

обучающихся опыта заданной деятельности. На особую роль задачной технологии в профессиональной подготовке студентов сегодня указывают большинство ученых. Использование данной технологии продиктовано тем, что: а) задаче присущи высокие диагностические качества, позволяющие отслеживать не только уровень сформированности языковых знаний и умений, но и развитие личностных характеристик студентов (мотивы, интересы, языковые способности и т.д.); б) задача характеризует диалектическое единство цели и средства ее достижения, то есть выступает и как способ задания цели обучения, и как полифункциональное дидактическое средство активизации, управления, индивидуализации и дифференциации обучения. Кроме этого, опираясь на тот факт, что процесс развития иноязычного потенциала студентов носит поэтапный характер и предусматривает их продвижение с одного уровня на другой, использование задач и заданий различной степени сложности позволяет сделать этот процесс управляемым и лично-ориентированным.

Теоретическое осмысление проблемы позволяет сформулировать следующие педагогические условия эффективного развития у студентов иноязычного потенциала:

— содержание языкового материала проектируется на основе синтеза принципов социокультурной насыщенности, лингвопрофессиональной направленности и предъясняется в заданной форме с учетом опыта осуществления студентами иноязычной коммуникации;

— интерактивное включение студентов в иноязычную коммуникацию осуществляется на основе поэтапного использования интенсивной и коммуникативной технологий;

— интенция процесса развития иноязычного потенциала в режим саморазвития обеспечивается актуализацией мотивационной сферы студентов и стимулированием их выхода в рефлексивную позицию.

Список использованных источников

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности./ К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Долгушина Т.Н. Развитие иноязычного потенциала студентов технического университета : дис. ... канд. Пед. Наук : 13.00.08 / Т.Н. Долгушина. – Магнитогорск, 2003. – 187 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т.2. – 328 с.

УДК 81'243

ПОДХОДЫ К ИЗМЕРЕНИЮ ЧИТАЕЛЬНОСТИ ТЕКСТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Сасновская А.В., ст. преп., Степанов Д.А., ст. преп.

*Витебский государственный технологический университет,
г. Витебск, Республика Беларусь*

Реферат. В статье рассматривается проблема определения трудности текста, как основной единицы организации учебного материала. Были изучены подходы к определению данного понятия и проведен их сравнительный анализ. Установлена зависимость читабельности текста от его типа.

Ключевые слова: текст, сложность/трудность текста, читабельность, единица текста

В процессе обучения иностранному языку основной единицей организации учебного материала является текст, который представляет собой диалогическое или монологическое высказывание. Коммуникативное и языковое содержание включаемого в обучение текстового материала определяет учебно-познавательную деятельность учащихся.

Среди текстов, используемых в нефилологической аудитории, важное место занимают тексты, связанные с будущей специальностью обучаемых. Такие тексты – это и источник информации, и средство для обучения различным видам понимания и развития навыков устной и письменной речи, и объект реферирования и аннотирования и др., а также материал для комплексных упражнений в усвоении лексики и грамматики.

Эффективность восприятия и использования текстов в ходе овладения иностранным языком зависит от многих характеристик, в том числе и от языковой трудности текста.

Однако современная методика обучения иностранному языку пока не располагает надежными, достаточно объективными критериями, показателями языковой трудности текстов.

Трудность воспринимаемого устно или письменно текста представляет собой сложное психолингвистическое понятие, явление, которое сопрягается со множеством объективных и субъективных характеристик (размеры текста, длина предложений, тема, структурная организация, информативная насыщенность; языковой и неязыковой опыт чтеца, уровень владения языком, объем словарного запаса индивида и др.).

Исследователи по-разному оценивают значимость каждой из перечисленных характеристик в определении реальной языковой трудности текста для обучаемых, что в значительной мере обусловлено недостаточной изученностью самого этого вопроса, с одной стороны, и сосредоточением в ней интересов разных наук, - с другой. Возникают различные подходы и направления в исследовании этой проблемы.

Так, социологи различают качественный и количественный подходы при измерении трудности или читабельности печатного материала. В педагогике же отмечают 2 направления в количественном подходе к оценке трудности текста: лингвистический и экстралингвистический.

Хотя понятие трудности и сопряженное с ним понятие сложности вызывают столь пристальный интерес ученых различных областей знания, все же оно до сих пор остается недостаточно выясненным, нечетко описанным. Об этом можно судить хотя бы по тому, что отсутствуют концептуальные принципы, опираясь на которые можно было бы установить исходные положения в решении данной проблемы.

Большинство авторов, занимающихся этой проблемой, выделяют объективную и субъективную стороны этих понятий, но далеко не единодушны в выделении исходного, главного, ведущего понятия. Одни говорят о двух сторонах – объективной и субъективной – понятия сложности, выделяют при этом сложность как более определяющее понятие. Другие сосредоточиваются преимущественно на понятии “сложность” и относят к числу объективных параметров трудности.

Мы полагаем, что для утверждения, укоренения определений в методическом сознании не достает надежных критериев и методик определения сложности/трудности текста. В существующих исследованиях оценка сложности текста, трудности его восприятия определенным контингентом обучающихся или чтецов основывается и осуществляется с помощью разных, соответствующих цели исследования методов, приемов, но, к сожалению, каждый из них вскрывает и оценивает лишь отдельную сторону трудности/сложности текста.

По нашему глубокому убеждению, только измеренная с различных сторон суммарная, интегральная оценка изучаемой характеристики может дать наиболее объективную ее характеристику. Она концентрирует, фокусирует результаты различных формальных и неформальных методик оценки сложности/трудности текстов. Однако подобные комплексные интегральные оценки отсутствуют, что и заставило нас обратиться к этой малоизученной теме лингводидактики.

Гипотеза исследования состоит в том, что, несмотря на принадлежность текстов (описания, повествования, рассуждения и доказательства) к одной и той же научной сфере общения, определенную близость их организации (композиционные, структурно-семантические характеристики) и лексико-грамматического состава, они вполне могут быть дифференцированы по мере их объективной языковой трудности.

Выделяемые в современной лингвистической литературе единицы текста – сверхфразовое единство, сложное синтаксическое целое, компонент текста, суперфраза, прозаическая строфа, абзац и др. Свидетельствуют о безусловном интересе языковедов к единицам, большим, чем предложение. Этот интерес, по нашему мнению, стимулируется не только развитием лингвистики как науки, но и прикладными целями и задачами, в частности коммуникативными потребностями, социальным “заказом” методики обучения иностранным языкам. Конечной целью обучения является понимание чужой и выражений своей мысли в форме устного или письменного речевого произведения (монолога, диалога, монолога в диалоге и пр.), т.е. высказывания или текста.

Воспринимаемый и (или) продуцируемый текст в каждом конкретном случае соответствует одной из перечисленных выше лингвистических единиц. В речевой реальности он, выступая структурно и семантически завершенной информационно значимой коммуникативной единицей, состоит из последовательности предложений, или микровысказываний. Его структурно-смысловое единство обеспечивается всеми уровнями организации.

Большинство отечественных и зарубежных исследователей, занимавшихся исследованием проблем обучения чтению и читабельности текстов на иностранном языке,

подчеркивают, что преодоление языковых и содержательных трудностей обеспечивается: а) умениями понимать языковой материал текста и перерабатывать воспринимаемую информацию на языковом уровне (умения перцептивной переработки информации) и б) умениями понимать содержание текста, извлекать фактическую информацию, заложенную в тексте (умения смысловой обработки информации); однако первые являются исходными.

Значимость используемых в тексте языковых средств, понимание и усвоение содержащейся в тексте информации зависит не только от понимания каждого предложения, но и от восприятия текста как целостной коммуникативной единицы и компонентов, его составляющих. Именно поэтому, оценивая предлагаемый обучаемым речевой материал, следует непременно обсуждать и языковую трудность целостных текстовых организаций, каковыми, в частности являются функционально-смысловые типы речи, или типы речевых высказываний – описание, повествование, рассуждение, доказательство.

Существенными признаками, определяющими границы типов речевых высказываний, наряду с тематическим единством, является синтаксическая самостоятельность и завершенность, которую они сохраняют при вычленении из макротекста благодаря формальным показателям. Однако только формальные показатели, маркирующие границы высказывания, по мнению исследователей, не являются для текста определяющими, поскольку оказываются недостаточными для его выделения как самостоятельной единицы. Ведущими признаками текста становятся целостность, интегративность, завершенность, которые, как показывает анализ, имеют смысловой, содержательный характер.

Языковые единицы, составляющие внешнюю, материальную сторону текста, выполняют управляющую функцию в процессе восприятия и понимания текста. Однако они адекватно “работают” лишь при условии подхода к тексту как к единому структурно-семантическому целому, с учетом реальных объективных и субъективных трудностей его восприятия, например, при обучении чтению и в процессе чтения. Опыт обучения показывает, что учащиеся без особого труда “видят” и понимают многие языковые факты в структуре отдельного предложения, однако не справляются с ними в связном тексте.

Таким образом, следует говорить о языковой трудности для обучающихся не отдельного предложения, а текста в целом, представлять эту совокупность трудностей не в облегченном (вычленном из естественного оригинального текста виде, как это нередко делается в учебниках и учебных пособиях), а в естественном окружении, в котором увидеть, выделить и осмыслить их бывает нередко сложнее, нежели в адаптированных или специально составленных учебных текстах.

Такой подход позволяет одновременно максимально сблизить условия учебной работы и естественные условия речевого общения, работы с научной литературой, которые предстоят студентам различных специальностей в ходе и по окончании курса обучения.

В качестве показателей трудности /сложности текста нами использовались обобщенные лексический и синтаксический показатели и их частные модификации. В качестве частных показателей лексической сложности выступали незнакомые и абстрактные слова, а синтаксических – деепричастные и причастные обороты, однородные члены предложения.

Проведенный с учетом перечисленных показателей анализ текстов типа описание, рассуждение, повествование, доказательство, выделенных на основе доминирующей информации, характера изложения и типов межфразовой связи, показал, что “плотность” трудностей в этих речевых произведениях различна, и временами весьма существенно.

Так, например, под углом зрения обобщенного показателя лексической сложности проанализированные типы речевых высказываний распределились в последовательности: доказательство – повествование – описание – рассуждение; а с точки зрения синтаксической сложности несколько иначе, а именно: повествование-доказательство-рассуждение-описание.

Следовательно, эти функционально-смысловые типы речи, будучи двусторонними речемыслительными образованиями, не только соотносятся с логико-смысловой стороной речи, но и обладают определенными несовпадающими лингвистическими характеристиками, которые влияют на последовательность вовлечения этих типов текстов в целенаправленный учебный процесс.