организовать работу в виде субъект – субъектного равноправного взаимодействия.

С позиции деятельностного подхода процесс формирования навыков чтения и понимания профессиональных текстов – это творческий, интерактивный, направленный на развитие когнитивных способностей студентов процесс, который дает возможность приобщиться к лингвистической мысли зарубежных стран.

Моделирование – это замена изучения интересующего понятия в оригинале изучением аналогичного явления на модели.[190, 67 и др.]. Н.М.Амосов определяет модель «как систему, отражающую другую систему – объект. Как всякая система, модель имеет структуру и может иметь функцию».[4, с. 337]. «Целью моделирования (в методическом аспекте) является как раз создание модели, которая бы отражала и структуру последней, и была бы в состоянии выполнять ее основные функции». [126, с. 49].

По мнению С.С.Кунанбаевой: «Моделирование как метод познания характеризуется системностью процесса познания, целостностью построенной модели, возможностью применения абстрактно-логических процедур, универсальностью, прогностичным материалом моделируемого объекта, способностью выполнять в единстве познавательную и формируемую функции»[Кунанбаева,2005. - 201]. Далее она отмечает, «что системные дидактические модели – это теоретические описательные

конструкты сложных объектов, отражающие методологическую и концептуальную основу предлагаемого нового образца объекта-оригинала, дающие новую информацию о нем и не всегда требующие формализации объекта или его реконструкции. В моделировании такого объекта как межкультурная коммуникация в силу ее представленности как сложноорганизованной системы правомерно воспользоваться еще одним принципом теории моделирования – в изучении больших систем достаточно выделить как объект исследования и моделирования такую подсистему, элемент или составляющую, которая в миниатюре представляет и отражает общие характеристики, связи, структуру, назначения, содержание и т.д. исследуемого сложноорганизованного объекта».[Кунанбаева, 2005. - 213.].

Таким образом, основная цель моделирования в том, чтобы с помощью модели дать представление об особенностях изучаемого объекта. Оно проводится с целью выявления внутренних причин, условий обучающего процесса, его закономерностей, для проверки логики построения обучающего цикла.

Конструирование модели - необходимый этап педагогического исследования и педагогической деятельности, так как она позволяет спрогнозировать течение и результат обучения в конкретных условиях учебной деятельности. Абстракция и идеализация, лежащие в основе процесса моделирования, позволяют создать релевантные и сущностные свойства формируемого вида речевой деятельности, в частности чтения. Моделирование позволяет оптимизировать систему обучения за счет сочетания совокупности структурных элементов обучения в их взаимозависимости и целостности.

Источниками создания модели служат:

1. Теоретические концепции обучения русского языка и видам речевой деятельности;
2. Положения и нормы государственного образовательного стандарта КР;
3. Подсистемы содержания обучения русскому языку;

4. Иностраный и отечественный опыт обучения иностранным, неродным языкам и видам речевой деятельности;
5. Современное состояние в области преподавания русского языка как неродного, иностранного;
6. Практический опыт преподавания.

Модель формирования компетенции в области чтения профессионально ориентированных текстов включает целевой, содержательный и рефлексивно-результатирующий блоки.

Целевой блок содержит задачи и цели обучения профессионально - ориентированному чтению студентов языковых факультетов, концептуальные подходы, принципы проблемно ориентированного обучения: 1. Доступность и поэтапность формирования умений чтения; профессиональная направленность; коммуникативность; когнитивность; наглядность; учет особенностей родного языка.

Содержательный блок включает трехэтапную последовательность формирования навыков чтения и понимания текстов профессионально ориентированного содержания; методы обучения, предлагаемые для формирования навыков чтения и понимания текстов; формы обучения, которые очень важны для организации обучения чтению и средства обучения, которые играют важную роль в эффективности формирования стратегий и тактик научения чтению и пониманию профессионально ориентированных текстов.

Рефлексивно - результирующий блок модели предполагает наращивание рефлексии обучения чтению и пониманию текстов профессионального содержания и расширения его интенсифицирующего

Рис. 1. Структурно – содержательная модель обучения профессионально ориентированному чтению на русском языке как неродном

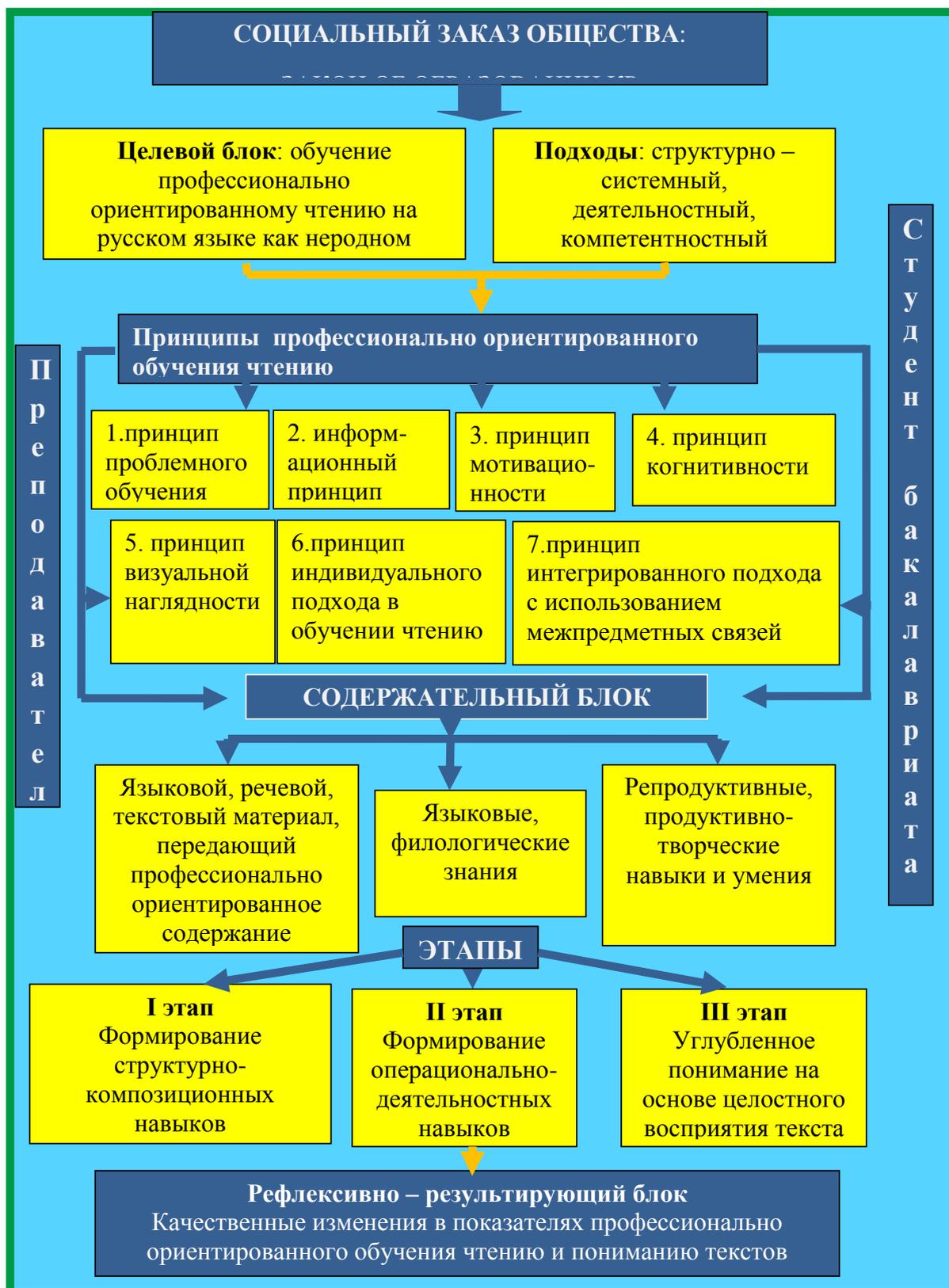


Рис.2.1. Структурно-содержательная модель обучения профессионально ориентированному чтению на русском языке как неродном.

Построенная модель характеризуется **системностью, целостностью, иерархичностью, структурностью, корреляцией, перспективностью.**

Системность является обязательным условием любого явления объективной действительности и деятельности. Все задачи подчинены общей цели, без взаимодействия всех элементов системы достижение глобальной цели невозможно.

Целостность предполагает единство компонентов модели, каждый из которых имеет своё место и свои функции.

Структурность обеспечивается тем, что целостность процесса обучения разложима на составные части и этапы, которые могут быть осуществлены в практической учебной деятельности при обучении чтению.

Иерархичность предусматривает последовательность и поэтапность формирования названного вида речевой деятельности.

Корреляция предполагает упорядоченную последовательность взаимосвязанных процедур и операций, которые выполняются однозначно и имеют целью достижение определённой эффективности.

Предложенная модель – открытая система, которая может иметь **перспективность** во включении в её структуру новых компонентов обучения чтению и пониманию текстов профессионально - ориентированного содержания.

В модели мы определили этапы формирования профессионально - ориентированного чтения у студентов бакалавров языковых факультетов:

I этап - формирование структурно - композиционных навыков.

II этап – формирование операционально - деятельностных навыков.

III этап - углублённое понимание на основе целостного восприятия текста.

2.3. Система обучения профессионально ориентированному чтению и пониманию текстов на русском языке студентов национальных групп языковых факультетов

Система обучения представляет собой организованные и взаимосвязанные действия обучающего и обучающегося, направленные на достижение конкретной учебной цели при формировании коммуникативных навыков и умений. При обучении русскому языку как неродному одним из важных средств обучения являются упражнения. Упражнение – это повторное выполнение речевого действия с целью его усвоения и закрепления.

Под упражнением понимается любой метод взаимодействия с преподавателем, опосредуемый учебным изучаемым материалом. Упражнение имеет соответствующую структуру: постановку задачи, указание на путь осуществления или выполнения (опоры, образцы, ориентиры, материалы для справок), её решение, контроль, ключи.

При обучении коммуникативным видам деятельности, при формировании речевых навыков используются коммуникативные задания.

Коммуникативные задания, в отличие от упражнений, предполагают наличие проблемной ситуации и, тем самым, способствуют усвоению знаний и способов действий с использованием речевых средств, с целью выполнения задания. Такие методы, наряду с усвоением определенного объёма языковых знаний и формированием речевых навыков и умений, обеспечивают развитие навыков и умений коммуникативной компетенции.

Основное назначение упражнений и коммуникативных заданий - доведение изученного явления до свободного воспроизведения и применения в коммуникативно-значимых контекстах. Необходимо стремиться к многократному восприятию материала в разных контекстах на протяжении всего курса. (110)

В связи с этим при обучении чтению профессионально - ориентированных текстов предлагается система упражнений и коммуникативных заданий, формирующая данный вид речевой деятельности.

В работах, в которых всесторонне изучается процесс чтения, предпринимаются попытки дифференцировать виды чтения. Анализ лингвистической и научно-методической литературы показал, что вопрос о классификации видов чтения в настоящее время не имеет законченного решения. Главной причиной такого положения можно считать отсутствие у ученых единых критериев и единого подхода к решению данной проблемы.

В настоящий момент насчитывается до 50 видов чтения. Назовём некоторые из них: объяснённое – необъяснённое [Аракин, 1950], самостоятельное - чтение под руководством учителя; громкое – тихое; индивидуальное – хоровое; аналитическое – синтетическое [Цетлин, 1955; Рахманов, 1956, Вайсбурд, 1961], интенсивное – экстенсивное чтение [Хегболдт, 1963], изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое, с охватом общего содержания – детализирующее; подготовленное – неподготовленное; со снятыми трудностями – с частично снятыми трудностями - с полностью снятыми трудностями; сплошное - выборочное – комбинированное; со словарем – без словаря – с грамматическим справочником – без грамматического справочника; индивидуальное – групповое; переводное – беспереводное [Салистра, 1965; Фоломкина, Клычникова, 1982, Барышников, 1999; Бессерт], коммуникативное – некоммуникативное [Пассов, 1977; Шатилов, 1986; Мосина], когнитивное [Баграмова,], информативное [Берман, 1970; Ляховицкий, Серова, 1989; Богуславская, 1995; Лысанова, 1999; Петрашова; Овсянников; Агапитова; Мосина, 2001; Шпак], информативно – динамическое [Войнова, 2003], референтное [Серова, 1988, Мощанская, Кудряшова], автономное [Трофимова,], глобальное, тотальное, курсорное, домашнее, дискурсивное, синтетическое, гибкое, смысловое [Вайсбурд, Юхненко, Раскопина, Марьяновская, Иванов, Шпак] и др.

Ознакомительное чтение проводится с целью формирования общего представления о содержании и смысле текста, а по уровню понимания оно является чтением с пониманием основного содержания. Выделение ключевых слов способствует формированию и совершенствованию механизма вероятностного прогнозирования.

Существенная роль при обучении чтению на всех этапах, в том числе в вузе, отводится **изучающему чтению** с полным пониманием прочитанного. Для студентов, имеющих уже в той или иной мере сформированные навыки чтения, тексты подбираются не столько для обучения собственно чтению, сколько для решения сопутствующих задач: для продуктивного усвоения нового лексического и грамматического материала, а также для развития различных иноязычных речевых умений на основе информации, содержащейся в тексте. Полное понимание прочитанного и необходимость последующего использования информации заставляют снимать или дозировать трудности текста, объясняя максимальное количество незнакомых слов.

Основным признаком **поискового чтения** является выборочное, избирательное понимание прочитанного с целью поиска нужной информации. Поисковое чтение рассматривается как упражнение, когда поиск той или иной информации, как правило, осуществляется по указанию преподавателя.

Просмотровое чтение, как и поисковое, характеризуется избирательным пониманием текста. Для читателя важно определить тему (предмет речи) и круг обсуждаемых вопросов, чтобы понять, стоит ли уделить пристальное внимание содержащейся в тексте информации. При отсутствии опор читатель обычно обращает внимание на заголовок текста или бегло просматривает текст, ориентируясь на начала абзацев, предложений и знакомые слова и словосочетания. Чтобы сохранить потенциал этого вида чтения и в тоже время реализовать потенциал схематических опор в развитии умений антиципации, мы рекомендуем

подчеркивать слова, которые употребляются в первых предложениях каждого нового абзаца. Опоры могут помочь студентам овладеть и некоторыми техниками скорочтения, например, «по вертикали», «по диагоналям». Тогда выписываются и подчеркиваются все слова, которые стоят в тексте вертикально по центру или по диагонали, с целью снятия всех возможных трудностей и максимального сосредоточения на самой технике.

В процессе обучения чтению необходимо развивать все виды чтения, отдавая предпочтение **изучающему**. Поэтапность обучения данному виду речевой деятельности предполагает совершенствование различных видов чтения – от изучающего до динамического и далее к реферативному, т.е. так или иначе совершенствуются все виды чтения.

При обучении чтению особую роль играет техника чтения. В связи с этим мы включили в систему обучения пропедевтический курс чтения.

Пропедевтический курс чтения.

Цель пропедевтического курса - развитие скорости чтения: репродуцирование артикуляции, использование вертикального чтения.

Пропедевтический курс включал 4 часа. Для него было подготовлено 20 разноуровневых упражнений с одинаковым контентным содержанием.

Скорость чтения является внешним показателем приёмов перцептивной и смысловой переработки информации и варьируется от 150-200 до 650-800 слов в минуту. Увеличение скорости чтения про себя является важным показателем техничности чтения.

Однако, требуется не забывать, что чтение – это двухплановый процесс. Осмысление прочитанного, понимание его и быстрая техника чтения не носят прямолинейного характера. Скорое чтение при поверхностном понимании, также не выход из положения. Вместе с тем, большой разрыв между технической и смысловой сторонами чтения также неприемлем. [57].

В пропедевтической работе развивалась скорость чтения. В пропедевтическую работу включены упражнения на репродуцирование артикуляции; использование вертикального чтения; упражнений,

построенных на нарушении целостности слова, словосочетания, предложений; упражнений, требующих действий по расчленению слитых элементов на отдельные слова; упражнений по заполнению пропусков букв в словах и других элементов.

Работу с текстом целесообразно осуществлять в рамках трехэтапного процесса: **предтекстовый, притекстовый и послетекстовый** этапы. Естественно, это разделение условное, так как упражнения содержат различную информацию, которая так или иначе опирается на содержание текста.

Предтекстовый этап.

Этот этап направлен на привлечение внимания к теме: выясняются причины обращения к данной теме, выявляются возможные ракурсы ее рассмотрения и т.д. При этом задача состоит в формировании у студентов мотивации к изучению предлагаемой информации. Также на этом этапе при необходимости снимаются языковые трудности, комментируются лингвострановедческие реалии.

Притекстовый этап.

Притекстовый этап включает в себя непосредственно работу над информацией. Его главной задачей является извлечение и обработка информации при чтении в соответствии с коммуникативными задачами, поставленными преподавателем на предыдущем этапе.

Послетекстовый этап

Задачами послетекстового этапа являются рефлексия прочитанного и соотнесение содержания с мнениями читателя-студента. Студентам могут быть в частности поставлены следующие ориентировочные вопросы, как:

- Есть ли еще информация, которую студенты хотели бы узнать по теме текста?
- Представлена ли в тексте ситуация требующая рекомендаций, решений?

- Представлены ли в тексте мнения, с которыми можно не согласиться?
 - Знают ли студенты похожую ситуацию, случай, явление, представленные в тексте?
 - Могут ли они привести примеры, иллюстрации, подтверждающие эту лингвистическую теорию;
 - составление схематической модели по проблеме, изложенной в тексте.
- В результате может быть поставлена задача создания нового речевого продукта, например, ролевой игры, реферата, конспекта, аннотации или устного сообщения-резюме.

I этап - формирование структурно - композиционных навыков.

Необходимо выполнять упражнения, формирующие навыки выполнения отдельных операций:

- 1) снятие лексико-грамматических трудностей;
- 2) актуализация фоновых знаний;
- 3) погружение обучаемых в проблему рассматриваемых статей.

Сюда относятся упражнения, направленные на целостное восприятие слов и словосочетаний:

- а) выделение и анализ слов и терминов с интернациональными корнями;
- б) выведение значения слова по внутренней структуре незнакомого термина (префикса, корня, суффикса, окончания);
- в) выведение значения слова по контексту;
- г) подбор однокоренных слов к приведённым словам.

Такие упражнения следует выполнять на **предтекстовом этапе**.

Целесообразно научить их в первую очередь выделять и анализировать слова и термины с интернациональными корнями.

Эти упражнения должны развивать догадку:

1. вывести значение слов по его сходству с латинским эквивалентом:
фонема, лингвистика, сема, статические, семантика, иерархия, автономия, денотат, аффиксы и др.;

2. вывести значение слова, основываясь на внутренней структуре незнакомого термина или общеупотребительного слова (префикса, корня, суффикса, окончания): *лексикография, лексикология, фразеология, словообразование* и др.
3. вывести значения слова по контексту, прочитав микротекст;
4. определить значения слов по интернациональным корням: *прагматика, рефлексия* и др.
5. подобрать к нижеследующим словам однокоренные: *сема, лексика, графика, денотат, этнопедагогика* и др.

В работе над профессионально – ориентированными текстами следует обучать узнаванию и пониманию интернациональных слов без помощи словаря. И.И.Колесник считает, что этому следует обучать регулярно, принимая во внимание деление всех интернациональных слов на следующие три группы:

1. Слова с полным совпадением по форме в двух языках (при различных шрифтах). К этой группе И.И.Колесник, автор проведённой классификации, относит 88% проанализированных им слов.
2. Слова с частичными различиями в графических образах. Таких слов 9%.
3. Слова со значительными расхождениями в графических образах. Таких слов 3%.

На этом этапе необходимо проводить работу над словообразовательными элементами русского языка. Знакомство с наиболее распространёнными суффиксами, префиксами, а иногда и корнями слов, пришедшими в русский язык из других языков и зачастую ставшими интернациональными словами или терминами, должно составить основу лексической работы в предтекстовом этапе.

К наиболее употребительным префиксам, с которыми нужно ознакомить студентов, можно отнести следующие:

Префикс	Пример
dis-	дисбаланс
in- (im-)	инкорпорация
	интериоризация
pre-	препарация
	презентация
inter-	интернациональный
super-	суперсема
	суперконцепт

При определении значения слова большую роль играет также знание студентами основных корней слов, пришедших в русский язык из других языков и служащих для образования большого числа слов-терминов в лингвистических текстах. Предлагаем наиболее распространённые из таких корней:

Корень	Значение
сема	значение
когницио	знание
графика	написание
лексика	слово
лого	наука

Упражнения на словообразование могут быть предтекстовыми, но базироваться на материале текста, и послетекстовыми, когда уже знакомый текст используется для развития и закрепления навыков чтения и для перенесения их на работу с последующими текстами.

Перед чтением текста необходимо давать задание на составление фреймовой и лексико – семантической группы слов. Эти упражнения

помогут создать сети семантических ассоциаций в их ментальном лексиконе и тезаурусе, что значительно поможет в дальнейшем понять текст и запомнить новые слова.

Возможны следующие упражнения на создание сети семантических ассоциаций в лексико - терминологическом тезаурусе:

1. Подберите группу слов к фрейму «лексикография», «фразеология», «концепт» и др.

2. Составьте лексико - семантическую группу слов на следующие темы: «учебник», «программа», «обучение» и др.

Очень важно в предтекстовом этапе работы выявить у них лексический и терминологический запас знаний, определить их лингвистический тезаурус. Несмотря на то, что лексическая работа ведётся на занятиях по русскому языку с первого курса, однако такая работа необходима. Как известно, у студентов тезаурус состоит из активного и пассивного словаря (tesaurus - сокровищница). Активный словарь включает слова и термины, которые они быстро и часто, не обращаясь к словарю, употребляют в говорении и письме. Пассивный словарь составляют слова, значения которых они могут вывести, используя различные стратегии: словообразовательные, контекстные, по сходству со словами родного, латинского, греческого и др. языков. По данным Митрофановой и Костомарова, если пассивный словарь составляет 4500 – 5000 единиц, то на этой базе можно сформировать 2000 - 2500 единиц активной лексики. [Митрофанова и Костомаров 1990 - 180].

С этой целью предлагаются различные упражнения на установление лексико – семантических связей между словами. Например,

1. К тексту «**Фразеологизмы**»:

Продолжите ряд слов: *идиома, пословицы, поговорки...*

2. к тексту «**Лексикография**»:

Продолжите ряд слов: *словари, энциклопедический,...*

Перед чтением для понимания текста необходимо научить студентов обращаться к словарям. Н.В.Барышников отмечает, что «адекватное место

должно быть отведено обучению учащихся рациональным приемам использования в процессе чтения справочной литературы (двухязычный словарь, грамматический справочник, страноведческий комментарий), которая выполняет функцию стабилизатора процесса понимания при чтении иноязычного текста неопытным чтецом». [17, с. 88].

Обращение к лингвистическим словарям позволяет помочь им лучше запомнить термины, лучше узнать сочетаемостные возможности слов. Некоторые устойчивые сочетания, имеющие отличные значения от значения составляющих их слов, можно узнать только в словарях. Эффективны следующие упражнения:

1. Выделение слов, значение которых им непонятно и которые препятствуют пониманию текста, предложить найти их в словаре.
2. Нахождение словарной формы слова:
 - а) существительные: репрезентация, вербализация, кинемы и др. ;
 - б) глаголы: семантизировать, актуализировать, формировать и др.;
 - в) прилагательные: семный, лексический, графический;
 - г) причастия: семантизирующий, содержащий и др.

Для правильного выбора значения многозначных слов, необходимо предварительно спрогнозировать контекст по заголовкам, рисункам, ключевым знакомым словам, т.е. соотнести контекст и выбор правильного значения слова. Примеры упражнений, направленные на прогнозирование значения термина и терминосочетания по контексту:

- Упражнения - сканирование, т.е. упражнения на вероятностное прогнозирование содержания текста по заголовку и рисункам, схемам, фотографиям.
- Спрогнозируйте по иллюстрации, о чём пойдёт речь в тексте.
- Определение соответствия между текстом и показанным изображением.

- Предвосхищение смыслового содержания текста по заголовку при опоре на свои фоновые знания.
- Используя иллюстрации в качестве ориентиров, попытаться догадаться о развертывании темы в тексте.
- По грамматическому справочнику определить, к какой части речи относятся слова.

Для того, чтобы эффективно сформировать лексические и терминологические умения и навыки необходимо заставить студентов составлять свой словарь лингвистических терминов

Следующие упражнения предназначаются для формирования навыков ориентации в грамматико-синтаксической структуре профессионально-ориентированных текстов.

1. *Найти в предложениях подлежащие, сказуемые, объекты, определения, обстоятельства. Определение их понятийных значений:* Прочтите предложения, найдите в них подлежащее.
2. Опираясь на наречие и предлоги, указать с помощью цифр на правильную последовательность частей текста.
3. Определение слов, которые не несут основную смысловую нагрузку: ***плохо, хорошо, быстро и др.***
4. Прочсть предложение, определить, простое оно или сложное.
5. Определить, в какой форме стоят глаголы в тексте.
6. Укажите причину, цель, качественную или количественную характеристику действия.
7. Выделить слова, в которых обозначаются время, место, причина. Какую структуру они имеют?
8. Найти предложения, в которых описывается структура слова;
9. В микротексте найдите географические названия.
10. Из перечня слов выпишите слова, которые обозначают:
 - а) деятеля и действие (существительное и глагол):

- б) субъект и атрибут (существительное и прилагательное):
- в) глагол и объект (существительное и существительное):
- г) человека и предмет (существительное и существительное)

Знакомить с грамматическими конструкциями, употребляющимися в научном стиле речи, отличающимися от принятых в родном языке студентов, следует начинать на первых стадиях обучения.

Эффективны упражнения Технологии развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП): *вызов, кластер, «корзина идей»*.

Например: Примените схему «Кластер» к содержанию текста «Причастие». Дается образец применения схемы «Кластер». См.Рис. 2.2.

Схема «Кластер» Причастие



II этап – формирование операционально - деятельностных навыков.

Сюда относятся:

1. упражнения на определение структурных частей текста.

а) определение темы текста: О чём этот текст? Определите тему текста.

Под темой понимается предмет описания. Обычно тема текста выражается заголовком. [6].

б) определение зачина, концовки, резюме, иллюстративной части, примеров, фактов.

в) развитие типа смыслопорождения в тексте – дедуктивный, индуктивный способы;

г) определение с опорой на функционально – смысловой тип речи (описание, повествование, рассуждение, объяснение, дефиниция, вопросно – ответный комплекс и др.)

д) выделение видов логической, синтаксической связи.

При чтении текста с пониманием основного содержания можно оперировать только основными фактами и идеями текста. Если планируется достаточно степень проникновения в содержание текста, то текст читается с полным и точным пониманием, и диапазон возможных речевых произведений достаточно широк. В этом случае студент может сформулировать основную мысль и высказать свое мнение, но также он хорошо может ориентироваться в тексте, знать его детальное содержание, может его пересказать.

Многие единицы языка, попадая в текст, продолжают выполнять те функции, которые предписаны им языковой системой. Однако помимо своих системно-языковых функций, языковые единицы могут участвовать в формировании текстовых свойств: его информативности, связности, композиционной оформленности, типологической и жанровой принадлежности.

Развивающим эффектом обладает текстовая деятельность студентов, организуемая в соответствии с такой моделью: от наблюдений над образцовыми текстами – к осмыслению текстовой функции изучаемых средств языка – к более осознанной рецептивной и продуктивной речевой деятельности с применением изученных средств в их текстовых функциях.

Задачи на анализ композиционной функции языковых единиц. Изучаемые языковые средства участвуют в организации структурных компонентов текста: заголовка, зачина, концовки и т. п. В числе таких средств – назывные предложения, состоящие из имени существительного.

Задачи на выявление межфразовой функции языковых средств предполагают анализ текста с точки зрения его связности, которые обеспечивают ее: синонимы, антонимы, повторяющиеся слова, местоимения, формы глагольного времени.

Работа студентов с текстом организуется посредством следующих заданий: докажите, что все предложения данного текста связаны, найдите общие ключевые слова в разных предложениях текста. Какие изученные нами средства языка помогают сохранить известное в новом предложении (в новом абзаце)?

Приведем пример задания, решая которую студенты наблюдают межфразовую роль местоимений.

Задания: Докажите, что перед вами текст.

- Убедитесь, что в каждом следующем предложении есть мысли из ранее сказанного.

-Почему местоимение способно сохранить известную мысль? (Потому что местоимение, хотя и не называет что-то конкретное, но указывает на ранее сказанное существительное.).

III этап -углублённое понимание на основе целостного восприятия текста.

Этот этап предусматривает развитие коммуникативных умений на основе прочитанной информации, т.е. умений понимать и порождать высказывания на русском языке в соответствии с конкретной сферой, тематикой и ситуацией общения. Эти знания, умения и навыки призваны обеспечить студентам способность в устной и письменной форме устанавливать и поддерживать контакт с партнёром по общению, сообщать и запрашивать информацию различного объёма и характера, логично и последовательно высказываться и адекватно реагировать на высказывания партнёра;умений использовать имеющийся иноязычный речевой опыт для преодоления трудностей при чтении, вызванных дефицитом языковых средств. Для этого на занятии используются:

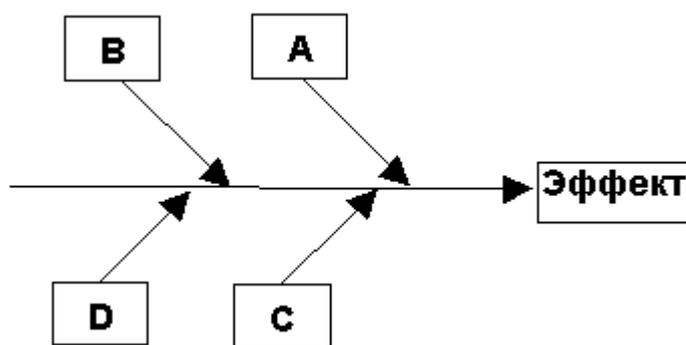
- ролевые игры,
- знакомство с новинками лингвистической литературы.

Представим последовательность формирования умений и навыков:

1. Упражнения на нахождение предикатной основы текста:
 - а) нахождение предикатов I уровня;
 - б) нахождение предикатов II уровня;
 - в) нахождение предикатов III уровня;
 - г) нахождение предикатов IV уровня;
 - д) составление схемы текста на основе графового моделирования;
 - е) выделение смысловых опор в тексте;
 - ж) выделение главной и второстепенной информации;
 - з) выделение ключевых слов для пересказа;
 - и) составление плана для пересказа;
2. Упражнения на логико – смысловой, структурный, фреймовый анализ текста. Эти упражнения выполняются на материале микротекстов и целых текстов.

3. Выполнение коммуникативных заданий на нахождение ключевых слов и словосочетаний, составляющих тематическую основу текста, нахождение предикатной основы текста. [8, 60, 182].

4. Составление графических схем по содержанию текста в виде схемы «Фишбоун» и др.



Студенты ставятся в условия решения профессионально - ориентированных задач, связанных с поиском необходимой научной информации, её отбором и поиском. В зависимости от сложности поставленной проблемы и сформированной коммуникативной компетенции студент решает те или иные коммуникативные задания: создание новых условно-речевых ситуаций на основе текста; нахождение в Интернете подобной информации; составление проектов на русском языке: «Современные лингвисты Кыргызстана», «Сопоставление грамматики русского и кыргызского языка». Очень эффективны упражнения такого плана: а) Составить план текста, сохраняя логичность и последовательность; б). Составить презентацию к тексту; в). Составьте банк лингвистических терминов и терминологических словосочетаний с дефинициями; г). Найти в сети Интернет тексты аналогичного содержания, или на определённую тему: «Фразеология», «Лексикография», «Лексикология», применяется технология ТРКМЧП «толстые и тонкие вопросы», ромашка вопросов и др.

Процесс чтения и понимания текста являет собой сложный интеллектуальный процесс, который представлен в 1.2.

Смысловая целостность текста обладает своей структурой. Эта структура может быть представлена в виде графического моделирования, выявляющая иерархичность смысловых элементов, участвующих в понимании. В процессе чтения необходимо развернуть смысл, заключенный в тексте, в виде модели – схемы или денотатного графа.

По исследованиям Н.Г.Салминой усвоению содержания научных знаний способствует использование системы знаково – символических средств, т.е. выделение формы и содержания. В обучении важное место должно быть отведено языку графических построений, поскольку моделирование приводит к обобщенным способам решения задач и повышает уровень рефлексии, анализа и внутреннего плана действия.

В притекстовом этапе необходимо научить составлять студентов смысловые схемы содержания текста. Под схематизацией, вслед за Н.Г.Салминой, будем понимать: знаково-символическую деятельность, целью которой является ориентировка в реальности (ее структурирование, выявление связей), осуществляющаяся одновременно в двух планах с постоянным поэлементным их соотношением. [144, с. 13].

Вначале необходимо найти предикат абзаца, который, как правило, обозначен в заголовке, затем предикаты II уровня. [59, 182]. Дальнейший смысловой анализ зависит от развитости тезауруса, кругозора, способности ассоциировать когнитивные знания с различными феноменами науки и техники.

Затем следует научить их выделять ключевые слова и смысловые денотаты I, II, III уровней. Составление таких графических схем и денотатных графов способствует накоплению опыта построения зрительных логических опор, создает предпосылки для развития абстрактного и образного мышления.

Понимание текста происходит, если создан образ или концепт текста [29, 101], который может быть представлен в виде ориентированного денотатного графа. Конечно, можно закладывать разный уровень

детализации, иерархичность которого может быть представлена вертикально и горизонтально. В основе него целесообразно применить фреймовое моделирование. Фреймовое построение имеет непосредственное отношение к коммуникации, когнитивности, когнитивному уровню знаний, а значит и к его продукту, результату – тексту. Поэтому фреймовое представление текстового материала при понимании текста наглядно демонстрирует все содержательные связи, показывает синтез языковых и смысловых средств.

Фрейм – это иерархическая структура знаний о некотором стереотипном положении вещей. Узлы – слоты – предикаты I, II, III уровней, отношения наследования – дуги.[7, 8, с. 132;].

Идея использовать графическое моделирование для лучшего представления знаний не нова. За рубежом использование таких карт («conceptmapping», «mindmapping») получило свое развитие после работ Джозефа Новака.

Мы предложили образец составления графической схемы к тексту «Причастие», см. Приложение 1. Рис.2.2.

«Они служат для сокращения человеческого слова, заключая в себе имени и глагола силу»

М.В. Ломоносов

Причастие

Причастие - это особая форма глагола, которая обозначает признак предмета по действию, отвечает на вопрос какой? что делающий? что сделавший?, объединяет в себе свойства имени прилагательного и глагола.

В предложении причастия бывают определением или входят в состав сказуемого.



ПРИЗНАКИ ГЛАГОЛА И ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО:

- вид (СВ и НСВ)
- переходность (признак актуален для действительных причастий)
- возвратность
- время (настоящее и прошедшее)
- залог (действительный и страдательный)

- род
- число
- падеж (у полных причастий)
- полнота / краткость (только у страдательных причастий)

РАЗРЯДЫ ПРИЧАСТИЙ ПО ЗНАЧЕНИЮ

ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫЕ

Обозначают признак того предмета, который сам производит действие:
летающий шар (тот, который летает сам),
летевший шар (тот, который летел сам)

СТРАДАТЕЛЬНЫЕ

Обозначают признак того предмета, который подвергается воздействию со стороны:
решаемая задача (та которую кто-то решает),
решёная задача (та, которую кто то решил)

ОБРАЗОВАНИЕ ПРИЧАСТИЙ НАСТОЯЩЕГО ВРЕМЕНИ

Разряд причастия	Основа наст. времени	Спряжение глагола	Суффикс причастия	Причастие
Действительное	чита-ют вид-ят	I спр. II спр.	-УЩ-, -ЮЩ- -АЩ-, -ЯЩ-	читающий видящий
Страдательное	чита-ют вид-ят	I спр. II спр.	-ОМ-, -ЕМ- -ИМ-	читаемый видимый

ОБРАЗОВАНИЕ ПРИЧАСТИЙ ПРОШЕДШЕГО ВРЕМЕНИ

Разряд причастия	Основа инфинитива	Суффикс причастия	
Действительное	чита-ть, принес-ти	-ВШ-, -Ш-	читавший, принесший
Страдательное	увиде-ть, принес-ти, чита-ть, расколо-ть	-ЕНН-, -ЁНН- -НН-, -Т-	увиденный, принесённый читанный, расколотый

Рис. 2.2. Графическая схема к тексту «Причастие».

Фоновые знания формируют другие профессиональные дисциплины, включенные в рабочий план этих специальностей.

На этом этапе обучение профессионально – ориентированному чтению переходит на стадию сформированных стратегий и тактик чтения и понимания профессионально - ориентированных текстов.

Студенты ставятся в условия решения профессионально - ориентированных задач, связанных с поиском необходимой научной информации, её отбором и поиском. В зависимости от сложности поставленной проблемы, своего сформированной коммуникативной компетенции студент решает те или иные коммуникативные задания:

- a) создание новых условно-речевых ситуаций на основе текста;
- b) нахождение в Интернете подобной информации;
- c) составление проектов на русском языке: «Современные лингвисты Кыргызстана», «Сопоставление грамматики русского и кыргызского языка».
- d) семантический анализ и понятийный выбор путем соотнесения предлагаемых высказываний с содержанием прочитанного.
- e) в упражнениях развивается умение находить и формулировать подтекст; составлять собственные суждения на основе прочитанного.
- f) очень эффективны упражнения такого плана:

- a) Составить план текста, сохраняя логичность и последовательность. В процессе составления плана, как известно, глубоко анализируется его содержание, мысленно расчленяется текст на отдельные части согласно теме и реме, и затем эти части соединяются в связный текст. Такая работа требует аналитической и обобщающей мыслительной деятельности, что содействует усилению мыслительной деятельности по содержанию текста, эффективному его

запоминанию, вызывает интерес к лингвистическим фактам, развивает языковой чутье.

б). Составить презентацию к тексту.

б). Составьте банк лингвистических терминов и терминологических словосочетаний с дефинициями.

в). Найти в сети Интернет тексты аналогичного содержания, или на определённую тему: «Фразеология», «Лексикография», «Лексикология» и др.

Рефлексивно –результатирующий блок включает контроль, подведение итогов и рефлексюю.

Как правило, формат и содержание итогового контроля определяется процессом формирования умений в профессионально – ориентированном чтении. Содержание контроля также должно отражать дифференциацию с учётом индивидуальных способностей студентов. Контроль должен предусматривать проверку достижений всеми студентами обязательных результатов обучения как требований Государственного стандарта, а также дополняться проверкой усвоения материала на более высоких уровнях. Текущий контроль должен быть срочным, чтобы можно было эффективно строить гибкую и мобильную траекторию обучения с учётом когнитивных стилей. Образцы тестовых заданий:

1. Задание на соответствие: в правой стороне листа приводятся заголовки к абзацам, причём заголовков может быть больше, чем абзацев, чтобы исключить механическое угадывание. В левой стороне листа - сами абзацы. Необходимо соотнести заголовки с соответствующими абзацами.

Проверяется уровень понимания основной информации смыслового отрезка и деталей на уровне содержания и смысла.

2. Задания на множественный выбор. В данном случае могут проверяться лексико-грамматические знания студентов, перевод и значение отдельных терминов, общий смысл прочитанного микротекста, умение обобщать информацию. В послетекстовой

работе необходимо проводить тестирование на контроль усвоения лексики и терминов, такие упражнения воспитывают сознание того, что лексико – терминологический запас очень важен для совершенствования навыков чтения, тестирование всегда будет помогать им пополнять и не забывать слова.

3. Восстановление текста (клоуз - тесты). Проверка понимания общего смысла текста, умение восстановить упущенные детали на основе понимания.

В тексте пропускаются отдельные слова, словосочетания, предложения или абзацы. Задача состоит в том, чтобы восстановить текст.

4. Поиск конкретной информации. Перед чтением текста даются вопросы, на которые необходимо найти ответы в тексте. Безусловно, такой вид контроля требует, чтобы текст был глубоко понят.
5. Соотнесение поставленного вопроса с абзацем, в котором содержится ответ на вопрос.
6. Упражнение – нахождение фактов.
7. Формулирование основного смысла, идеи с точки зрения полезности и актуальности этой информации для студента.
8. Выстраивание иерархии предикатов текста.
9. Группировка и классификация объектов, признаков.
10. Конкретизация, иллюстрация положений.
11. Оглавливание микротекстов.
12. Выписывание соединительных слов, которые участвуют в формировании целостности текста.
13. В приведенном отрывке нахождение семантических повторов: существительное – существительное (прямой повтор)

Послетекстовый этап предполагает контроль понимания основного содержания прочитанного текста, умение выражать оценочное суждение о прочитанном.

Используя текст, выберите правильный ответ:

Правильно организованное использование составления логико-смысловых опор напрямую влияет на качественные показатели успешности чтения – полноту, точность и глубину понимания текста. Чтение становится продуктивным способом обработки текста, когда произвольное внимание и мышление сосредоточены главным образом на содержании высказывания.

Стратегия чтения определяет степень проникновения в содержание текста, что, в свою очередь, оказывает влияние на вид порождаемого речевого произведения.

При чтении текста с пониманием основного содержания можно оперировать только основными фактами и идеями текста. Если планируется достаточно степень проникновения в содержание текста, то текст читается с полным и точным пониманием, и диапазон возможных речевых произведений достаточно широк. В этом случае студент может сформулировать основную мысль и высказать свое мнение, но также он хорошо может ориентироваться в тексте, знать его детальное содержание, может его пересказать.

Очень эффективно раздать карточки с одинаковым контентным содержанием для студентов.

Ещё раз отметим, что траектория обучения должна максимально соответствовать когнитивной стратегии студентов. В противном случае формирование коммуникативной компетенции происходит медленно, студент чувствует себя дискомфортно, что сдерживает его субъектное, личностное и коммуникативно – речевое развитие.

Индивидуальный подход студентов предполагает разноуровневую систему заданий, содержащую решение различного рода задач по чтению и пониманию лингвистических текстов.

При подборе индивидуальных заданий, определении позиции и роли в субъект – субъектных отношениях в учебном процессе при формировании коммуникативной компетенции необходимо учитывать их индивидуальные особенности.

Для осуществления этой идеи необходимо перестроить подход к организации учебной деятельности студентов. Группа делится на подгруппы в зависимости от способностей. Часть заданий студенты выполняют индивидуально, часть в паре или в группе. Малые гомогенные группы создают возможность каждому студенту действовать успешно в соответствии со своими способностями переработки информации, опираться на силы и способности товарищей, обучаясь их стратегиям. Методика ведения занятий при выделении гомогенных небольших групп имеет свои особенности. Меняется позиция преподавателя: из ментора на занятии он переходит в консультанты.

Методическое и предметное оснащение готовится до проведения занятий, а на занятиях преподаватель больше побуждает к активной интеллектуальной и иноязычной речевой деятельности, устанавливает деловой, творческий стиль общения. Общение со студентами основывается на доверии, заинтересованности в успешном выполнении заданий по чтению и пониманию каждой отдельной группой.

При общении между собой в гомогенных группах снимается напряженность, связанная с несовпадением когнитивных стратегий студентов, устанавливается доброжелательная атмосфера.

Темы занятий могут иметь несколько вариантов выполнения. На первых порах преподаватель сам предлагает тему и уровень её разработки, в дальнейшем студенты сами определяют степень и глубину выполнения задания. Задачи по чтению и пониманию текста носят разнообразный

характер: изложить общее содержание текста, составить план текста, определить тип документа: инструкция, описание, научная статья и др.

Индивидуальный подход к обучению студентов чтению профессионально ориентированных текстов способствует развитию у них потребности в самоактуализации в другой неродной речевой среде, способствует формированию вторичного языкового сознания.

Подбор и распределение упражнений с одинаковым контентным содержанием студентам позволит:

1. создать более комфортные условия для обучения чтению профессионально - ориентированных текстов;
2. нивелировать по возможности экстравертированность – интровертированность, коммуникативный и лингвистический тип усвоения.

Как известно, у индивидуума в интеллектуальной деятельности одним из преобладающих качеств является стиль кодирования информации. Он связан с формой представления материала, с помощью которой успешно осуществляется процесс восприятия и усвоения когнитивных знаний. При объяснении нового материала, повторении его, закреплении и осмыслении, необходимо учитывать это.

Психофизиологические особенности читающего имеют большое значение для формирования навыков чтения. Например, З.И.Клычникова к психологическим свойствам человека, определяющим процесс понимания при чтении относит:

1. особенности оперативной памяти;
2. положительные привычки чтеца;
3. особенности внимания;
4. способность к антиципации;
5. особенности характера;
6. особенности темперамента [85, с. 180].

При наблюдении за студентами были замечены особенности чтения и понимания текстов именно по этим параметрам у обучающихся, которые учитывались при конструировании системы работы по обучению профессионально ориентированному чтению.

Очень важно, чтобы индивидуальный подход, осуществлялся с первых занятий, иначе отставание в усвоении знаний, умений, навыков профессионально ориентированного чтения невозможно нивелировать к концу обучения.

Соответственно теории С.Л.Выготского о «зоне ближайшего развития» необходимо развивать те способы деятельности, которые нетипичны для студентов, определенных когнитивных стилей. Иначе говоря, необходимо «подтягивать» всех студентов к уровню образования, которое определено Государственным образовательным стандартом, рабочими программами. Но уровень усвоения «достаточный», «базовый», «повышенный» должен выбирать сам обучающийся в соответствии со своими способностями, возможностями. Иначе исчезнет мотивационная поддержка и интерес к изучению русского языка, а, следовательно, и успешность обучения.

Варианты разноуровневых заданий по обучению профессионально ориентированному чтению должны определяться содержанием учебного материала, этапом обучения, типом занятия, целью, а также особенностями познавательной деятельности студентов.

Учесть индивидуальные познавательные особенности каждого студента в условиях коллективного обучения нереально. [3, 178 и др.]. Для обучения профессионально ориентированному чтению с использованием индивидуального подхода необходимо применять: индивидуальный режим и темп учебной работы, подвижный состав групп и гибкое сочетание индивидуальных и групповых форм учебной работы.

При объяснении нового материала в аудитории необходимо использовать фронтальный вид работы. Сложные вопросы, например, по

теме «Логико – структурный анализ текста» необходимо адресовать сильным студентам, а приводить примеры, показывать иллюстрации могут средние студенты.

Полезны задания на перевод вербальной, линейной информации в гипертекстовую, табличную, графическую, схематическую, рисуночную. Таким образом, учитываются стратегии понимания информации студентами, для которых одна из форм представления не является приоритетной. Например, глаголы движения, в частности, в русском языке бывают однонаправленными и разнонаправленными. Для экстравертированных необходимо визуализировать данное положение и показать его с помощью стрелок: плыть; плавать; бежать; бегать .

Некоторые студенты характеризуются узким словарным запасом, неразвитостью ассоциативного и антиципационного механизма, вследствие этого низким уровнем обобщения. В ответах они опираются на подсказку товарищей, помощь учителя. Однако, они общительны, социально активны, некоторые юмористичны, что позволяет им легко преодолевать когнитивный диссонанс от недостаточного знания своего уровня владения русским языком.

Студенты сильные эвристически, инновационно подходят к решению заданий по тексту на чтение и понимание его, самостоятельно решают эти задания. Роль преподавателя заключается в данном случае только в коррекции некоторых ошибок, поэтому студентам с этими стратегиями необходимо постепенно усложнять коммуникативные задания, чаще переносить изученные знания, умения, навыки в новые речевые ситуации, в решение новых смыслопорождающих заданий.

Для слабых студентов подходят коллективные формы работы, когда решение эвристических, креативных задач вырабатывается сообща, т.е. суммарный объем фоновых знаний для этих студентов возрастает. Сильные студенты могут работать самостоятельно и индивидуально.

Некоторые студенты быстро и точно выделяют существенные моменты в понимании основного смысла абзацев, текста. Достаточно точно устанавливают связи между явлениями и понятиями, так как хорошо владеют языковыми явлениями: синонимией, антонимией, гипо- и гиперонимическими отношениями. Очень хорошо развиты операции синтеза и анализа, что в конечном итоге помогает им осуществлять операции планирования и моделирования. Для слабых студентов характерны ошибки при обобщении материала, они учитывают только второстепенные детали. Перенос знаний, умений, навыков в новые ситуации затруднён. В основном оперируют конкретным материалом, например, фактами, датами, именами, названиями, т.е. тем, что лежит на поверхности. В основном, развито репродуцирование текстов, т.е. дословный пересказ текстов. Они используют больше времени для анализа содержания текстов, для его чтения и понимания, надеются на поддержку преподавателя и студентов.

Действительно, в организационном плане невозможно при коллективных формах образовательной деятельности изолированно друг от друга обучать студентов, создавая гомогенные группы, но на занятии группирование возможно, если даются задания для групповой работы, например, составьте план по тексту (предлагается 2-3 текста различной сложности), выделите ключевые слова в тексте, выпишите все термины и терминосочетания, переведите микротекст, кратко изложите текст, составьте резюме текста, прочитайте статью, о чём идет речь в этой статье, о каком понятии идёт речь (предлагаются от 2 до 6 статей).

Фронтальная форма работы в основном применяется при объяснении нового материала, при предъявлении нового материала, в этом случае необходимо учитывать стратегии усвоения студентов в таком виде: следует варьировать сложность объяснения, учитывать «экстравертированность – интровертированность», преподносить абстрактный материал, визуализируя насколько это возможно новый грамматический материал, анализ текста в виде схем, графиков, таблиц, графового моделирования.

Групповая форма работы в условиях индивидуального подхода наиболее применима и целесообразна при опросе, закреплении. В этом случае также необходимо обязательно учитывать индивидуальные особенности, так как здесь выступают на первый план интеллектуальные процессы: обобщение, генерализация, детализация информации, консолидация когнитивных операций для выполнения познавательных задач, эти мыслительные процессы протекают у отдельных студентов по – разному, индивидуально. Учет же этих особенностей создаст благоприятные возможности для всех категорий студентов. Здесь возможны групповые формы (в количестве 3,4,5,6, студентов), а также парная работа. Группы могут быть гомогенными и гетерогенными.

Необходимо отметить, что умелое сочетание групп в соответствии с индивидуальными особенностями студентов, позволяет каждому студенту усвоить учебный материал по обучению профессионально ориентированному чтению в комфортной удобной для каждого студента ситуации.

Общие методические рекомендации заключаются в следующем: задания обучения профессионально ориентированному чтению должны располагаться в порядке возрастания трудностей, должна быть соблюдена поступенчатая этапность формирования этого навыка: от репродуктивных умений к творческим, от созерцательных к деятельностным, от алгоритмических – начальных, поисковых – промежуточных, эвристических – итоговых действий. Такая последовательность работы применима для всех студентов.

Преподавателю необходимо разрабатывать разные уровни усвоения учебного материала для различных групп обучающихся.

Способ изложения мысли, т.е. индуктивный и дедуктивный способы также необходимо учитывать при предъявлении их студентам. З.И.Клычникова и А.Э.Венделянд на основе экспериментальных данных выявили, что наиболее благоприятными условиями для понимания текста

являются дедуктивный и дедуктивно - индуктивные способы изложения. Т.е. дедуктивное постулирование мыслей способствует лучшему пониманию конкретного содержания прочитанного. [85, с.149].

При создании системы упражнений и коммуникативных заданий очень важно учитывать языковую сложность текста. Как известно, понимание текста складывается из понимания значения слов и понимания смысловых отношений, которые возникают между ними. Реципиент прочитывает и понимает текст по синтагмам, воспринимая связь слов, входящих в них.

Каждое слово имеет лексическое значение и оно сочетается с другими словами. Поэтому для правильного понимания необходимо знание значений слов и декодирования их связей и категориального состава. Также необходимы знания глубинных синтаксических структур, т.е. универсальных правил сочетания слов в предложениях, которые выражают логические системы отношений. Например, причинная зависимость выражается соответствующими причинными предлогами или союзами, целевые отношения также соответственно имеют эксплицитное выражение с помощью наречий, предлогов, союзов. Если такая эксплицитная грамматическая связь отсутствует, то процесс понимания затруднён. Следовательно, для студентов, которые в основном опираются на первое впечатление, лучше давать тексты с явной грамматической выраженностью смысловой связи, существующей между частями предложения, с полной и однозначной выраженностью языковой зависимости.

У некоторых студентов слабо развита языковая догадка. В связи с этим им необходимо давать тексты, только частично включающие незнакомую лексику и грамматику. У таких студентов следует постепенно выработать умение понимать текст, включающий незнакомые явления, на основании догадки об их значениях. Постоянно привлекать внимание студентов и тренировать их в определении слов по их словообразовательным составляющим, узнавать грамматические явления на основании аналогий с явлениями родного и русского языка. Такие синтетические упражнения

будут способствовать беспереводному пониманию. Далее следует постепенно увеличивать текстовый материал с элементами нового неизученного грамматического материала, определение которого должно привести к задействованию интеллектуальных усилий.

При формировании навыков чтения профессионально ориентированных текстов необходимо учитывать особенности внимания у всех групп студентов. Для понимания текста необходимо предварить чтение текста наводящими вопросами, которые помогут активизировать фоновые знания студентов, это поможет им точнее понять текст. Иначе трудность и непонимание содержания текстов будет отталкивать их от процесса чтения. Для студентов необходимо давать тексты, языковая трудность которых очень сложна, не рекомендуется. Эти тексты будут вызывать нежелательную направленность внимания на языковую форму. И интерес к чтению таких текстов будет падать.

Очень большую помощь в понимании текстов для таких студентов оказывают языковые задания, предваряющие чтение текста. Например, подчеркнуть глаголы в каждом предложении. Как известно, глаголы – предикаты несут основную смысловую нагрузку в предложении, поэтому они вносят вклад в понимание «смысловых вех» текста, а значит и в общее понимание текста. Такие упражнения помогут понять общее содержание и смысл текста. Выделение других частей речи (прилагательных, причастий, местоимений) не вносит вклад в понимание смысла, а наоборот, отвлекает на детали и выступает как отрицательный фактор.

Стратегия чтения определяет степень проникновения в содержание текста, что, в свою очередь, оказывает влияние на вид порождаемого речевого произведения.

При чтении текста с пониманием основного содержания можно оперировать только основными фактами и идеями текста. Если планируется достаточно степень проникновения в содержание текста, то текст читается с полным и точным пониманием, и диапазон возможных речевых

произведений достаточно широк. В этом случае студент может сформулировать основную мысль и высказать свое мнение, но также он хорошо может ориентироваться в тексте, знать его детальное содержание, может его пересказать.

Выводы по II главе

Для обеспечения процесса обучения профессионально ориентированному чтению и пониманию текстов на русском языке необходимо подготовить организованный в дидактических целях, в смыслодержательном, языковом и композиционном отношениях корпус предметно и проблемно обусловленных текстов с учетом общих принципов, применяемых к отбору текстов, а также соотнося их с основным средством формирования умений чтения, выделить специфические новые принципы их отбора, обработки и дидактической организации.

В качестве таких специфических принципов были выделены и обоснованы следующие принципы: принцип проблемного обучения, информационный принцип (введение актуальных филологических текстов); принцип мотивационности (формирование внутренней мотивации к овладению лингвистическим тезаурусом); коммуникативный принцип (формирование коммуникативных умений, овладение разными стратегиями общения в профессиональных сферах на основе чтения текстов); принцип когнитивности, принцип визуальной наглядности, принцип индивидуального подхода в обучении чтению, принцип интегрированного подхода с широким использованием межпредметных связей, при котором обеспечивается тесная взаимосвязь языкознания, зарубежной и русской литературы.

Для осуществления эффективного обучения чтению профессионально - ориентированных текстов требуется чёткая организация, учитывающая поэтапность формирования этого рецептивного вида речевой деятельности. В этой связи была разработана структурно-содержательная модель обучения профессионально ориентированному чтению на русском языке студентов бакалавров национальных групп языковых факультетов.

Построенная модель зиждется на **структурно – системном, деятельностном и компетентностном подходах.**

Структурно – системный подход позволяет рассматривать процесс формирования навыков чтения и понимания текстов как единую поэтапную систему, для которой характерно наличие связей между ее структурными элементами. **Деятельностный** подход в контексте формирования навыков профессионально - ориентированного чтения дает возможность организовать работу в виде субъект – субъектного равноправного взаимодействия. С позиции деятельностного подхода процесс формирования навыков чтения и понимания профессиональных текстов – это творческий, интерактивный, направленный на развитие когнитивных способностей студентов процесс, который дает возможность приобщиться к лингвистической мысли зарубежных стран.

Компетентностный подход способствует формированию навыков чтения в парадигме коммуникации, получении и использовании полученных знаний для профессиональной коммуникации.

Структурно – содержательная модель обучения профессионально ориентированному чтению на русском языке как неродном включает целевой, содержательный, рефлексивно - результирующий блоки.

Целевой компонент содержит концептуальные подходы, цели, задачи обучения профессионально - ориентированному чтению студентов языковых факультетов.

Содержательный блок включает трехэтапную последовательность формирования навыков чтения и понимания текстов профессионально ориентированного содержания.

Рефлексивно-результатирующий блок модели предполагает наращивание рефлексии обучения чтению и пониманию текстов профессионального содержания и расширения его интенсифицирующего потенциала.

Построенная модель характеризуется **системностью, целостностью, иерархичностью, структурностью, корреляцией, перспективностью.**

В авторской модели мы определили этапы формирования профессионально - ориентированного чтения у студентов бакалавров языковых факультетов: **I этап** - формирование структурно - композиционных навыков; **II этап** – формирование операционально-деятельностных навыков; **III этап** - углублённое понимание на основе целостного восприятия текста.

Глава III. Экспериментальная проверка эффективности методики обучения профессионально ориентированному чтению студентов бакалавров языковых факультетов

3.1. Констатирующий эксперимент

С целью проверки гипотезы нашего диссертационного исследования было предпринято экспериментальное подтверждение модели теоретически обоснованной методики обучения чтению профессиональных текстов. Основу обучения составил материал авторского учебного пособия, аутентичные тексты из материалов Интернет и научных журналов.

При проведении эксперимента мы основывались на понимании его как активного целенаправленного и регламентированного воздействия исследователя на изучаемый объект и систему обучения.[42, 115 и др.].

Экспериментальная работа проводилась в Нарынском государственном университете им. С. Нааматова.

Основные этапы исследования. Исследование проводилось с 2010 по 2015 гг. и включало три этапа:

I этап – 2010 – 2011 гг. - установочно – поисковый - проводилось теоретическое исследование проблемы. Разведывательный эксперимент. Анкетирование студентов. Проведение констатирующего среза.

II этап – 2011-2014 гг. - формирующий эксперимент. Промежуточные срезы у контрольных и экспериментальных групп.

III этап – 2015-2016 - результирующе – оценочный. Итоговый постэкспериментальный срез у контрольных и экспериментальных групп. Анализ результатов экспериментальных данных.

На I этапе – **установочно – поисковом** - проводилось теоретическое исследование проблемы, выстраивалась методология исследования, накапливался эмпирический материал, шло наблюдение за студентами, изучалась дидактическая, научно – методическая, психологическая и психолингвистическая литература, в результате которой определились объект, предмет, цель, задачи, гипотеза исследования.

На этом же этапе были определены основные критерии оценки качества чтения на русском языке и понимание профессионально ориентированных текстов.

Далее в соответствии с логикой исследования мы выбрали методы и инструментарий. Целью и задачами всей опытно – экспериментальной работы явилось доказательство гипотезы исследования. Гипотеза: формирование профессиональной коммуникативной компетенции в чтении на русском языке как неродном существенно повысится, если обучение русскому языку будет учитывать компетентностный подход, что изменит сам характер обучения. В результате будет создана эффективная система, которая будет способствовать формированию новых форм поведения, проявляющихся в устойчивости внимания, активности, целеустремленности, повышении познавательных потребностей и интереса к предмету обучения.

Для проведения эксперимента необходимо было подобрать адекватные целям исследования средства диагностики.

Основная наша задача заключалась в диагностике умений и навыков профессионально ориентированного чтения.

При определении умений чтения для вариативности обучения чтению профессионально ориентированных текстов следует придерживаться следующего:

1. наблюдение за учебной деятельностью и составление коммуникативно - речевого портрета студента;
2. анализ стартовой письменной работы;
3. проведение анкетирования;
4. анализ устных речевых сообщений;
5. анализ механизма чтения текстов.

3.2. Формирующий эксперимент

Результаты, полученные на I этапе, позволили достаточно подготовлено приступить ко II этапу опытно – экспериментальной работы.

Идея опытно – экспериментальной работы заключалась в рассмотрении преимуществ авторской модели обучения чтению профессионально ориентированных текстов, проверки выдвинутой гипотезы и эффективности разработанного дидактического сопровождения.

Программа опытно – экспериментального исследования основывается на параметрах, предложенных Н.И.Гез, Н.А.Ахметовой, кетенских психологов и др.

Формирующий эксперимент проводился с 2011 по 2014 учебные годы.

Для проведения формирующего эксперимента необходимо было спланировать программу главного экспериментального исследования, выбрать методы, адекватные изучаемым психологическим и педагогическим явлениям, сформировать контрольные и экспериментальные группы.

Независимая переменная – методика обучения чтению на основе пятиэтапной модели обучения чтению.

Зависимая переменная – процесс формирования навыков чтения профессионально - ориентированных текстов, он должен регистрироваться, контролироваться и определяться с помощью тестов, контрольных работ, устного опроса.

Неварьируемые условия обучения:

1. Продолжительность обучения - 36 недель
2. 2 часа в неделю;
3. виды и формы стартового, промежуточного и итогового контроля.

Варьируемые условия:

1. В экспериментальных группах обучение чтению профессионально ориентированных текстов проводилось по авторской технологии. В

контрольных группах обучение осуществлялось традиционным способом.

2. В экспериментальных группах обучение чтению осуществлялось на основе пятиэтапной модели обучения чтению профессионально ориентированных текстов. В контрольных группах - на основе традиционного обучения чтению.

В опытно - экспериментальной работе принимало участие 180 студентов Нарынского государственного университета им. С Нааматова. С учетом предварительной диагностики были сформированы две параллельные группы: контрольная и экспериментальная. В контрольной группе обучалось 90 студентов по типовой программе по практическому курсу русского языка для языковых факультетов. В экспериментальной группе - по той же программе, но с учётом нашей модели обучения.

Все научные статьи на русском языках, включённые в обучение, аутентичны, поскольку представляют собой материалы из научных журналов, материалы с Интернет.

Студенты внутри НГУ им. С. Нааматова разделены на группы по направлениям, а уже внутри них нами студенты разделялись на подгруппы.

С целью проверки ожидаемых предпочтений студентов в профессионально - ориентированном чтении было проведено анкетирование студентов, участвующих в опытно – экспериментальном исследовании.

Анкета

Уважаемый студент, выразите свое мнение по следующим вопросам.

1. Читаете ли Вы научные статьи на русском языке?

1. иногда
2. часто
3. очень редко
4. не читаю

2. Преимущественно, из каких источников Вы читаете научные филологические статьи?

1. из научных журналов;
2. из Интернет;
3. из учебно-методических пособий, учебников.

3. Считаете ли Вы чтение научных журналов на русском языке обязательным компонентом пополнения филологических знаний?

1. Да
2. Нет

4. Какие методы обучения чтению Вы предпочитаете?

1. Интерактивные методы обучения
2. Словесные методы обучения: лекции
3. Семинарские занятия по традиционной форме: вопрос - ответ

5. Как Вы предполагаете, в дальнейшей работе придётся ли Вам иметь дело с чтением научных статей по Вашей специальности?

1. да
2. нет
3. не знаю

6. Хотели бы Вы научиться читать научные статьи по избранной Вами специальности?

1. хотел (а) бы
2. очень хотел (а) бы
3. хотел (а) бы попробовать
4. не хочу

7. С какой целью Вы читаете научные статьи на русском языке?

1. для написания курсовой, выпускной квалификационной работы
2. с целью пополнения знаний
3. по заданию преподавателя русского языка

Данные, полученные в ходе анкетирования студентов языковых факультетов, позволили выделить следующее: чтение филологических статей на русском языке – 8%; чтение российских научных журналов считают обязательным компонентом пополнения лингвистических знаний – 87%; студенты предпочитают парные и групповые формы работы - эти виды работ выбрали более половины студентов; 95% студентов предполагает, что в дальнейшей работе придётся иметь дело с чтением научных статей по своей специальности; хотели бы научиться читать научные статьи по избранной специальности также 95%; цели чтения научных статей в основном выбран 3 пункт: 90%; и интересующий нас пункт: **«Преимущественно из каких источников Вы читаете филологические статьи?»** - ответы распределились следующим образом: из научных журналов- 10% студентов, из Интернет – 70% студентов, из учебно – методических пособий – 20% студентов.

Анкета позволила нам проследить, насколько студенты заинтересованы в чтении научно-технической литературы, какие формы работ следует выбирать для них, помогла увидеть проблемы в обучении профессионально ориентированному чтению.

На следующих занятиях была проведена проверка сформированности механизмов чтения.

Результаты отражены в таблице.

Результаты проверки технической стороны чтения

Группы	Кол-во студентов	Средняя скорость чтения слов/ минуту
	20	18
	40	17
	40	17
	50	17

На следующем этапе был проведён констатирующий срез с целью выявления стартового уровня студентов в области чтения и понимания смысла текстов. Студентам была предложена статья «Репрезентация концептов небо и небесные тела в произведениях Ч.Айтматова» и задания к ним, позволяющие выявить у испытуемых студентов уровень сформированности навыков чтения, лексический и терминологический запас знаний, уровень понимания текста.

**Репрезентация концептов *небо и небесные тела*
в произведениях Ч. Айтматова**

Художественный текст состоит в осознании действительности путем ее творческого мироощущения, воссоздания, которое проявляется в использовании конкретных языковых средств. Слова в художественном произведении приобретают новый, только им свойственный смысл, в текстовой ситуации расширяя свое значение. Задача исследователя состоит в

оценке и классификации языковых средств, составляющих концептосферу писателя, характерных для творческой манеры автора в соотношении двух миров: общей и индивидуальной картины мира. Чем гениальней писатель, тем сложнее ученым исследовать их.

Ю.М.Лотман, подчеркивал, что, попадая в поэтическую структуру, слова получают особый смысл, сохраняя при этом и свое словарное значение, а конфликт, «напряжение между этими двумя типами значений тем более ощутимы, что в тексте они выражены одним и тем же знаком - данным словом» [Лотман 1996, 91-92].

В.А.Маслова отмечает, что в творчестве любого поэта, писателя есть по нескольку десятков излюбленных слов-образцов, слов-мотивов, которые повторяясь, обогащаются, меняются, в которые вкладывается собственный смысл, лишь отчасти соответствующий словарному. Это и есть концепты, которые составляют ядро творчества. Например, у А. Блока это *звезда, бездна, вихрь, музыка, душа, дикий* и др., у М.Цветаевой концепты *пространства (дома, сада, Москвы, России), времени, смерти, любви, разлуки, поэта и поэзии, сна, радости, молчания* и др. [Маслова, - 6].

В «Кратком словаре когнитивных терминов» концепт определяется как «ментальные или психические ресурсы нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека, другими словами, оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике». [Краткий словарь когнитивных терминов, С.-90].

Концепты представляют собой коллективное наследие в сознании народа, его духовную культуру, культуру духовной жизни народа. Именно коллективное сознание является хранителем констант, то есть концептов, существующих постоянно или очень долгое время (Степанов, 1997-76).

Таким образом, концепт

-это условная исследовательская единица, направленная на комплексное изучение языка, сознания и культуры;

-концепт принадлежит коллективному или индивидуальному сознанию, детерминируется культурой и опредмечивается в языке и/ или речи;

- в структуру концепта входят понятийный, образный и ценностный элементы с доминированием последнего (Карасик, 1996).

Гений и талант Ч. Айтматова громаден и неохватен. Вместе с тем, учеными отмечается, что лучший доступ к описанию и определению природы концептов обеспечивает язык.

Когнитологи со своих позиций считают, что часть концептуальной информации имеет языковую выраженность, но часть этой информации представлена ментальными репрезентациями: образами, картинками, сценариями.

С этих методологических позиций рассмотрим концепты *небо, облако и луна* в художественной образной системе Ч. Айтматова, который он выразил в своих произведениях.

Выбор концептов *небо, облако, луна* в языковой картине Ч. Айтматова не случаен, так как природа, а в ней небесные тела – действующие персонажи его произведений, например во вставной повести «Белое облако Чингизхана».

В статье *небо* в Толковом словаре под редакцией С.А.Кузнецова даны три толкования: **небо; мн. небеса.**

1. Видимое над землей воздушное пространство.
2. По религиозным представлениям: место, пространство, где обитают Бог, ангелы, святые и где находится рай;
3. О, Небо! - выражение мольбы; прилаг. Небесный//междометное значение: Силы небесные (восклицание, выражающее испуг, удивление).

Таким образом в толковых словарях русского языка, в которых наиболее объективно отражается языковая картина мира, образ *неба* состоит из двух составляющих - физической и духовной (религиозной). В первой

составляющей **небо** - это воздушное пространство, на котором находятся небесные светила. Второе религиозное - это обитель Бога, ангелов; рай, небесное царство.

Мировидение Ч.Айтматова в целом укладывается в рамки, очерченные лексико-семантическими признаками, входящими в его основное словарное значение. Особенными, что и составляет идиостиль Ч.Айтматова, оказывается отбор этих признаков, а также способы их презентаций и интерпретаций в художественных текстах. При развитии сюжета усложнение и расширение поля концептов происходит во время динамических преобразований сюжета, мотивов, авторского приращения, креаций к уже известному в языке значению.

Концепты **небо, облако, луна** представляют собой два семантических поля: дефиниционное поле, которое позволяет установить понятийную денотативную составляющую концептов и метафорическое поле, отражающее образную составляющую. Дефиниционное поле формируется парадигматическими и синтагматическими отношениями, которые показывают реальную картину, естественное соположение явлений в природе, присущие им изначально действия и состояния. Например:

*«А время близилось к рассвету, омытому и усыпанному звездами рассвету,- **небо**, еще темно-агатовое в глубине, после дождя все больше светлело по краям».*[т. IV, С.196-197, «Плаха»].

*«Далеко-далеко от нас собирались в **тучу облака** и словно бы наливались черным дымом. Там погромыхивал гром. Оттуда тянуло прохладным духом дождя. В той дали шел светлый ливень».* [т. I, С.377, «Материнское поле»].

Небо, небесные тела входят во все системы мироздания. Они - древние символы, источают свет, который является жизнью, красотой, мудростью, совершенством, благородством, святостью, таинством, потусторонним миром. **Небо** - это крыша мира, дом, где человек живет, мирозерцает.

Состояние *неба и небесных тел* очень влияет на психологическое, нравственное состояние людей.

Пласт высшего вечного *неба, солнца, луны* органично связаны у Ч.Айтматова с образами героев. Концепт *небо* в языковой картине мира Ч.Айтматова имеет перлокутивный эффект, так как он связан с общими свойствами человеческого мышления, с общечеловеческой культурой и историей, с древними представлениями.

Небо относится к ключевым концептам, важным для понимания этнической культуры, так как относятся к религиозной, этической, эмоциональной сферам, отражают наивную картину мира. Можно сказать, что это архетип, поэтому потенциал знакового выражения концепта *небо* многообразен и его ценностная значимость высокая.

Примечательно, что Ч.Айтматов будучи писателем-билингвом способен определить концептные смыслы, понятные всем читателям. Как известно, успех коммуникации, диалога, зависит от общности ассоциаций. При межкультурном диалоге, когда художественные произведения написаны на языке читающего о жизни, быте другого этноса, писателю необходимо выбирать адекватные средства для активизации в сознании адресата концепты, ассоциации, обеспечивающие при чтении желаемое понимание, в этом заключается талант писателя.

В архетипной модели концепт рассматривается как нечто предельно обобщенное, но, тем не менее чувственно – образное, скрытое в глубинах сознания, воплощающееся в редуцированной форме в понятии, в представлении, в значении слова.

В концепт *небо, луна* входит аксиологический компонент, основанный на религиозной, нравственной стороне, поэтому очень часто атрибуции этой лексемы представляют слова: *душа, радость, высокое, вечное, божественное*, а у Ч.Айтматова еще и: *романтика, симпатия, любовь, страсть, мечты, иллюзии*. В эти концепты у Ч. Айтматова включаются

ассоциации, эмоции, сценки, национальные образы и коннотации, присущие и русской и кыргызской культуре.

Названные концепты у Ч.Айтматова метафоризируются и наращивают семантические смыслы в образном поле и включают ключевые концепты **Бог, жизнь, человек, пространство, движение, время.**

Описание природы у Ч.Айтматова – многофункциональный художественный образ, характеризующий индивидуальный авторский стиль, это отражение и «портрет» внутреннего мира писателя.

Ч. Айтматов очень часто использует пейзажные описания в нарративном тексте, чтобы раскрыть смысл произведения. Намерение визуализировать словесный образ природы, перевести слова в зримую картину, живописные описания природы предназначены для того, чтобы показать внутреннее состояние героев. Это индивидуальный авторский стиль. Благодаря таким словесным образам формируется метафорический и символический план художественного произведения. Здесь происходит синтез психологического, физиологического и окружающей природы.

Например:

*«Что тут началось! **Небо** разом померкло, поднялся ураганный ветер; и в летнюю пору, как зимой, заметалась снежная вьюга. «Позор!- кричали родственники и падали в отчаянии на землю, взывая к **небу**. За что, за что нам такой позор?! Убить ее, разыскать бесстыжую и убить на месте!».* [т. VI, С.77, «Когда падают горы»].

Идея единения человека и природы в концептосфере Ч. Айтматова обуславливает появление концептов, имеющих сложную конфигурацию, так как отражают ситуацию, в которой сливаются физиологическое, психологическое состояние человека, животного и окружающей природы.

Репрезентация концепта **небов** художественных текстах Ч. Айтматова отразились в следующих представлениях:

1) **небо-жизнь:**«- *Посмотри, мама, как светит солнце. Посмотри, какое **небо**, а степь какая, в цветах! А Касым не вернется, да? Никогда не вернется?»* [т. I, С.356, «Материнское поле»].

*«И когда я встала, то ветер набежал на яблоню и посыпались тучей белые лепестки цветов. Они бесшумно падали нам на головы. За белой нашей яблоней, за белыми вершинами далеких гор синело бесконечно чистое и бездонное **небо**. А во мне, в душе моей, поднимался крик. Мне хотелось кричать на весь белый свет».*[т. I, С.293, «Материнское поле»].

*«Успокоившись, младенец засыпал, насыщаясь и наслаждаясь молоком, тельце его расслаблялось, доверительно покоясь на полусогнутой руке, дыхание становилось ровным, а женщина, забыв обо всем, что было пережито, преодолевая все еще гудящий в ушах беспощадный бой добулбасов, отдавалась неведомым ранее сладостным ощущениям кормящей матери, открывая в том для себя некое благодатное единство земли, **неба**, молока...»* [т. III, С.293, «Белое облако Чингизхана»].

2) **небо – счастье:** *«Я не узнавал Асель. И себя не узнавал. Были только мы, было наше **счастье, небо** и дорога».* [т. I, С.166, «Тополек мой в красной косынке»].

3) **небо - провозвестник любви:** *«...очарованной паре хотелось продлить прогулку, оказавшуюся для нее не просто вольным временемпровождением, а ниспосланным **небесами** свиданием, ...»*[т. VI, С.176, «Когда падают горы»].

4) **небо-соучастница любви:***«**Природа** становится **соучастницей любви**».*[т. VI, 171, «Когда падают горы»].

*«И если правда, что **природа** благоволит влюбленным, то они ощутили это на себе. На обратном пути в награду за любовь им сопутствовала вся благодать окружающего мира.... А над хребтами в чистом **небе** клубились в завораживающей неге белые – белые **облака**. Не было в тот день ни ветра, ни дождя, ни чрезмерной жары. Поистине*

чудесный, неповторимый день выдался им на счастье».[т. VI, С. 175-176, «Когда падают горы»].

5) **небо-страсть**: «Почти у самого берега под зелеными зарослями расстелили прихваченное ею одеяло и, миг скинув одежды, утонули друг в друге, вместе, обнявшись, взмыли в чистое **небо**, которое льнуло к ним и любовалось ими».[т. VI, С.171, «Когда падают горы»];

«Вот так же мчались тогда они в испепеляющей жажде соития, так же возгоралась плоть в ожидании магии, и возгоралось **небо** над их головами, и качались во вспышках взоров горные вершины впереди».[т. VI, С.28, «Когда падают горы»].

б) **небо-романтизм**: «Ничего подобного, у романтизма иной тип восприятия: иное солнце, иное **небо**».[т. VI, С. 169, «Когда падают горы»].

7) **небо-Бог**: «А **Бог** - это **Небо**, непостижимое и необъятное. И **Небу** знать, кому какую судьбу определить – кому народиться, кому жить».[т. III, С.269-270, «Белое облако Чингизхана»].

8) **небо-путь, дорога**: «Может быть, всего один раз и была такая ночь. В полночь, в самую полную пору ночи, я глянула на **небо** и увидела **Дорогу Соломщика - Млечный Путь** простирался через весь **небосклон** широкой серебристой полосой среди звезд. Я вспомнила слова Суванкула и подумала, что, может быть, и в самом деле этой ночью прошел по **небу** какой-то могучий, добрый хлеботор с огромной охапкой соломы, оставляя за собой след осыпавшейся мякины, зерен. И я вдруг представила себе, что когда-нибудь, если исполнятся наши мечты, и мой Суванкул вот так же понесет с гумна солому первого обмолота». [т. I, С. 309, «Материнское поле»]

Как видим, **небо, луна** являются свидетелями ошеломляющей вспышки любви. Любовь и страсть физическая, земная тесно переплетаются с небесной стихией, таинством. Одновременно **небо** воплощает собой счастье и жизнь. Оно вечно, а человеческая жизнь коротка. Этот мотив у Ч.Айтматова звучит очень часто.

У Ч.Айтматова на образы природы экстраполируется духовный мир человека, его искания, его увлеченность, страсть, любовь. Накал страстей, буря эмоций властвуют в душе человека, природа развивается по своим неэмоциональным, человеческим законам, а человеку доступны лишь ее внешние проявления. Но Ч.Айтматов одухотворяет природу.

Яркими примерами можно назвать следующие описания:

*«Когда **луна**, огромная, чистая, поднялась над гребнем вон той темной горы, звезды в **небе** все разом открыли глаза. Мне казалось, что они видят нас с Суванкулом»*[т.І, С.308, «Материнское поле»].

*«**Луна** осторожно шла над темным хребтом, звезды туманились»* [т.І, С.360, «Материнское поле»].

*«Звездам было тесно на **небе**, и они сбегали у горизонта к самой земле»* [т.І, С.436, «Верблюжий глаз»].

*«О **небо**, разве бывает такое на свете?! И **небо** высокое молчало. И сникал от тоски Жаабарс...»*[т. VI, С.46, «Когда падают горы»]

*«И словно в недоумении стал погрохатывать над горами гром, раскатывался эхом, будто спрашивая: что же это такое? И так же удивленно вспыхивали в **облаках** молнии...»*[т. VI, С.208, «Когда падают горы»].

Образы, картины природы в художественном идиостиле Ч.Айтматова-неотъемлемая часть восприятия героем окружающего мира, составляют его жизнь. Словесные образы мира природы четко и ярко, калейдоскопично отражают перцептивные, наглядно-чувственные представления о состояниях и явлениях действительности. Естественно, что сложность интерпретации словесных образов природы, в частности *небесных тел* представляет собой определенные трудности, так как они должны анализироваться в неразрывной связи с отражаемой в них кыргызской языковой картиной мира.

Функциональная значимость описаний природы велика. Они концентрируют и сгущают смысл произведения, являются проводником сложного философского содержания.

В «Белом облаке Чингизхана» *облако* стало субъектом действия повести и поэтому двигает развитие сюжета. Мотив *облака* функционально конденсирует символический смысл: через него поднимается проблема ответственности за свои действия, поступки, выдвигается тема судьбы, фатализма, рока, предзнаменования. Лексемы *небо*, *облако* насыщены сакральным смыслом, *небо* обожествляется.

Персонификация *неба*, *облака* в художественном миропонимании Ч.Айтматова связана с тенгрианством. У Ч.Айтматова *облако* - это дух, предтеча великих дел, мечта о счастливом будущем, это символ будущего преобразования мира, символ вечности, счастья. Но в результате развития сюжета «отвернулось» *Небо*, «убежало» *облако*, исчезло. Чингизхан не вынес испытания, он предпочел более прагматические цели. В данном случае в концепт *небо* и особенно в семантическое поле концепта *облако* включаются - *повелитель*, *власть*, *судьба*, *жизнь*, *рок* и др. лексемы.

Религиозная, нравственная составляющие у Ч.Айтматова являются основой многих метафор, метонимий. Метафора как одно из средств, с помощью которых концепты могут репрезентироваться в языке, впитывает в себя этнокультурную составляющую концептов, аккумулирует в образном виде и языковой форме авторское мировидение, помогая выразить «бессознательное» духовной культуры этноса и придать ему привычную для наивного, обыденного восприятия форму. Метафора у Ч.Айтматова средство объективации его концептуальной языковой картины мира, а также способ ее репрезентации.

Как было отмечено выше, концепт *небо и небесные тела* в «Белом облаке Чингизхана» связаны и зиждятся на тенгрианском представлении устройства Вселенной, что внесло значительную новизну в представление о гуманизме, о добре, зле, о противоестественном сопротивлении любви, рождению детей. Несправедливо стремление повелителя уничтожить естественные основы человеческого существования, но одновременно это и свидетельство того, что живую жизнь, настоящее, вечное в людях

уничтожить невозможно. Ч.Айтматов утверждает новое начало жизни. Кончилась непобедимая слава Чингизхана. Боги, небо, победы, счастье, жизнь отвернулись от него. Георгий Гачев восклицает: «И-о чудо! Из ее груди потекло молоко!... Белое, как то **облачко**. Оно покинуло Кесаря, и благодать **Неба** вгнездилась в струю Жизни... не он теперь, Кесарь,- сын **Неба**, а новорожденный всякий младенец!...». [т.Ш, С.11, Предисловие]. И, наверное, именно поэтому повесть «Белое облако Чингизхана» так важна и так значительна для нас.

Данная тенгрианская религиозная составляющая концепта *небо* обогатила концептосферу Ч.Айтматова. Пожалуй, ни в одном художественном произведении концепт с таким метафорическим осмыслением пока не наблюдается.

Колористика *неба и небесных тел* представляет собой особую палитру, которая характеризует мировосприятие Ч. Айтматова в особых звуках, красках, ощущениях, автор добивается того, чтобы этими перцептивными образами перед взором читающего представала удивительно четкая картина.

Мастерство Ч.Айтматова заключается в том, чтобы простыми образами природы воплотить что-то высшее, внемирское, поэтому в этой повести *Небо – Верховное, Великое Небо, Божественное Небо, Непостижимое Небо, Небо олицетворяет вечность*. Образ *облака* несет в себе несколько имплицитных смыслов: символический, архитипический, философский. Темы предзнаменования, рока, судьбы проводятся через образы-символы: *облако, небо*.

В этом произведении воплотилось многое: тенгрианское мировосприятие, смелый эксперимент, слияние образа человека и образа природы.

Таким образом, у Ч.Айтматова стихия *неба* является воплощением пространства, не имеющего границ, одухотворено. Оно является идеальным, божественным, сакральным, неугасимым. В «Белом пароходе» звучит: «Ты

прожил как молния, однажды сверкнувшая и угасшая. А молнии высекаются небом. А небо вечное. И в этом мое утешение»[т. II, С.322, «Белый пароход»].

В целом же очевидно, что природное *небесное* пространство у Ч.Айтматова отмечено новаторством как выражаемых через них мотивов, символов, так и воплощением их в оригинальных репрезентациях. Природные и человеческие аналогии находятся в гармонии. Одушевляясь и тем самым уподобляясь человеку, *небесные тела* обретают способность к независимому, самостоятельному существованию. Вариации репрезентаций *неба, небесных тел* и их функционально-содержательная значимость явно и четко прослеживаются во всех произведениях Ч.Айтматова.

Ч.Айтматов природным образам таким, как *небо, облако, луна* и другим, помимо своего реалистического значения небесного тела придает им символический, философский смысл. Авторское наполнение неба и небесных тел представлено их интерпретациями: *жизнь, страсть, любовь, романтизм, путь, дорога, Бог, провозвестница и соучастница любви.*

(По Н.А.Ахметовой, Т.Д.Кузнецовой)

Суть заданий заключалась в следующем:

- 1 задание: определить, о чём идет речь в предложенной статье?
- 2 задание: определить ключевые слова (опорные, главные слова) статьи.
- 3 задание: составить план к тексту.
- 4 задание: кратко пересказать текст на русском языке.

Первое задание выявляло лексико-терминологический запас слов, проверяло умение прогнозировать содержание текста по заголовку, навыки ознакомительного, референтного чтения.

Второе задание заключалось в умении выделять ключевые опорные слова в тексте, что по существу является определением предикатов I и II уровня.

Целью **третьего** задания являлось выявление глубинного понимания текста, так как составление плана текста состоит в понимании текста и формулировании основного смысла в сжатой, концентрированной форме.

С помощью **четвёртого задания** мы проверили уровень понимания текста и вербализации его в своей интерпретации.

Первое задание выполнили 90 % студентов.

Второе задание - по определению ключевых опорных слов - выявило очень большой диапазон оценивания. В качестве ключевых слов мы выделили следующие слова:

С учетом синонимов, гипо- гиперонимических замен студентами было выявлено 8 ключевых слов, т.е. только 20 % студентов определило хотя бы по 2-3 ключевых слова.

С **третьим** заданием справились только 22 % студентов.

Четвертое задание, имевшее своей целью контроль полного и глубокого понимания текстов, выполнено в полном объеме только 10 % студентов, 10 % студентов рассказали текст сжато, коротко, но упустив главные моменты. Выполнение этого задания показало, что студенты ограничились только репродукцией текста.

Проведённый устный опрос после констатирующего среза выявил причину низкого результата. Почти все студенты не сталкивались с чтением лингвистических статей, у них не сформирован лингвистический тезаурус. Они признались, что не привыкли и не сталкивались с подобным тщательным анализом текстов.

Полученные результаты констатирующего среза поставили нас перед необходимостью провести опытно-экспериментальное обучение со студентами по построенной модели обучения профессионально ориентированному чтению.

Студенты имели различный уровень стартовых базовых знаний, умений и навыков по чтению. Анализ констатирующего среза показал, что большинство студентов с предложенными заданиями не справились.

Дальнейшее обучение включало три последовательно выполняемых этапов, схематично представленных на рис.1.



Рис. 3.1. Поэтапность обучения профессионально ориентированному чтению на русском языке студентов бакалавров национальных групп языковых факультетов

Технология обучения чтению профессионально ориентированных текстов учитывала: особенности восприятия студентов русскоязычных текстов, темпы усвоения лексико – терминологического, грамматического материала и др.

При обучении чтению профессионально ориентированных текстов обучение рассматривается как синхронное взаимодействие преподавателя и

студента, носящее творческий характер, направленное на развитие коммуникативной компетенции, стремление к саморазвитию и самореализации. Важны как знания, получаемые в процессе обучения, так и тот путь, который прошел студент, те усилия, которые привели к определенным достижениям и которые были интериоризованы, в результате собственной деятельности.

Многие студенты очень точно составляли фреймовые схемы, быстро находили предикаты I, II, III уровней, в то время как некоторые студенты имели ограниченный лексико – терминологический запас, что затрудняло дальнейшее его понимание.

Оптимизация педагогического воздействия возможна лишь при учёте индивидуальных особенностей студентов. «Оценочный» подход был совершенно исключён из учебного процесса, так как некоторые студенты при контроле со стороны преподавателя, при выполнении заданий показывали не менее значимые и хорошие результаты понимания текстов. Их траектория овладения процессом чтения проходила более опосредованно, но не менее успешно, чему способствовала построенная нами методика обучения чтению профессионально ориентированных текстов.

Сильные студенты скрупулезно обдумывали задания, несколько раз обращались к словарям, слабые быстро читали, переводили, выхватывая из словаря первое значение и давали ошибочные ответы.

Потребность в усиленной дифференциации и контроля со стороны преподавателя испытывают слабые студенты.

Для студентов с такими параметрами, следует использовать последовательность действий с обязательным контролем со стороны преподавателя, целенаправленным формированием построения адекватных когнитивных смысловых схем текстов, становлению навыков самоконтроля. Эти умения будут способствовать относительному обдумыванию заданий, замедлит усвоению студентов и снизит количество ошибок, что приведёт к точности выполнения действий.

Организация групповой, парной и индивидуальной работы с учетом индивидуальных особенностей заключалась в создании комфортных и развивающих условий для всех подгрупп.

Коллективные формы работы представляли определённую трудность. Успешность продвижения в чтении специальных текстов одних, и медленный темп обучения других, в связи с различными стартовыми базовыми знаниями, умениями и навыками не позволял незаметно формировать подгруппы, а явное деление с их точки зрения на «сильных» и «слабых» не всегда нравилось студентам.

Формы работы для студентов выбирались различные: работы в парах или в малых группах по 3-4 студента, конечно, учитывалась межличностная совместимость. По наблюдениям за студентами, они сами выбирали себе партнеров по уровню владения русским языком.

3.3. Результаты опытно-экспериментального исследования

На пропедевтическом предэтапе после проведённого обучения скорость чтения увеличилась.

Необходимо отметить, что контроль уровня понимания затруднён, так как он опосредуется говорением, т.е. другим видом речевой деятельности, который имеет свои сложности формирования и который необходимо развивать длительно и отдельно. В качестве формы контроля ведущие лингводидакты предлагают использовать тесты. Однако этот вид контроля является пассивным видом, поэтому мы использовали для проведения итогового среза также и устный пересказ текстов.

Для проведения итогового среза были взяты текст **«Нравственный концепт *совесть* в русском и киргизском языковом сознании»**. Данный текст является более сложным по сравнению с тем, что был предложен на констатирующем срезе, но содержит тот же лексико-грамматический материал, который изучался во время занятия.

Нравственный концепт «совесть» в русском и киргизском языковом сознании

Н.А.Ахметова

Диалог народов и культур, взаимопонимание наций становятся в настоящее время одной из ведущих тем в культурологических, лингвистических исследованиях. В этом аспекте большое внимание уделяется изучению ментальных различий, специфике культур, которые рассматриваются как устойчивые факторы их взаимодействия, в первую очередь через языки, которые служат инструментами реализации социальных, политических, экономических, культурных контактов. Критериями взаимопонимания при этом признаются устойчивость этнических субъектов и общностей, отказ от идей сведения различных систем в единую универсальную систему.

Нравственность – сложный феномен, к пониманию сущности которой очень трудно подойти.

Нравственность человека трактуется как совокупность его сознания, навыков и привычек, связанных с соблюдением этих норм, правил и требований. Нравственные нормы, правила есть выражение определенных отношений, предписываемых моралью общества к поведению и деятельности личности в различных сферах общественной и личной жизни, а также в общении и контактах с другими людьми. Нравственные нормы социально – исторически обусловлены этическими, религиозными нормами и вытекают из реальной жизни людей. Сфера нравственности охватывает многообразие отношений: понимание моральных и духовных ценностей, стремление к справедливости, демократии и свободе народов; отношение к родине, к другим народам; отношение к труду (добросовестный труд на общее и личное благо); отношение к общественному достоянию и материальным ценностям (бережливость, охрана природы); отношение к людям (коллективизм, демократия, взаимопонимание, гуманность, взаимное

уважение); отношение к себе (высокое сознание общественного долга, принципиальность, чувство собственного достоинства) и др.

Этнокультурная специфика менталитета того или иного народа находит языковое воплощение и имеет различные формы проявления, они могут быть объективно установлены определенными лингвистическими методами.

Рассмотрение нравственных категорий через призму когнитивной лингвистики предполагает обращения к понятию «концепт», служащего для обозначения элемента картины мира и направленного на комплексное изучение языка, сознания и культуры.

Концепт – ментальное национально – специфическое образование, планом содержания которого является вся совокупность знаний о данном объекте. Не всякое имя – обозначение явления есть концепт. Концептом становятся только те явления действительности, которые актуальны и ценны для данной культуры («авось» русских, «порядок» немцев и т.д.), имеют большое количество языковых единиц для своей фиксации, являются темой пословиц и поговорок, поэтических и прозаических текстов. Они являются своего рода символами, эмблемами, определенно указывающими на породивший их текст, ситуацию, знания. Они – носители культурной памяти народа. Концепт окружен эмоциональным, экспрессивным, оценочным ореолом; это «пучок» представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, который сопровождает слово и выражаемое им понятие. Концепт имеет вербализованную часть. Языковое выражение его позволяет исследовать концепт и определять место рассматриваемых концептов в языковом сознании и картине мира. Лингвисты выделяют в концепте понятийную, метафорическую и ценностную составляющие.

Концепт включает в себя целый мир человеческих переживаний и мыслей. Он держится на отчеканенных временем понятиях, трансформировавшихся в символы. Символы, как известно, обладают

счастливой особенностью говорить человеческому сердцу больше, чем длиннейшие описания и рассуждения.

Наиболее информативным выступает лексический уровень, который зафиксирован в толковых словарях. Опираясь на этот уровень исследования мы выявили набор групп признаков, которые формируют структуру концепта *совесть*.

Концепт *нравственность* является мегаконцептом. Концепт *совесть* входит в данный мегаконцепт. *Совесть*с кыргызского переводится, как *абийир, уят, ынсап*.

Обращение к нравственным концептам объясняется тем, что наибольший интерес в плане исследования культурно-концептуального содержания представляют концепты, отражающие понятия, занимающие в жизни этносов важное место.

Богатство является материальной ценностью. А на пути к его достижению человеку приходится сталкиваться с разными неприятными обстоятельствами. Также при упорном завоевании власти, ступеней в карьере человек может потерять честь, совесть, достоинство, это оценивается как отрицательное явление не только у русских, но и кыргызов. Человек невольно жертвует своими моральными, духовными ценностями.

К категориям морально-нравственных ценностей как в кыргызском, так и в русском языковом сознании, относятся: честность, мораль, достоинство, долг, обязанность, порядочность, честь.

Зафиксированное с XI века в русском языке слово «совесть» означало «знание», «указание», «разумение», «согласие», «чистота». В современной христианской доктрине это способ познания божественной воли двумя путями: во-первых, внутренним, естественным способом, через внутреннее осознание воли Божьей, на основании которых составляют писанные нравственные законы, и, во-вторых, внешним, историческим, через Заповеди и Откровения. В христианском вероучении принято

полагать, что голос совести можно услышать без совершения умозаключений, без рассуждений, а по воле Господня.

Соотнесение *совести* с *муками* культурно обусловлено, поскольку данное словосочетание в русской культуре и русском языковом сознании традиционно связывают с образом червя, который гложет, грызет, снедает, терзает, мучает. [Даль].

Сравните у Даля: *беззуба, а с костьми сгложет; погубишь душу, не обретишь бессмертия, сожрут тебя в брэнной земле мерзкие черви*. Очевидно, что *червь* в представлении русских живет в душе человека и является карающим орудием совести.

Слово *совесть* соотносится со словом *стыд* - внутренним контрольным механизмом сознания. В стыде, как и в совести, отражено осознание человеком своего несоответствия принятым нормам и ожиданиям окружающих. Это нашло отражение в русских и киргизских пословицах и поговорках: ни стыда, ни совести нет; мне совестно беспокоить тебя.

В кыргызском языковом сознании *абийир* - это совесть человека, его личный моральный кодекс, внутреннее мерило, с которым человек подходит к людям, жизни, к своим обязанностям, к проявлениям добра и зла, к своим родным и близким.

В советские времена в фильме по одноименной драме киргизского писателя и драматурга Т. Абдымомунова «Совесть не прощает» («*Абийир* кечирбейт»), 1964 г. Режиссер Л.Пчелкин) главный герой – Нурдин - человек, не сумевший защитить дружбу и любовь, отступивший перед коварством и лицемерием, рассказывает о своей жизни. Вот его заключительные слова: «Я все рассказал... Вот так три года назад я был осужден... Три года назад я сел в тюрьму, оговорив себя из-за несчастной любви... Я не поверил моей счастливой судьбе, поверил посторонним подлым людям, узнав об этой подлости только лишь три минуты назад... Если другие мои друзья, любимая

простили, то *моя совесть не прощает*». *Совесть не прощает*, потому что он сделал несчастной свою возлюбленную, своего друга, которого он обвинял в измене со своей невестой, он поставил крест на своей профессии-хирурга, и, что хуже всего, посеял неверие в людей и друзей между собой. Печальная история.

Ценностные представления народа исследуются на фольклорных текстах. Наиболее «застывшими» жанрами фольклора, в которых отражается вся система ценностей, являются пословицы и поговорки. Анализ пословиц и поговорок русского и киргизского языков показывает, что нравственно-моральные ценности ориентированы на психологическую защищенность и адаптацию к поведению окружающих друг к другу. В паремиях содержатся нравы и установки, ориентиры и рекомендации.

Этнокультурная специфика концептов в паремиологических единицах разносистемных языков дает бесценный материал для сопоставительно-типологических обобщений, позволяет выделить общее и специфическое в мировидении народов. Например, в киргизском языке встречается много пословиц о *совести – абийир*.

Абийир – акчадан артык - Совесть дороже денег. Абийир үчүн ак жүр, алыш-беришке так жүр – Ради чести будь чист, при взаимообмене будь точен. Абийир тапса баласы, атасына бак конот – Если сын будет честен, то отец будет счастлив. Абийирдин малайы, эрктин кожоюну бол- буквально: будь рабом совести, но хозяином храбрости, геройства. Абийирдүү азап тартса, акмак кубанат - если совестливый страдает, этому радуется недруг. Абийирдүү жигитке, ажалдуу кийик жолугат – на ловца и зверь бежит (буквально: совестливому парню попадается дичь, которой суждено умереть). Абийириңди жашыңдан сакта – береги честь смолоду.

Необходимо заметить, что в киргизском языковом сознании христианские мотивы отсутствуют и это объективно закономерно.

По первым трём заданиям мы также вычислили процент выполнения заданий и сравнили с констатирующим срезом.

Результаты четвертого задания мы проанализировали скрупулёзно.

В числе традиционных методов оценки сформированности навыков чтения и понимания текстов используются такие критерии, как число предложений в устном ответе, хаустические паузы, связность предложений и частей текста, синтаксическая сложность предложений и др.

В нашем исследовании при пересказе текста учитывались такие основные характеристики, как степень концентрации информации, логическая взаимосвязь частей текста и предложений, понятийный уровень предложений.

Все устные ответы для дальнейшего тщательного и глубокого изучения и проверки параметров понимания текстов записывались на диктофон.

Проверялся именно **уровень понимания текста и последующее его творческое воспроизведение, поскольку мы обучали изучающему чтению**. Содержание процесса понимания текста – это определение релевантных идей и смысла текста, контроль и уточнение возникшего у студента концепта текста.

В качестве критериев, используемых для качественной оценки сформированности механизмов чтения и понимания профессионально - ориентированных текстов, в параметры качественной оценки выдвигаются следующие качества: количество определённых предикатов, скорость их определения и целостное устное воспроизведение текста, демонстрируемое студентами языковых факультетов.

Результаты устных выступлений оценивались по следующим параметрам:

1. понимание текста;
2. адекватность содержания устного высказывания исходному тексту;

I параметр «понимание». Результирующим итогом чтения и процесса осмысления является понимание. Достижение понимания – основная цель чтения как вида речевой деятельности и следствие успешности его функционирования. Поэтому сформированность механизма осмысления на русском языке можно проверить через его результат.

Понимание как результат чтения и осмысления текста может быть определено в количественных (полнота) и качественных (глубина) показателях. Полнота понимания соотносится с количеством понятой информации (фактов), т.е. уровень концентрации информации. Довольно полным принято считать понимание 70-75% информации текста, в том числе понимание всех основных мыслей и важных деталей, то есть понимание предикатов I, II, III уровней. Глубина понимания предполагает не только понимание того, о чем непосредственно написано в тексте, но и в её подтексте, формирование собственного отношения к прочитанному.[7,8,9]

В соответствии с этим показателями выделяются различные уровни понимания. Так, Н.И. Гез предлагает четырехуровневую градацию понимания:

1. уровень фрагментарного понимания;
 2. уровень глобального (общего) понимания;
 3. уровень детального (полного) понимания;
 4. уровень критического понимания.
- З.И.Клычникова выдвигает семь уровней понимания.

На **I уровне** понимания реципиент различает только отдельные объекты, о которых сообщается в тексте. Этот уровень опирается только на опознавании лексики.

На **II и III уровнях** воспринимающий понимает связи предметов и явлений, а также знает грамматику. «Эти уровни, характеризуясь непониманием общего смысла текста, часто сопровождаются порождением нового текста, основанного на домыслах и фантазии реципиента.

IV уровень характеризуется пониманием логической информации текста. Однако для IV уровня типичным является только понимание общего содержания текста, детали понимаются плохо.

V уровень - достаточно полное и точное понимание содержания текста.

VI, VII уровни – характеризуются хорошим знанием языка. Эти уровни имеют место при восприятии художественного текста. [85, с. 137].

В нашем исследовании мы применили методику кетенских психологов. По их мнению, эффективным методом определения уровня понимания является нахождение степени концентрации информации у студентов. Уровень концентрации информации можно определить через соотношение основной информации (предикатов I уровня) и иллюстративной, повторяющейся информации (предикатов II, III уровней). Данное соотношение определяется по следующей формуле:

$$T_{ко} = \frac{\sum K + \sum A_1 + 2 \sum A_2}{\sum KB} \text{ где}$$

$T_{ко}$ – уровень концентрации информации;

K – количество предикатов I уровня;

A_1 – количество предикатов II уровня;

A_2 – количество предикатов III уровня;

KB – количество видов основной информации.

Важно учесть, что количество видов информации равно количеству предикатов I уровня.

С целью определения уровня концентрации информации был проанализирован текст «Нравственный концепт «совесть» в русском и киргизском языковом сознании», данный для итогового среза.

В тексте предикатов I уровня - 4, предикатов II уровня - 3, предикатов III уровня - 3. За каждый правильно определенный предикат присваивалось 5 баллов.

Таким образом, уровень концентрации информации определяем по формуле:

$$T_{\text{ко}} = \frac{\sum K + \sum A_1 + 2 \sum A_2}{\sum KB} = \frac{20+15+15}{4} = 12,5 \text{ балла}$$

Важно учесть, что количество видов информации равно количеству предикатов I уровня.

Далее, определяем среднее арифметическое значение всех ответов студентов контрольных и экспериментальных групп:

$$\bar{X} = \frac{X_1 + X_2 + \dots + X_n}{n} = \frac{\sum X_i}{n}, \text{ где}$$

X_1, X_2, \dots, X_i – значения признаков X ;

n – число наблюдений.

В результате получаем, что уровень концентрации в устных ответах студентов ЭГ в постэкспериментальном срезе равен 12.6 (ср.: в констатирующем срезе 5.4), студенты ЭГ основную информацию иллюстрировали примерами из текста и собственными примерами и пословицами из текста, поэтому показатели в ЭГ выше, чем даже было определено нами.

Уровень концентрации информации в устных ответах студентов КГ оказался равным 10 баллов (ср.: в констатирующем срезе 5.3), что на 2,6 баллов ниже уровня концентрации информации в устных выступлениях студентов в ЭГ. Это объясняется тем, что в ответах студентов КГ меньше предложений и предикатов разных уровней.

$$T_{\text{ко}} = \frac{\sum K + \sum A1 + 2 \sum A2}{\sum KB}$$

Для проверки сформированности навыков чтения и понимания профессионально ориентированных текстов в группах:

I - (Э); (К);

II - (Э); (К);

III - (Э); (К);

IV - (Э); (К) - был проведён итоговый срез.

Далее, определяем среднее арифметическое значение всех ответов студентов контрольных и экспериментальных групп по формуле:

$$\bar{X} = \frac{X_1 + X_2 + \dots + X_n}{n} = \frac{\sum X_i}{n}, \text{ где}$$

X_1, X_2, \dots, X_i – значения признаков X ;

n – число наблюдений.

В результате получаем, что уровень концентрации в устных ответах студентов экспериментальных групп равен 12,6 баллов.

Уровень концентрации информации в устных ответах студентов контрольных групп оказался равным 10 баллам, что на 2,6 ниже уровня концентрации в экспериментальных группах. Это объясняется тем, что в ответах студентов контрольных групп меньше предложений и предикатов разных уровней.

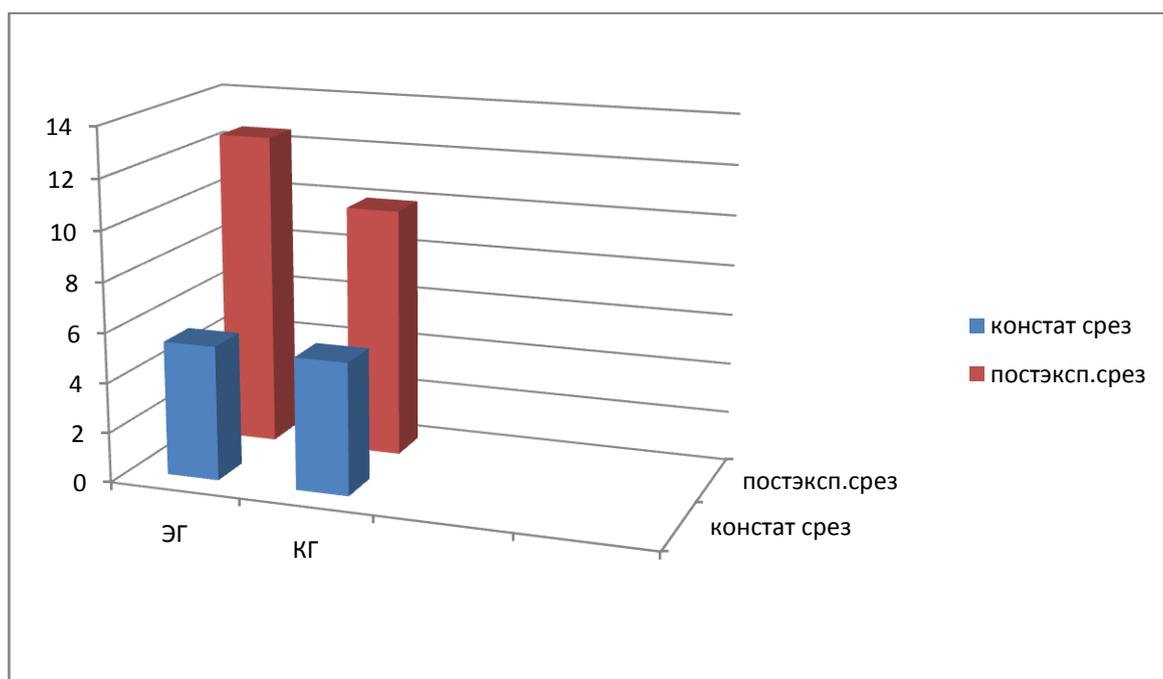
Полученные показатели коэффициентов качества устного выступления свидетельствует об эффективности использования системы упражнений, обучающих чтению профессионально ориентированных текстов, что подтверждает правильность нашей гипотезы.

Это свидетельствует о положительных тенденциях, связанных с авторской моделью обучения чтению профессионально ориентированных студентов. (см. Таблица 3.1.; Диаграмма 3.1.).

Таблица 3.1. Динамика изменений в чтении и понимании профессионально ориентированных текстов.

Группы	Констатирующий срез	Постэкспериментальный срез
Контрольная	5, 3 балла	10 баллов
Экспериментальная	5, 4 балла	12,6 баллов

3.1. Диаграмма. Динамика изменений в чтении и понимании профессионально ориентированных текстов.



Постэкспериментальный срез выявил, что скорость чтения увеличилась, повысилась степень терминологической и грамматической адекватности высказываний по прочитанным текстам, повысился уровень языковой коррекции, глубина понимания текстов улучшилась.

Анализ результатов по всем заданиям свидетельствует о прочной сформированности умений чтения с пониманием профессионально ориентированных текстов за счёт структуризации и визуализации смыслопорождения текстов.

Итоговый срез выявил, что техническая сторона чтения улучшилась, повысилась степень терминологической и грамматической адекватности высказываний речевым ситуациям, повысился уровень языковой коррекции.

Проведённое опытно – экспериментальное обучение показало, что успешность усвоения навыков профессионально ориентированного чтения студентов языковых факультетов различная, особенно у студентов контрольных групп. Обучение с ориентацией на «средний уровень обучения» не всегда оптимальны для всех студентов. При таком обучении в основном, успешность наблюдается у сильных студентов, остальные студенты реализуют свои способности не в достаточной мере.

В экспериментальных группах процент формирования навыка профессионально ориентированного чтения у всех студентов значительно возрос, знания отличались прочностью, осознанностью, знанием терминологии.

Выявлено, что чем больше выражена лингвистическая способность у студентов, тем выше глубина понимания текста, тем меньше допускаются ошибок при пересказе. У студентов разнятся допущение ошибок в определении ключевых слов, предикатов I, II уровней, тем ниже глубина понимания, умение обобщать информацию и формулировать основные идеи текста. Экстраверты студенты тратят больше времени на восприятие и переработку информации, тем самым обеспечивая благоприятные условия для правильного понимания и безошибочного решения, что подтверждается другими исследователями.

Опытно – экспериментальная работа выявила адекватность и корректность сформулированной гипотезы, выдвинутость целей, содержания

и модели обучения профессионально ориентированному чтению и пониманию текстов.

Сопоставление результатов заключительного среза студентов, обучающихся по нашей модели, и изучавших эту тему традиционным способом, подтвердило эффективность использования разработанной в диссертации модели организации учебного процесса по обучению профессионально ориентированному чтению на русском языке студентов.

Положительные результаты проведённого исследования позволяют предложить следующие рекомендации к организации обучения другим видам речевой деятельности.

Необходимо отметить, что обучение профессионально ориентированному чтению характеризуется определенной спецификой и предполагает наличие у студента соответствующих умений. В результате планомерного и систематического обучения чтению, говорению и письму, а на сформированных умениях видов речевой деятельности студенты в той или иной степени, в зависимости от своих вербальных и перцептивных способностей, научились:

- выделять главную и основную информацию;
- сокращать и обобщать извлекаемую информацию;
- перегруппировывать информацию по степени важности и в зависимости от конкретной формы письменной фиксации;
- компрессировать и свертывать информацию;
- композиционно оформлять информацию;
- подбирать адекватные лексико-грамматические средства.

Иерархия умений, построенная по принципу постепенного усложнения, послужила основой для эффективного усвоения механизма профессионально ориентированного чтения, Модель обучения оказалась эффективной, так как она была построена в соответствии с природой формируемых умений и навыков чтения, для эффективного обучения послужила и система

упражнений, построенная в соответствии с моделью обучения профессионально ориентированному чтению.

Реализация всех подсистем процесса обучения профессионально ориентированному чтению способствовала оптимизации и интенсификации обучения русскому языку, которая активизировала самостоятельную работу. Оценка их учебной деятельности детерминировала их высокую активность и на аудиторных занятиях, заинтересованность в конечных результатах.

Несмотря на высокий уровень данных экспериментального обучения не удалось в достаточной мере достичь наивысших результатов по предлагаемой методике у группы с низким базовым уровнем подготовки. Это объясняется следующими причинами, во-первых, низкой общеобразовательной, интеллектуальной и языковой подготовкой этих студентов; во-вторых, необходимостью достаточно большего времени для формирования многих абстрактных понятий; в-третьих, ограниченное предоставление возможностей для большей индивидуализации и дифференциации в схемах обучения, так как это не всегда осуществимо.

Наблюдения за студентами контрольной и экспериментальных групп в процессе обучения профессионально ориентированному чтению подтверждают выводы, сделанные на основе анализа результатов деятельности студентов по качественным и количественным показателям. Студенты экспериментальных групп были активнее, проявляли интерес к изучению русского языка, много задавали вопросов по выявлению сущности заданий, терминологии, поскольку от правильности их действий зависели результаты текущего, промежуточного и итогового модульного контроля, осуществляли целенаправленные действия по выполнению заданий, показывали целеустремленность и настойчивость в преодолении трудностей познавательного характера.

В экспериментальных группах студенты стали лучше владеть «фоновой» терминологией, могли спрогнозировать содержание текста по заголовкам, рисункам, схемам, диаграммам.

На каждого студента был составлен речевой портрет, собран языковой портфель, в котором содержатся диктофонные записи, контрольные работы, диктанты.

Количество правильных ответов, соответствующих качественным (точность, глубина) и количественным (полнота) критериям понимания прочитанного научного текста при заданной временной характеристике, фиксированных в процессе проведения стартового и постэкспериментального срезов, увеличилось в среднем с 25% до 59%. Студенты экспериментальных групп при пересказе проявляют свободу в формулировании мысли, демонстрируют оригинальность, собственное видение при пересказе текста. У студентов контрольных групп наблюдается некоторая ограниченность в выборе языковых средств, сдержанность в использовании новых терминов.

Уровень сформированности навыков чтения и понимания текстов в экспериментальных группах оказался значительно выше в противопоставлении с контрольными группами, это обусловлено дидактическим сопровождением, которое было смоделировано на основе исследовательской работы. Показательным является общая осведомленность студентов в лингвистической области. Очевиден определённый приоритет в логическом построении при пересказе текстов, расширенном тезаурусе, проявление своеобразия в понимании и определении смыслообразования при чтении филологических текстов

Параметр «понимание текста» определялся по выражению в устных ответах предикатов I, II, III уровней. Соответственно в баллах оценивалась представленность предикатов: каждый сформулированный предикат оценивался в 5 баллов.

Присутствие предикатов IV уровня характеризует уровень понимания, но является избыточной.

II. Параметр «связность» определялся по наличию разнообразных видов связности:

1. тематическая связность;
2. лексико-грамматическая связность;
3. стилистико-синтаксическая связность .

III. Параметр «адекватность содержания устного высказывания исходному тексту» оценивался также по наличию предикатов I, II и III уровней, которые были представлены в устном ответе. Сопоставление результатов заключительного среза студентов, обучающихся по нашей модели, и изучавших эти темы традиционным способом, подтвердило эффективность использования разработанной в диссертации модели организации учебного процесса, обучающего профессионально ориентированному чтению студентов бакалавров.

В лингводидактике под максимальным уровнем речевой компетенции принято понимать такое владение языком, которое по своим лингвистическим, экстралингвистическим и социологическим параметрам приближается к владению языком его носителями.

Необходимо отметить, что обучение профессионально ориентированному чтению характеризуется определенной спецификой и предполагает наличие у студента соответствующих умений. В результате планомерного и систематического обучения чтению, говорению и письму, а на сформированных умениях видов речевой деятельности студенты в той или иной степени, в зависимости от своих вербальных перцептивных способностей, научились: выделять главную и основную информацию, сокращать и обобщать извлекаемую информацию, - перегруппировывать информацию по степени важности и в зависимости от конкретной формы письменной фиксации; компрессировать и свертывать информацию; композиционно оформлять информацию, подбирать адекватные лексико-грамматические средства.

Иерархия умений, построенная по принципу постепенного усложнения, послужила основой для эффективного усвоения механизма профессионально ориентированного чтения, модель обучения и система упражнений оказались

эффективными, так как они были построены в соответствии с природой формируемых умений и навыков чтения, для этого послужила и система упражнений, построенная в соответствии с моделью обучения профессионально ориентированному чтению.

Реализация всех подсистем процесса обучения профессионально ориентированному чтению способствовала оптимизации и интенсификации обучения русскому языку, активизировала самостоятельную работу. Кумулятивная оценка их учебной деятельности детерминировала их высокую активность и на аудиторных занятиях, заинтересованность в конечных результатах. Определение дополнительных контрольных точек, учет текущей работы студента повысили ответственность студентов, содействовали воспитанию воли, самообладания, критического отношения к своей учебной деятельности, мобилизации всех психофизиологических и когнитивных особенностей.

Несмотря на высокий уровень данных экспериментального обучения не удалось в достаточной мере достичь наивысших результатов по предлагаемой методике у группы с низким базовым уровнем подготовки. Это объясняется следующими причинами, во-первых, низкой общеобразовательной, интеллектуальной и языковой подготовкой этих студентов; во-вторых, необходимостью достаточно большего времени для формирования многих абстрактных понятий; в-третьих, предоставление возможностей для большей индивидуализации и дифференциации в схемах обучения, что не всегда осуществимо.

Наблюдения за студентами контрольной и экспериментальных групп в процессе обучения профессионально ориентированному чтению подтверждают выводы, сделанные на основе анализа результатов деятельности студентов по качественным и количественным показателям. Студенты экспериментальных групп были активнее, проявляли интерес к изучению русского языка, много задавали вопросов по выявлению сущности заданий, терминологии, поскольку от правильности их действий зависели

результаты текущего, промежуточного и итогового контролей, осуществляли целенаправленные действия по выполнению заданий, показывали целеустремленность и настойчивость в преодолении трудностей познавательного характера.

В экспериментальных группах студенты стали лучше владеть «фоновой» терминологией, могут спрогнозировать содержание текста по заголовкам, рисункам, схемам, диаграммам.

На каждого студента был составлен речевой портрет, собран языковой портфель, в котором содержатся диктофонные записи, контрольные работы, диктанты, протоколы методик определения когнитивных стилей.

Сравнительный анализ результатов стартового и постэкспериментального срезов показывает, что после опытного обучения чтению профессионально ориентированных текстов у студентов произошли качественные и количественные изменения. Количество правильных ответов, соответствующих качественным (точность, глубина) и количественным (полнота) критериям понимания прочитанного научного текста при заданной временной характеристике, фиксировавшихся в процессе проведения стартового и постэкспериментального срезов, увеличилось в среднем с 25% до 59%. Студенты экспериментальных групп при пересказе проявляют свободу в формулировании мысли, демонстрируют оригинальность, собственное видение при пересказе текста. У студентов контрольных групп наблюдается некоторая ограниченность в выборе языковых средств, сдержанность в использовании новых терминов.

Уровень сформированности навыков чтения и понимания в экспериментальных группах оказался значительно выше в противопоставлении с контрольными группами, это обусловлено дидактическим сопровождением, которое было смоделировано на основе исследовательской работы. Показательным является общая осведомленность студентов в отношении лингвистической информации у тех же студентов. Очевиден определённый приоритет в логическом построении при пересказе

текстов, расширенном тезаурусе, проявление своеобразия в понимании и определении смыслообразования при чтении филологических текстов.

Проведённый анализ полученных результатов показывает, что все аспекты гипотезы получили свое экспериментальное подтверждение. Это позволяет нам сделать общие выводы из проведённого исследования.

Выводы по III главе

В третьей главе рассмотрена опытно-экспериментальная работа по апробации авторской технологии обучения профессионально ориентированному чтению студентов бакалавров национальных групп языковых факультетов.

Результаты опытно-экспериментальной работы в рамках данного исследования позволяют сделать следующие выводы:

Концепция языкового образования в вузе ставит задачу формирования коммуникативной профессиональной компетенции у студентов языковых факультетов, определяет необходимые современные средства обучения и формулирует основные подходы и принципы обучения.

Обучение русскому языку как неродному на основе составления логико-схематических моделей, в результате которых у студентов в сознании формируется свернутая смысловая структура текста, обеспечивает повышение качества языковой подготовки студентов национальных групп языковых факультетов.

Сравнительный анализ результатов стартового и постэкспериментального срезов показывает, что после опытного обучения чтению профессионально ориентированных текстов у студентов произошли качественные и количественные изменения. Количество правильных ответов, соответствующих качественным (точность, глубина) и количественным (полнота) критериям понимания прочитанного научного текста при заданной временной характеристике, фиксировавшихся в процессе проведения стартового и постэкспериментального срезов, увеличилось в среднем с 25% до 59%. Студенты экспериментальных групп при пересказе проявляют свободу в формулировании мысли, демонстрируют оригинальность, собственное видение при пересказе текста. У студентов контрольных групп наблюдается некоторая ограниченность в выборе языковых средств, сдержанность в использовании новых терминов.

Уровень сформированности навыков чтения и понимания в экспериментальных группах оказался значительно выше в противопоставлении с контрольными группами, это обусловлено дидактическим сопровождением, которое было смоделировано на основе исследовательской работы. Показательным является общая осведомленность студентов в отношении лингвистической информации у тех же студентов. Очевиден определённый приоритет в логическом построении при пересказе текстов, расширенном тезаурусе, проявление своеобразия в понимании и определении смыслообразования при чтении филологических текстов.

Проведённый анализ полученных результатов показывает, что все аспекты гипотезы получили свое экспериментальное подтверждение. Это позволяет нам сделать общие выводы из проведённого исследования.

ОБЩИЕ ВЫВОДЫ

В образовательной системе осуществляется переход к антропологической, субъектной системе обучения, в связи с этим встают проблемы гуманизации образовательного процесса, которые требуют конкретной реализации: организационное переустройство обучения в соответствии с индивидуальными особенностями студентов, формулирование методических принципов, связанных с формированием коммуникативной компетенции.

Для построения модели обучения чтению профессионально ориентированных текстов важным является подход, развиваемый в лингводидактической педагогической области: компетентностный, личностно ориентированный, контекстный подходы, которые использованы в нашем исследовании.

В обучении чтению и пониманию профессионально - ориентированных текстов существуют групповые и индивидуальные различия по способам получения, переработки, хранения и использования когнитивной языковой информации, которые влияют на продуктивность этапов формирования навыка чтения и понимания текстов.

Методологической установкой при обучении чтению профессионально - ориентированных текстов может служить положение о том, что метод изучения языка заключается в параллельном прояснении различных сторон когнитивных процессов у обучающихся, в котором основное должно представлять собой ответ на вопрос: как, каким образом извлекается, сохраняется, перерабатывается и применяется языковая и речевая информация.

Важным способом понимания текстового материала становится выявление, определение ключевых слов и словосочетаний (предикатов) в профессионально ориентированных текстах. Основными объектами анализа становятся заголовки, подзаголовки, часто употребляемые слова в речевых

отрезках, справочный аппарат, неязыковые знаковые средства, так как именно они помогают быстрее осуществить ориентировку, поиск и обобщение профессионально тематического содержания.

Не менее важным способом исследования внешней структуры текстов по теме или проблеме являются логический и смысловой анализ и выстраивание на его основе логико-семантической структуры текстов и их фрагментов.

В результате логико-семантического анализа ключевых слов (предикатов) каждого текста и его фрагментов сопоставляются слова и выделяются слова, словосочетания иногда денотат или формулировка темы, затем предикаты первого, второго, третьего уровней.

Предикаты темы или проблемы, представляющие систему ключевых лексических единиц, которые выражают ведущие понятия в их парадигматических связях, показывает развитие главной темы вглубь и вширь, развертывание тематического компонента мысли как предмета деятельности изучающего чтения.

В связи с быстрым развитием научно – технической мысли подготовка высококвалифицированных специалистов в вузах должна базироваться на постоянном ориентировании на новейшие достижения в области лингводидактических технологий. Поэтому в образовании и в дальнейшей профессиональной деятельности необходимо скорейшее пополнение знаний путём чтения отечественной и иностранной литературы.

Система обучения профессионально - ориентированному чтению студентов национальных групп языковых факультетов предполагает выдвижение принципов обучения чтению и пониманию профессионально ориентированных текстов: принцип проблемно – ориентированного обучения; принцип доступности и поэтапности формирования умений и навыков; принцип профессиональной направленности обучения; принцип коммуникативности, принцип когнитивности, принцип учета родного языка обучающихся.

Модель состоит из целевого, содержательного, организационного и результирующего блоков.

Система обучения чтению, включающая способы и методы введения текстовой информации, поэтапность формирования, введения её, комплекс предтекстовых, притекстовых, послетекстовых упражнений, должен при меньших затратах времени, обеспечивать высокий уровень адекватного чтения и понимания русскоязычных профессиональных текстов

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой модели, обеспечивающей оптимальную траекторию формирования всех видов речевой деятельности на компетентностной основе, во введении в оборот лингводидактической практики формирования других видов чтения: реферативного, ознакомительного и др.

Список использованной литературы

1. Агапитова, Т.Г. Дидактические основы обучения иноязычному информативному чтению как средства формирования профессиональной культуры специалиста по иностранному языку [Текст] / Т.Г. Агапитова. - Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2003. - 170 с.
2. Алексеева, И.С. Введение в переводоведение [Текст] / И.С. Алексеева. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Академия, 2004. – 352 с.
3. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев - Казань, 1998.
4. Амосов, Н.М. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья [Текст] / Н.М. Амосов - М.: «Издательство АСТ».-2002.-590 с.
5. Арыпбекова, Д.Д., Природа родного края [Текст]: методическое пособие для студентов филологического факультета/Д.Д. Арыпбекова, Г.А. Касаболотова – Бишкек, КТУ, 2002.
6. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О.С. Ахманова - М.: Сов.энциклопедия, 1966. – 607 с.
7. Ахметова, Н.А. Фреймовое представление базы знаний [Текст] / Н.А. Ахметова//Известия вузов.-2002.- №3-4 - С.131-135
8. Ахметова, Н.А. Модульно-рейтинговая технология обучения: Научный подход [Текст] / Н.А. Ахметова - Алматы: Гылым, 2001.- 341 С.
9. Ахметова, Н.А. Понимание как активный процесс смыслообразования// [Текст] / Н.А. Ахметова- Известия вузов – 2004.- №5. - С.76-81.
10. Ахметова, Н.А. Практический синтаксис русского языка учебник для студентов, изучающих русский язык как неродной [Текст]/ Н.А.Ахметова –Бишкек: 2008. - 304с.
11. Ахметова, Н.А. Формирование коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов вуза в процессе развития речевой

- культуры на основе развития письменной речи на занятиях русского языка [Текст] / Н.А. Ахметова, Г. Дуйшонбекова- Педагогический опыт: теория, методика, практика. - 2015. -№4 (5). - С.156-159.
- 12.Ахметова, Н.А. Психолингвистические аспекты процесса чтения как вида речевой деятельности [Текст] /Н.А. Ахметова, Г.А. Касаболотова. - <http://e-koncept.ru/2016/16226.htm>. – Научно-методический научный журнал «Концепт». – 2016. - №10 (октябрь)
13. Ахметова, Н.А., Принципы профессионально-ориентированного обучения чтению на русском языке как неродном [Текст] / Н.А. Ахметова, Г.А. Касаболотова – Научно-методический журнал «Современные инновации». – 2016. - №10.
- 14.Бабенко, Л. Г. Филологический анализ текста: Основы теории, принципы и аспекты анализа [Текст] /Л. Г.Бабенко - М.; Екатеринбург, 2004.
- 15.Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка [Текст] /Ш.Балли – М., 1961
- 16.Барт, Р.Лингвистика текста [Текст] /Р.Барт//Новое в зарубежной лингвистике. – 1978.- Вып.8. – С.442 -449.
- 17.Барышников, Н.В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком: французский язык как второй[Текст]:дисс...доктора пед.наук.- СПб.-1999.-320 с.
- 18.Бахтин, М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа [Текст] /М.М.Бахтин // Эстетика словесного творчества. –М., 1979.
- 19.Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике [Текст] /М.М.Бахтин // Вопросы литературы и эстетики.- М.,197
- 20.Бенвенист, Э. Общая лингвистика [Текст]/: учеб. пособие / Э. Бенвенист. – М.: Прогресс, 1974. – 345 с.

- 21.Бессерт, О. Б. Обучение индивидуальному чтению студентов четвертого курса педагогического вуза: Английский язык как вторая специальность [Текст] /: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена
- 22.Биялиев, К.А. Жогорку окуу жайларында кыргыз тилин башка улуттарга окутуу методикасы [Текст]/К.А.Биялиев. – Толук, түзөт. 2-бас. – Б.: КРСУ, 2007. – 261 б.
- 23.Богин, Г.И. Типология понимания текста [Текст] /Г.И.Богин - Калинин, 1986.
- 24.Богин, Г.И. Схемы действий читателя при понимании текста [Текст] /Г.И.Богин - Калинин, 1989.
- 25.Богуславская, Б.А. Индивидуальные различия первоклассников в овладении навыком чтения [Текст]/: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 - 22 С.
- 26.Богданов, В.В. Текст и текстовое общение [Текст] /В.В.Богданов - СПб., 1993.
- 27.Бондарев, М.Г. Обучение иноязычному профессионально ориентированному чтению студентов технического вуза с использованием компьютерной программы [Текст] /: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 – Пятигорск, 2009.
- 28.Бразговская, Е.Е. Текст культуры: от события к событию (логико - семантический анализ межтекстовых взаимодействий) [Текст] /Е.Е.Бразговская – Пермь, 2004.
- 29.Брудный, А.А. Понимание и текст [Текст] /А.А.Брудный Загадка человеческого понимания. М., 1991.
- 30.Быстрицкий, Е.К. Понимание — окно в новый мир? [Текст] /Е.К.Быстрицкая// Загадка человеческого понимания. М., 1991.
- 31.Вайсбурд, М.Л. Развитие умений и навыков устной речи в связи с синтетическим чтением [Текст] /М.Л.Вайсбурд – Иностранные языки в школе. - № 3. – 1961.

- 32.Валгина, Н.С. Теория текста [Текст] / Н.С. Валгина.– М.: Логос, 2004. – 280 с.
- 33.Васильев, С.А. Уровни понимания текста[Текст] / Понимание как логико-гносеологическая проблема. Киев, 1982.<http://newasp.omskreg.ru/intellect/f54.htm> время обращения 10.01.16 (10/06/2004)
- 34.Васькина, Н. В. Обучение профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе на основе учёта специфики научно-технического текста [Текст] / Н. В. Васькина. - Вестник Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова: науч.-метод. журнал. - Кострома, 2009. - №1. – Том 15. - С. 94 – 98.
- 35.Виноград, Т. Программа, понимающая естественный язык [Текст] /Т.Виноград. - М., 1976.
- 36.Виноград, Т. К процессуальному пониманию семантики [Текст] / Т.Виноград /Новое в зарубежной лингвистике. - М., 1983. Вып. XII.
- 37.Войнова, А. В.Обучение информативно-динамическому чтению в высшей технической школе: На материале английского языка [Текст] /:автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Пятигор. гос. лингвист. ун-т.- Пятигорск, 2003
- 38.Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Под редакцией В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991.
- 39.Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст] /И.Р.Гальперин- М., 1981.
- 40.Гальперин, П.Я. К вопросу о внутренней речи [Текст] / И.Р.Гальперин Доклады АПН РСФСР.- М.,1957.-Вып.4
- 41.Гапочка, И.К. Методическая концепция обучения чтению на русском (иностранном) языке. Продвинутый этап [Текст]: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / И.К. Гапочка –М. , 1978

42. Гласс, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии [Текст] / Дж. Гласс, Ж. Стэнли - М.: Прогресс, 1976.
43. Глухов, В.П. Основы психолингвистики [Текст]: учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. - М.: АСТ: Астрель, 2005. - 341 С.
44. Гончаров, Н.К. О содержании образования [Текст] / Н.К. Гончаров - Советская педагогика. - 1946. - № 3. - С. 30-35.
45. Гришина, М. С. Обучение гибкому профессионально ориентированному иноязычному чтению в сети интернет: На основе комплекса компьютерных программ [Текст]: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Перм. гос. пед. ун-т - Пермь, 2003.
46. Гузеев, В.В. Методы и организационные формы обучения [Текст] / В.В. Гузеев - М.: Народное образование. - 2001. - 128 С.
47. Давер, М.В. Мотивационно - стратегические аспекты личностно - ориентированного обучения языкам на начальном этапе [Текст] / М.В. Давер - СПб.: Златоуст, 2006. - 261.
48. Демьянков, В.З. Основы теории интерпретации и её приложения к вычислительной лингвистике [Текст] / В.З. Демьянков - М., 1985.
49. Диброва, Е.И. Пространство текста [Текст] / Е.И. Диброва // Категоризация мира: Пространство и время. - М., 1997. - С. 34-36.
50. Джуриная, А.Н. Развитие образования в современном мире [Текст] / : Учебное пособие / А.Н. Джуриная. - М.: Владос. - 1999. - 200 С.
51. Добаев, К.Д. Углубленное изучение лексико-семантических категорий русского языка в старших классах киргизской школы [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / К.Д. Добаев. - М., 1987. - 214с.
52. Добаев, К.Д. О некоторых возможностях и перспективах развития методики русского языка в киргизской школе [Текст] / К.Д. Добаев // Русский язык и литература. - Бишкек, - № 4. - 2010. - С. 3-5.
53. Добраев, Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания [Текст] / Л.П. Добраев. - М.: Педагогика, 1982.

54. Дридзе, Т.М. Интеракционные характеристики и классификация текстов (с учётом специфики интерпретационных сдвигов) // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) [Текст] /Т.М.Дридзе. - М., 1976.
55. Дресслер, В. Синтаксис текста [Текст] /В.Дресслер Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. VIII.- Лингвистика текста.- М.,1978.
56. Дэвидсон, Д.Е., Функционирование русского языка: методический аспект [Текст] /Д.Е. Дэвидсон, О.Д.Митрофанова //Доклады американской делегации на Международном Конгрессе МАПРЯЛ. 10-17 августа 1990. - С. 11 - 49.
57. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] /Т.Г. Егоров - М., Учпедгиз, 1953.
58. Елебесова, С.А. Профессиональная направленность практического курса русского языка в национальных педвузах [Текст] /: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / АПН СССР, НИИ преподавания рус.яз. в нац. школе. - Москва, 1987. - 15 с.
59. Жинкин, Н.И. Механизмы речи [Текст] /Н.И.Жинкин – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 С.
60. Жинкин, Н.И. Развитие письменной речи учащихся III –VII классов [Текст] /Н.И.Жинкин.- Изв. АПН РСФСР, 1955. - №78.
61. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику [Текст] /А.А.Залевская – М.: Российск.гос.гуманит ун-т, 2000 – 382 С.
62. Залевская, А.А. Текст и его понимание [Текст] / А.А. Залевская. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 2001. – 177 с.
63. Зимняя, И.А. К вопросу о восприятии речи [Текст] /: Автореф. дис. ...к.псих.н.- М., 1961.- 24 С.
64. Знаков, В.В. Понимание в познании и общении [Текст] /В.В.Знаков. -, М., 1994.
65. Иванова, В.П. Чтение и понимание текста в интеллектуальном развитии студентов [Текст] / В.П. Иванова - Известия Самарского

- научного центра Российской академии наук - т. 14. - №2. – 2012. – С.199-204.
- 66.Иванова, В.П. Уровневый характер понимания научного текста [Текст] / В.П. Иванова // Психологическая наука и образование. - 2012. - № 3. - С. 53–61.
- 67.Каган, М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) [Текст] /М.С.Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
- 68.Калмыкова, З.И. Пути развития продуктивного мышления школьников [Текст] /З.И.Калмыкова. - Вопросы психологии.- 1978.- №3.- С.144 – 148.
69. Калмыкова, З.И. Психологические принципы развивающего обучения [Текст] /З.И.Калмыкова.- М.:Знание, 1979.-48 С.
- 70.Калмыкова, З.И. Психологические принципы развивающего обучения [Текст] /З.И.Калмыкова. - М.:Знание, 1979.- 48 С.
- 71.Каптерев, П.В. Метод и его применение [Текст] / Избранные педагогические сочинения/ Под редакцией А.М.Арсеньева.- М.: Педагогика, 1982.- 704 С.
- 72.Кармышаков, А.О. О фразеологической системе языка [Текст] / А.О. Кармышаков, Г.А. Касаболотова – Социальные и гуманитарные науки. – Бишкек , 2005.-№3.
- 73.Касаболотова, Г.А. Обучение профессионально-ориентированному чтению на русском языке студентов национальных групп [Текст] / Г.А. Касаболотова. – Молодой ученый. –Казань, 2016.-№ 20.2 (124.2).
- 74.Касаболотова Г.А. Профессионально-ориентированное чтение как средство формирования коммуникативной компетенции студентов языковых вузов [Текст] / Г.А. Касаболотова. – Вестник НГУ имени С.Нааматова. – Нарын, 2016.-№2,3

75. Касаболотова Г.А. Профессионально-ориентированное чтение как средство обучения [Текст] / Г.А. Касаболотова – Известия вузов Кыргызстана. – Бишкек, 2016.-№7.
76. Касаболотова Г.А. Основные механизмы чтения на русском языке [Текст] / Г.А. Касаболотова. – Вестник БГУ, Бишкек, 2016.- Выпуск 37
77. Касаболотова Г.А. Русское словосочетание в кыргызской аудитории [Текст] / Г.А. Касаболотова – Известия вузов. – Бишкек, 2014.-№4.
78. Касаболотова Г.А. Работа над глухостью и звонкостью согласных [Текст] / Г.А. Касаболотова - Вестник имени С.Нааматова. – 2015.-№1.
79. Касаболотова Г.А. Русская речь в региональной среде как компонент двуязычия [Текст] / Г.А. Касаболотова – Международная научно-практическая конференция «Русскоязычное образование – важнейший фактор в научно-культурном развитии Кыргызстана». – Бишкек, 2012.
80. Касаболотова Г.А. Семантическая характеристика фразеологических анимализмов в русском и кыргызском языках [Текст] / Г.А. Касаболотова – Известия вузов. – Бишкек, 2008.-№1-2.
81. Касаболотова Г.А. Сопоставительная типология как самостоятельное направление [Текст] / Г.А. Касаболотова. – Наука и новые технологии. – Бишкек, 2008.-№3-4.
82. Каспарова, М.Г. Иноязычные способности как психологическая предпосылка формирования билингвизма [Текст] // Психология билингвизма. М., 1986. С. 5 - 12. .
83. Кассирер, Э. Философия символических форм: в 2 т. [Текст] // Э. Кассирер . – М.: Университетская книга, 2001. – Т. 1. – 271 с.
84. Квинтилиан, М.Ф. Наставление оратору [Текст] / // История зарубежной дошкольной педагогики. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов пединститутов по спец. «Дошкольная педагогика и психология»/ Составитель Н.Б. Мчелидзе и др. - Изд.2.доп.- М., 1986.- С.25 . 30.

- 85.Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке [Текст] /: Пособие для учителей.З.И.Клычникова – Изд.второе, исправл.- М., Просвещение, 1983.-207 С.
- 86.Комков, И.Ф. Методика преподавания иностранных языков [Текст] /И.Ф.Комков - М.: Высшая школа, 1979. – 352 С.
- 87.Кондубаева, М.Р. Основы культуры речи [Текст] /М.Р.Кондубаева. – Алматы: РИК, 1997
- 88.Кондубаева, М.Р. Лексико-тематический минимум обучения русскому языку студентов-экономистов (уровень В-2) [Текст] / /М.Р. Кондубаева, А.Т. Онгарбаева // Вестник КазНПУ имени Абая, 2013. - № 1(43). – С. 108-111.
- 89.Коряковцева, Н.Ф. Обучение чтению на английском языке на I курсе языкового вуза [Текст] /: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.,1980.- 21С.
- 90.Кох, В. Предварительный набросок дискурсивного анализа семантического типа [Текст] /В.Кох// НЗЛ.-М.,1978. - Вып.8
- 91.Красных, В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность [Текст] /В.В.Красных.- М.:МГУ, 1998-цитата на стр.198.
- 92.Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии [Текст] /В.А.Крутецкий.- М.: 1972.- 255 С.
- 93.Крымский, С.Б. О статусе понимания [Текст] / // Доказательство и понимание. Киев, 1986.
- 94.Кубрякова, Е.С. О тексте и критериях его определения [Текст] / Е.С. Кубрякова // Текст. Структура и семантика. М., 2001. Т. 1.
- 95.Кубрякова, Е.С. Текст и его понимание [Текст] /Е.С. Кубрякова // Русский текст, 1994.- № 2. - С. 18-27.
- 96.Кубрякова, Е.С. О понятиях языковой системы и структуры языка [Текст] / Е.С. Кубрякова, Г.П. Мельников // Общее языкознание. Внутренняя структура языка.- М.,1972.

97. Кузнецова, Г.А. Формирование стратегической компетенции учащихся в процессе обучения чтению: Немецкий язык в лицеях и гимназиях [Текст] /: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 - М, 2004. –
98. Кулибаева, Д.Н. Методологические основы управления образовательной системой школ международного типа. [Текст] /Д.Н.Кулибаева- Алматы – 2006.- 480 с.
99. Куттубаева, Д.Д. Практический курс русского языка: методическое пособие для национальных групп неязыковых вузов [Текст]/ Д.Д.Куттубаева, А.Дж.Майчиева. Талас: ТалГУ. 2013.
100. Левицкий, Ю.А. Лингвистика текста [Текст] /Ю.А.Левицкий – М.: Высшая школа, 2006 – 207.
101. Леонтьев, А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации [Текст] /А.А.Леонтьев // Синтаксис текста.- М.:Наука, 1979.
102. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] // Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. - 685 с.
103. Лотман, Ю.М. Структура художественного текста [Текст] /Ю.М.Лотман.- М., 1970.
104. Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек–текст–семиосфера–история [Текст] / Ю.М. Лотман. – М.: Яз. рус. культ., 1999. – 464 с.
105. Лукин, В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа [Текст] /: Учеб.для филол спец.вузов/В.А.Лукин.- М.:Издательство «Ось-89»,1999.-192 С.
106. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] /Под редакцией Е.Д.Хомской. -Ростов н/Д.: Феникс,1989.-416 с.

107. Манликова, М.Х. Методика преподавания русского языка в киргизской школе: пути становления и развития [Текст] /М.Х.Манликова // Вестник КРСУ. 2012. Том 12. № 5. – С. 137-141.
108. Манликова, М.Х. Этнокультуроведческий анализ художественного текста [Текст] /: учебно-методическое пособие для самостоятельной работы по дисциплинам лингвокультурологического цикла для бакалавров, аспирантов и магистрантов. –в 2-х частях / Ред.-сост. М.Х. Манликова. - Бишкек: КРСУ, 2014. – 165 с.
109. Марьяновская, Е.Л. Взаимосвязанное формирование коммуникативной и учебной компетенций при обучении домашнему чтению студентов в языковом вузе: [Текст] / автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. - Тамбов 2007
110. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А.Миролюбова. - Обнинск: Титул, 2010. 464 с.
111. Мильруд, Р.П. Развивающее обучение средствами иностранного языка в средней школе [Текст] /: дис...д-ра пед.наук.- Калининград, 2000.-18 С.
112. Минский, М. Фреймы для представления знаний: Пер.с англ. [Текст] /М.Минский – М.: Энергия. – 152 С.
113. Мир русского слова/ (под редакцией А.Т.Исаковой), [Текст] / Бишкек, 2013.
114. Моррис, Ч. У. Основания теории знаков [Текст] / Ч.У. Моррис. – М.: Радуга, 1983. – 163 с.
115. Никандров, В.В. Экспериментальная психология [Текст] /: Учебное пособие/В.В.Никандров. – СПб.: Изд - во «Речь», 2003. – 480 С.
116. Николаева, Т.М. От звука к тексту [Текст] / Т.М. Николаева - М., М.: "Языки русской культуры", 2000. – 680 с.

117. Николаева, Т.М. Краткий словарь терминов лингвистики текста [Текст] /Т.М. Николаева // Новое в лингвистике. – Вып. 8 – М., 1978.
118. Новейший философский словарь [Текст] / А. А. Грицанов, М. А. Можейко, Т. Г. Румянцева, А. И. Мерцалова. – 3-е изд., исправл. – М.: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
119. Новиков, А.И. Семантика текста и ее формализация [Текст] /А.И.Новиков.- М., 1983.
120. Носонович, Е.В. Параметры аутентичного учебного текста [Текст] / Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд //Иностранные языки в школе.- 1999.- №1.- с.11 – 33.
121. Общеввропейская компетенция владения иностранным языком. Электронный ресурс.: GlobalStudy. Образование за рубежом [Текст] / / Режим доступа: www.globalstudy.ru/1/8/244/obsheevropeyskaya-kompetenciya-vladeniya-inostrannim-yazikom
122. Орлова, Ю.В. Индивидуально – дифференцированный подход к учащимся при формировании лексических понятий [Текст] /: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 – Казань, 2001.- 21 С.
123. Павилёнис, Р.И. Проблема смысла [Текст] /Р.И.Павилёнис - М., 1983.
124. Панкратова, Е. Н. Обучение профессионально-ориентированному чтению как когнитивно-информационной деятельности на 3-5 курсах неязыкового вуза: На материале английского языка, технический вуз [Текст] /: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 –Тамбов,
125. Парахонский, Б.А. Понимание текста и эвристические функции слова [Текст] /Б.А.Парахонский// Понимание как логико-гносеологическая проблема. Киев, 1982.

126. Пассов, Е.И. Программа-концепция иноязычного образования [Текст] /Е.И. Пассов, 2000, с.61
127. Пассов, Е.И. Коммуникативной метод обучения иностранному говорению [Текст] /Е.И. Пассов - М.: Просвещение, 2004. - 278с.
128. Педагогическая энциклопедия: В 4-х томах [Текст] / Гл. ред.И.А.Каиров и др.- М.: Советская энциклопедия, 1964 – 1965: 2 том. – 912 С.
129. Пелевина, Н.Н. Субъектно-речевая структура научного и художественного текстов: сходства и различия [Текст] / Н.Н. Пелевина. – Абакан: Изд-во Хакасского гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, 2007. – 210 с.
130. Петрушенко, А.А. Самодвижение материи в свете кибернетики [Текст] /А.А.Петрушенко – М.:Наука,1971.-149.
131. Пирс, Ч. С. Закрепление верования. Как сделать наши идеи ясными / Ч. С. Пирс // Вопросы философии. – 1996. – № 12. – 106 с.
132. Пирс, Ч.С. Избранные философские произведения [Текст] / / Ч.С. Пирс. – М.: Логос, 2000. – 411 с.
133. Попов, А. Ю. Основные отличия текста от дискурса (2001). [Текст] / // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: сборник научных статей. - СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2001.
134. Попов, А. Ю. Формы экономических текстов и дискурсов [Текст] / // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: сборник научных статей. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2001. С. 130-137.
135. Попова, И. А. Обучение иноязычному профессионально ориентированному чтению студентов-медиков: На материале английского языка [Текст] /: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Пятигор. гос. лингвист. ун-т - Пятигорск, 2005. –

136. Пospelов, Н.С. Сложное синтаксическое целое и основные особенности его структуры// Мысли о русской грамматике: Избранные труды [Текст] / /Сост. Е.А.Иванчикова.- М.: наука, 1990. – С.99 – 116.
137. Разинкина, Н.М. Функциональная стилистика английского языка [Текст] / Н.М. Разинкина. – М.: Высш. шк., 1989. – 182 с.
138. Раскопина, Л. П. Обучение гибкому профессионально-ориентированному иноязычному чтению в процессе профессиональной подготовки переводчика [Текст] /: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук - Екатеринбург, 2005.
139. Реферовская, Е.А.Лингвистические исследования структуры текста [Текст] /Е.А.Реферовская. - Л., 1983.
140. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях [Текст] / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина – М.: Просвещение, 1998.
141. Савельева, Э.Н. Индивидуально-психологические особенности овладения иностранным языком в ролевой игре [Текст] /: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 М., 1991.
142. Садохин, А.П. Концепции современного естествознания [Текст] / А.П. Садохин. –2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 447 с.
143. Салистра, И.Д. Методика обучения немецкому языку в средней школе [Текст] /И.Д.Салистра.- М.:Учпедгиз, 1958.
144. Салмина, Н. Г. Структура, функционирование, формирование знаково-символической деятельности [Текст] /: дис. ... д-ра пси-хол. наук: 19.00.07. / Н. Г. Салмина. – М., 1982.
145. Салмина, Н. Г. Знак и символ в обучении [Текст] / / Н. Г. Салмина. – М.: Изд-во Московского университета, 1988. – 284 с.
146. Саржанова, А.Н. Индивидуально – дифференцированная система обучения чтению на начальном этапе (в школах Казахстана с русским

- языком обучения) [Текст] /: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02.- Алматы, 2005.
147. Сахарный, Л.В. Тексты - примитивы и закономерности их порождения [Текст] /Л.В.Сахарный//Человеческий фактор в языке: языкознание и порождение речи. - М.: Наука, 1991.
148. Сахарный, Л.В., Набор ключевых слов как тип текста [Текст] / Л.В. Сахарный,А.С. Штерн //Лексические аспекты в системе профессионально – ориентированного обучения иноязычной речевой деятельности.- Пермь, 1988.
149. Селевко, К.Г. Современные образовательные технологии [Текст] К.Г.Селевко/: Учебное пособие.- М.: Народное образование, 1998.- 256 С.
150. Сергиевская, И.А. Обучение пониманию при чтении текста по специальности с помощью диалоговых программ в неязыковом вузе [Текст] /: дисс.....канд.пед.наук. М., 1989. - 170с.
151. Серкова, Н.И. Сверхфразовое единство как функционально – речевая единица [Текст] /: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук.- М.,1968.- 16 С.
152. Серова, Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально – ориентированному иноязычному чтению [Текст] / Т.С. Серова – Изд - во Уральского унив – та, 1988. - 231 С.
153. Серова, Т.С. Методика взаимосвязанного обучения устной речи и чтению на иностранном языке в техническом вузе (система упражнений для начального этапа) [Текст]/Т.С.Серова: дисс.канд.пед.наук. М.,1970. - 180с.
154. Серова, Т.С. Теоретические основы обучения профессионально ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе [Текст] /Т.С.Серова: автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.02. Л., 1989. – 56с.

155. Смирнов, А.А. Проблемы психологии памяти [Текст] /А.А.Смирнов. - М., 1966.
156. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс [Текст] /Е.Н.Соловова: пособие для студентов педагогических вузов и учителей.- М.: Астрель, 2009. - 238 С.
157. Солсо,Р. Когнитивная психология [Текст] /Р.Солсо. - М., 1996.
158. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста[Текст] /Ю.А.Сорокин.- М.,1985.
159. Стамгалиева, Н.К. Методика контекстно-центрированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе (нефтяные специальности технического вуза, английский язык) [Текст] / Дисс.... канд.пед.наук. – Алматы, 1999.
160. Топоров, В.Н. Пространство и текст [Текст] /В.Н.Топоров // Текст: семантика и структура. – М.,1983
161. Троянская, Е.С. Обучение чтению научной литературы[Текст] /Е.С.Троянская.- М.: Изд-во «Наука», 1989.-272с.
162. Тураева, З.Я. Лингвистика текста. Текст: структура и семантика [Текст] /З.Я.Тураева – М., 2009.
163. Тыныштыкбаева, А.Б. Методика формирования умений профессионального общения у студентов технического вуза (английский язык): [Текст] /дисс.... канд.пед.наук. – Алматы, 1999.
164. Уемов, А.И. Системный подход и общая теория систем [Текст] / А.И.Уемов -М.:Наука,1978- 272.
165. Ушакова, Т.Н. Проблема внутренней речи в психологии и психофизиологии [Текст] / Психологические и психофизиологические исследования речи /Отв.ред.Ушакова Т.Н. – М.: Наука, 1985.- 238 С.
166. Фоллесдаль, Д. Понимание и рациональность [Текст] /Д.Фоллесдаль // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1986. Вып. XVIII.

167. Фигуровский, И.А. Синтаксис целого текста и ученические письменные работы [Текст] /И.А.Фигуровский. – М., 1961.
168. Филлмор, Ч. Фреймы и семантика понимания [Текст] /Ч.Филлмор// Новое в зарубежной лингвистике: Когнитивные аспекты языка.- Вып.23. – М.: Прогресс, - 1988.- С.52 – 93.
169. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе [Текст] /: Учебно – метод.пособие для вузов.С.К.Фоломкина – М.: Высшая школа, 1987. – 207 С.
170. Фридман, Л. М. Наглядность и моделирование в обучении [Текст] // Л. М. Фридман. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
171. Фрумкина, Р.М., Получение оценок вероятностей слов психометрическими методами/ [Текст] / Р.М. Фрумкина, А.П. Василевич / Вероятностное прогнозирование в речи – М.: Наука, 1971.- С.7 – 28
172. Фрумкина, Р.М.Вероятность слова и восприятия речи [Текст] / Р.М. Фрумкина, А.П. Василевич // Вопросы прогнозирования речи и обучения языку.- М., 1967
173. Фрумкина, Р.М. Произносительная трудность буквосочетания и ее связь с порогами зрительного распознавания [Текст] / Р.М. Фрумкина, А.П. Василевич Вероятностное прогнозирование в речи – М.: Наука, 1971.- С.97 – 107.
174. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи подготовка переводчика) [Текст] /: автореферат дис. ... доктора педагогических наук. - 1990.
175. Циммерман, Г. А. Обучение профессионально ориентированному чтению студентов юридической специальности : специализация "международное право" [Текст] /: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена.
176. Чазова, А. А. Влияние рационального чтения на понимание вербальных и пикториальных текстов [Текст] /: автореферат дис. ...

- кандидата психологических наук: 19.00.01; 19.00.07 / НИИ психол. Украины.- Киев, 1992.- 22 с.
177. Чарняк, Ю. Умозаключения и знания. Ч. 2 [Текст] /Ю.Чарняк// Новое в зарубежной лингвистике. М., 1983. Вып. XII.
178. Чепель, Т.Л. Индивидуально-типические способы и предпосылки овладения школьниками орфографией родного (русского) языка [Текст] /: дис... канд. психол. наук. М., 1988.
179. Чередов, И.М. Система формирования организации обучения в современной общеобразовательной школе [Текст] /И.М.Чередов- М.: Педагогика, 1987. -151 С.
180. Чернявская, В.Е. Интерпретация научного текста [Текст] / В.Е. Чернявская. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 128 с.
181. Чеснокова, Е.В. Дифференцированное обучение младших школьников иноязычному чтению: на материале немецкого языка [Текст]/: дисс. канд. пед. наук / Е.В. Чеснокова Екатеринбург: ГОУ ВПО УГПУ, 2004. - 210 с.
182. Чистякова, Г.Д. Формирование предметного кода как основа понимания текста [Текст] /Г.Д.Чистякова - Вопросы психологии. – 1981.- №4. - С.50 – 60.
183. Шаклеин, В.М. Современные методики преподавания русского языка нерусским [Текст] /: Учеб.пособие. / В.М. Шаклеин, Н.В. Рыжова – М.: РУДН, 2008. – 258 с.
184. Шаклеин, В.М. Русская лингводидактика: история и современность [Текст]/: Учеб.пособие /В.М.Шаклеин. – М.: РУДН, 2008. – 209 с.
185. Шамова, Т.И. Формирование познавательной самостоятельности школьников в процессе усвоения системы ведущих знаний и способов деятельности [Текст] / // Сб. научных статей/ Под редакцией Шаковой Т.И. – М.,1975. - 178 С.

186. Шарапова, С.И. Методика обучения студентов неязыкового вуза чтению профессиональных текстов с целью порождения различных форм вторичных высказываний (немецкий язык) [Текст]/: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02.-М, 2010, с.26.
187. Шевченко, Н.Н. Методика обучения ознакомительному чтению на английском языке в неязыковом вузе [Текст] /: Дисс. .канд.фил.наук. М., 1978. - 170с.
188. Швырёв, В.С. Понимание в структуре научного сознания [Текст] /В.С.Швырев// Загадка человеческого понимания. М., 1991.
189. Штерн, А.С. Перцептивный аспект речевой деятельности (экспериментальное исследование) [Текст] /А.С.Штерн – СПб.-1992.
190. Штофф, В.А. Моделирование и философия [Текст] /В.А.Штофф. – М.: Наука, 1966. – 301 с.
191. Ыйм, Х.Я. Семантика и теория понимания языка: Анализ лексики и текстов директивного общения эстонского языка: [Текст] / Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. Тарту, 1983.
192. Эльконин, Д.Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению [Текст] /Д.Б.Эльконин// Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников.- М., 1962
193. Johnson-Laird, P. N.
(2010). "Mentalmodelsandhumanreasoning". Proceedings of the National Academy of Sciences. **107**. pp.
194. Oxford R. Why is Culture important for Language Learning Strategies// Language Strategies around the World . Hawai, 1996. – P. IX – 1.

ДОКУМЕНТЫ И УКАЗЫ ПРАВИТЕЛЬСТВА, ПРЕЗИДЕНТА

1. Конституция Кыргызской Республики. - 1993 г., 2003г.
2. Конституция Кыргызской Республики - 2 июня 2010 г.
3. Сборник государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. – Ч.2. – Бишкек, 2015.

План – проспект

занятия по практическому курсу русского языка

Тема занятия: «Причастие».

УРОВНИ	ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	КОММЕНТАРИИ
1. ЗНАНИЕ	ПОНЯТИЕ О ГРАФОВОМ МОДЕЛИРОВАНИИ Граф – это схема, рисунок, где есть вершины, соединенные линиями. Вершины-объекты, обозначенные точками, кругами и т.д. Ребра - это соединительные линии; если они имеют направление (стрелки), то их называют дугами.	
2. ПОНИМАНИЕ	Изучите теоретический материал	
3. ПРИМЕНЕНИЕ	Прочитайте текст «Причастие». Примените схему «Кластер»	
4. АНАЛИЗ	Проанализируйте текст «Причастие». Составьте вопросный план к тексту.	
5. СИНТЕЗ	Кратко перескажите текст	

ПРИЧАСТИЕ

Прича́стие — особая форма глагола, которая обозначает признак предмета по действию и отвечает на вопросы прилагательного. Обладает свойствами как глагола (образована с помощью его корня), так и имени прилагательного (образована с помощью его окончания). Глагольные признаки причастия — это категория вида, залога, а также особенная предикативная форма времени.

Объективными (связанными с именем прилагательным) признаками причастия являются категории рода, числа и падежа, возможность

образования кратких форм у страдательных причастий, синтаксическая функция согласованного определения.

Образование причастий тесно связано с категорией вида и переходностью. Например, от глаголов несовершенного вида могут быть образованы причастия настоящего и прошедшего времени, а от глаголов совершенного вида — только причастия прошедшего времени (хотя смысл причастий будущего времени — *сделающий, напишущий* — весьма прозрачен). Кроме того, страдательные причастия могут образовываться только от переходных глаголов.

Причастия настоящего времени образуются от основы настоящего времени. Формы действительного залога образуются с помощью суффиксов **-ущ-** для глаголов первого спряжения (*работающий*) и **-ащ-** — для глаголов второго спряжения (*держаший*). Формы страдательного залога настоящего времени образуются с помощью суффиксов **-ом-**, **-ем-** для глаголов первого спряжения (*ведомый*) и **-им-** — для глаголов второго спряжения (*гонимый*).

Причастия прошедшего времени образуются от основы инфинитива. Причастия действительного залога образуются с помощью суффикса **-ви** для глаголов, чья основа оканчивается на гласный (*державший*). С помощью суффикса **-ш-** такие причастия образуются от глаголов с основой на согласную (*росший*).

Некоторые глаголы имеют специфику в образовании причастий, к таким глаголам относятся глаголы на **-сть**, при образовании которых усекается исходная основа (*севший*). От глаголов с суффиксом **-ну-** возможно образование двух форм причастий, например, *погасший* — *погаснувший*.

Причастия страдательного залога прошедшего времени образуются с помощью суффиксов **-ни** (от глаголов на **-ать**: *читанный, потерянный*), **-енн-** (от глаголов на **-ить** и **-чь**: *испеченный*), **-т-** (от односложных глаголов: *мятый*).

Страдательные причастия, как правило, имеют полные (*проверенный*) и краткие (*проверен*) формы. Краткие формы изменяются по родам и числам.

Однако далеко не все страдательные причастия настоящего времени имеют краткую форму. Так как страдательные причастия настоящего времени (*ведомый, читаемый*) относятся преимущественно к книжной речи, существуют некоторые стилистические ограничения по образованию таких форм.

Поэтому от разговорных и некоторых нейтральных глаголов (например, *бить, крыть, кормить* и так далее) зачастую не образуются страдательные причастия настоящего времени.

Также не от всех глаголов образуются в русском языке страдательные причастия прошедшего времени.

Причастия делятся на страдательные прошедшего и настоящего времени, действительные прошедшего и настоящего времени.

Страдательные причастия настоящего времени

Образованы от глаголов несовершенного вида, переходных с помощью суффиксов -ем- и -им-:

- -им- пишется, если причастие образовано от глагола II спряжения.
- -ем- ; -ом- пишется, если причастие образовано от глагола I спряжения.

Примеры: *гонимый, ведомый, подгоняемый*

Страдательные причастия прошедшего времени

Образованы от глаголов совершенного вида, переходных с помощью суффиксов -енн- (-ённ-); -нн-; -т-; -ен- (-ён-); -н-.

Примеры: *обиженный, накормленный, отвергнутый.*

Действительные причастия настоящего времени

Образованы от глаголов несовершенного вида, переходных и непереходных с помощью суффиксов -ущ- (-ющ-), и -ащ- (-ящ-).

- -ущ- (-ющ-) пишется, если причастие образовано от глагола I спряжения.
- -ащ- (-ящ-) пишется, если причастие образовано от глагола II спряжения.

Примеры: *свистящий, дрожащий.*

Действительные причастия прошедшего времени

Образованы от глаголов совершенного вида с помощью суффиксов:

- -вш- используется в словах, основа которых оканчивается на гласную букву.
- -ш- используется в словах, основа которых оканчивается на согласную букву.

Примеры: *смотревший, увядший*

Адъективация

Адъективацией называется переход различных частей речи в имена прилагательные, но чаще всего адъективации подвергаются именно причастия.

При адъективации причастия утрачивают свои глагольные категории и начинают обозначать постоянный статический, неизменный признак, таким образом, происходит переосмысление причастий.

Грамматические признаки

Причастие изменяется по признакам прилагательного. Оно изменяется по числам, по падежам, по родам в единственном числе.

Причастие может быть совершенного вида и несовершенного вида, прошедшего и настоящего времени. Эти признаки для причастия не изменяются.

Некоторые ученые считают причастия самостоятельной частью речи, так как они имеют ряд признаков, не свойственных глаголу.

Как формы глагола, причастия обладают некоторыми его **грамматическими признаками**. Они бывают *совершенного* вида и *несовершенного*; *настоящего* времени и *прошедшего*; *возвратным* и *невозвратными*. Формы будущего времени причастия не имеют.

Причастия бывают действительные и страдательные.

Обозначая признак предмета, причастия, как и прилагательные, грамматически зависят от существительных, согласующихся с ними, то есть становятся в том же падеже, числе и роде, что и существительные, к которым относятся.

Причастия изменяются по падежам, по числам, по родам (в единственном числе).

Падеж, число, род причастий определяется по падежу, числу, роду существительного, к которому причастие относится. Некоторые причастия, как и прилагательные, имеют полную и краткую форму.

Прошедшее время

Краткая форма страдательного причастия прошедшего времени глаголов совершенного вида используется в русском языке для образования страдательных форм прошедшего времени: *книга прочитана* (перфектнастоящего времени), *дом был построен* (перфект прошедшего времени).

Причастный оборот

Причастие с зависимыми словами называется причастным оборотом. В предложении причастный оборот и причастие являются обособленным или не обособленным согласованным определением.

В русском языке причастный оборот часто выделяется запятыми. Если причастный оборот стоит после определяемого слова, он выделяется запятыми с двух сторон. Когда причастный оборот стоит перед определяемым словом, запяты не ставятся, кроме тех случаев, когда определяемое слово выражено личным местоимением или причастный оборот обозначает причину. Если после причастного оборота конец предложения, то запятая ставится только перед причастным оборотом.

Примеры:

- *Программа, написанная в спешке, выполнила недопустимую операцию.*
- *Написанная в спешке программа выполнила недопустимую операцию.*

Простые предложения могут быть перегружены причастными оборотами:

- *Дятел, долбящий дерево, растущее в лесу, засыпанном снегом, падающим с ветвей, сильно замёрз.*



«Они служат для сокращения человеческого слова,
заклучая в себе силу глагола и имени»

М.В.Ломоносов



Причастие

Свойства прилагательного	Свойства глагола
1. Обозначает признак предмета (Какой?) <i>засохший</i> (лист)	1. Сохраняет в признаке предмета значение действия (Что делающий? Что сделавший?) <i>засыхающий – засохший</i> (лист)
2. Изменяемость по родам – <i>горящая</i> (свеча), числам – <i>падающие</i> (звезды) падежам – <i>лежащего</i> (кота).	2. Изменяемость по видам – <i>зеленеющий</i> (сад) и временам – <i>зазеленевший</i> (сад)
3. Способность согласования с существительным: <i>освещающему</i> (пучу) - м. р., ед. ч. д. п.	3. Способность управлять существительным: (мальчик) <i>линущий</i> (что?) упражнение (В. п.)
	4. Возвратность: <i>готовящийся</i> (к выступлению артист)

Обобщающая таблица образования причастий

	Действительные причастия				Страдательные причастия			
	От каких глаголов образуются	Спряжение	Суффиксы	Примеры	От каких глаголов образуются	Спряжение	Суффиксы	Примеры
Настоящее время	несовершенного вида (переходных и непереходных)				несовершенного вида (переходных)			
	<i>несут</i>	I	-ущ-	<i>несущий</i>	<i>читают</i>	I	-ем-	<i>читаемый</i>
	<i>работают</i>	I	-ющ-	<i>работающий</i>	<i>ведут</i>	I	-ом-	<i>ведомый</i>
	<i>дышат</i>	II	-ащ-	<i>дышащий</i>	<i>гонят</i>	II	-им-	<i>гонимый</i>
<i>красят</i>	II	-ящ-	<i>красящий</i>					
Прошедшее время	совершенного и несовершенного вида (переходных и непереходных)				совершенного и несовершенного вида (переходных)			
	<i>строить</i>		-вш-	<i>строивший</i>	<i>прочитать</i>		-нн-	<i>прочитанный</i>
	<i>засеять</i>			<i>засеявший</i>	<i>сеять</i>			<i>сеянный</i>
	<i>расколоться</i>			<i>расколовшийся</i>	<i>растереть (растёр)</i>		-т-	<i>растертый</i>
	<i>рыть</i>			<i>рытый</i>	<i>сжать</i>			<i>сжатый</i>
	<i>нести</i>		-ш-	<i>нёсший</i>	<i>увидеть</i>			<i>увиденный</i>
<i>стереть (стёр)</i>			<i>стерший</i>	<i>построить</i>			<i>построенный</i>	
						-енн-	<i>принесённый</i>	



ОБРАЗОВАНИЕ ПРИЧАСТИЙ НАСТОЯЩЕГО ВРЕМЕНИ

Разряд причастия	Основа наст. времени	Спряжение глагола	Суффикс причастия	Причастие
Действительное	чита-ют вид-ят	I спр.	-УЩ-, -ЮЩ-	читающий
		II спр.	-АЩ-, -ЯЩ-	видящий
Страдательное	чита-ют вид-ят	I спр.	-ОМ-, -ЕМ-	читаемый
		II спр.	-ИМ-	видимый

ОБРАЗОВАНИЕ ПРИЧАСТИЙ ПРОШЕДШЕГО ВРЕМЕНИ

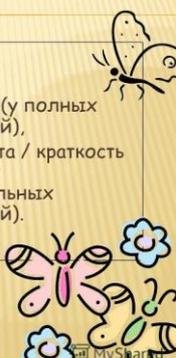
Разряд причастия	Основа инфинитива	Суффикс причастия	Причастие
Действительное	чита-ть, прине-сти	-ВШ-, -Ш-	читавший, принёсший
Страдательное	увиде-ть, прине-сти, чита-ть, расколо-ть	-ЕНН-, -ЁНН- -НН-, -Т-	увиденный, принёсённый, читанный, расколотый

Примените схему «Кластер» для следующей информации:

ПРИЗНАКИ ГЛАГОЛА И ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО:

- ✦ — вид (СВ и НСВ).
- ✦ — переходность (признак актуален для действительных причастий).
- ✦ — возвратность.
- ✦ — время (настоящее и прошедшее).
- ✦ — залог (действительный и страдательный).

- ✦ — род,
- ✦ — число,
- ✦ — падеж (у полных причастий).
- ✦ — полнота / краткость (только у страдательных причастий).



Примените схему «Фишбоун» для визуализации содержания текста «Причастие».

