

**МОСКОВСКИЙ ОРДЕНА ЛЕНИНА
И ОРДЕНА ТРУДОВОГО КРАСНОГО ЗНАМЕНИ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
имени В.И. ЛЕНИНА**

Специализированный совет К 113.08.10

На правах рукописи

ДОШЛЫГИНА Елена Анатольевна

УДК 820 (071.1)

**ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ
НА ОСНОВЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВОГО ПОДХОДА
(английский язык, неязыковой вуз)**

13.00.02—методика преподавания иностранных языков

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

**диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Москва 1987

Работа выполнена в Московском ордена Ленина и ордена Трудового Красного Знамени государственном педагогическом институте имени В.И. Ленина.

Н а у ч н ы й р у к о в о д и т е л ь:

кандидат педагогических наук, доцент Ф.М. РАБИНОВИЧ

О ф и ц и а л ь н ы е о п п о н е н т ы:

доктор психологических наук, профессор И.А. ЗИМНЯЯ

кандидат педагогических наук, доцент И.В. СТАСЕНКО

Ведущая организация: Московский авиационный технологический институт имени К.Э. Циолковского.

Защита состоится « 21 » _____ декабря _____ 1987 года в 10 часов на заседании специализированного совета К 113.08.10 по присуждению ученой степени кандидата наук в Московском ордена Ленина и ордена Трудового Красного Знамени государственном педагогическом институте имени В.И. Ленина по адресу: ул. Гаврикова, д. 7/9.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке МГПИ имени В.И. Ленина. Адрес института: Москва, 119435, ул. М. Пироговская, д. 1.

Автореферат разослан « _____ » _____ 1987 г.

Ученый секретарь специализированного совета
В.Г. НИКИФОРОВА

Реферируемое исследование посвящено проблеме интенсификации обучения чтению студентов неязыкового вуза инженерно-педагогического профиля.

Актуальность темы. В соответствии с основными направлениями реформы общеобразовательной и профессиональной школы в стране расширяется сеть инженерно-педагогических вузов и факультетов, готовящих педагогические кадры для профессионально-технических училищ и техникумов. Для вузов этого типа разработаны специальные учебные планы и программы. Обучение же иностранному языку осуществляется на основе программ, общих для всех неязыковых вузов. Целью обучения является подготовка студентов к общению на иностранном языке в устной и письменной формах; под письменной формой подразумевается приобщение студентов к чтению литературы по специальности.

Анализ эффективности обучения иностранному языку, проведенный автором в Свердловском инженерно-педагогическом институте, показал, однако, что применение общепринятой в технических вузах методики не обеспечивает достижения поставленных целей обучения. К концу обязательного курса обучения иностранному языку только около 10 % студентов овладевают навыками и умениями чтения оригинальной общенаучной литературы. Исследованиями установлено, что столь низкие результаты являются в значительной мере следствием недостаточного уровня начальной иноязычной подготовки студентов, комплектуемых в основном из выпускников профтехучилищ.

Представляется, что новый тип вуза диктует необходимость поиска и новых путей обучения иностранному языку, учитывающих как уровень языковой подготовки выпускников профтехучилищ, так и специфику инженерно-педагогического образования. Широкая интеграция гуманитарных и технических знаний, составляющая суть этой специфики, предопределяет значительное расширение области специальной литературы, использование которой необходимо будущему инженеру-педагогу. Исходя из этого нам представилось перспективным для повышения качества иноязычной подготовки и оптимизации обучения чтению студентов в институте инженерно-педагогического профиля применить один из вариантов интенсивного обучения иностранным языкам — эмоционально-смысловой подход, разработанный И. Ю. Шехтером и группой сотрудников.

Цель исследования состоит в разработке теоретических основ методики обучения чтению на основе эмоционально-смыслового подхода на начальном этапе инженерно-педагогического вуза.

Объектом исследования является овладение чтением на начальном этапе неязыкового вуза при обучении на основе эмоционально-смыслового подхода.

Предметом исследования является развитие смыслового восприятия текста при чтении на основе устноречевого опыта и становлении в нем смыслообразовательных процессов.

Исходя из цели исследования определены следующие задачи:

- 1) изучить проблему смыслового восприятия текста для выявления условий оптимального формирования узнавания и понимания при чтении;
- 2) разработать методику обучения чтению на основе эмоционально-смыслового подхода для начального этапа инженерно-педагогического вуза;
- 3) проверить действенность предложенной методики обучения чтению экспериментальным путем.

Для решения поставленных задач в работе использовались следующие методы исследования:

- наблюдение за обучением чтению в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку в неязыковом вузе;
- проведение диагностирующих срезов для выявления уровня владения умениями и навыками чтения студентами инженерно-педагогических специальностей;
- анкетирование и беседы с испытуемыми;
- обучающий эксперимент для проверки эффективности предлагаемой методики;
- методы регрессионного и корреляционного анализа для статистической обработки полученных данных.

Научная новизна диссертационного исследования состоит в том, что в нем впервые рассматривается методика обучения чтению на основе эмоционально-смыслового подхода на начальном этапе неязыкового вуза. В результате исследования удалось:

- обосновать необходимость становления смыслообразовательных процессов в предваряющем устноречевом опыте для развития механизма осмысления при чтении;
- предложить систему приемов и форм работы для развития смыслового восприятия при чтении на начальном этапе обучения иностранному языку в неязыковом вузе, способствующую непосредственному пониманию текста.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что в ней дается обоснование эмоционально-смыслового подхода применительно к обучению чтению на начальном этапе неязыкового вуза. В основу этого подхода положен предваряющий опыт диалогического общения на иностранном языке для становления смыслообразовательных процессов, имеющих решающее значение для обучения непосредственному пониманию при чтении.

Практическая ценность работы заключается в отборе материала для чтения и разработке конкретных методических рекомендаций по содержанию и организации обучения чтению на основе эмоционально-смыслового подхода на младших курсах неязыкового вуза. Экспериментально доказано, что применение эмоционально-смыслового подхода для обучения чтению значительно повышает эффективность обучения при подготовке студентов к профессионально-ориентированному чтению оригинальной научной литературы с непосредственным извлечением информации.

Апробация работы. Основные положения настоящего исследования докладывались на заседаниях кафедры иностранных языков Свердловского инженерно-педагогического института (1982-1987 гг.), на второй научно-практической конференции в Свердловском инженерно-педагогическом институте (г. Свердловск, 1982 г.), на Всесоюзной конференции «Актуальные проблемы подготовки инженеров-педагогов» (г. Свердловск, 1983 г.), на Ленинских чтениях в Московском государственном педагогическом институте им. В.И. Ленина (г. Москва, 1985 г.). По теме исследования опубликовано пять статей.

Разработанная автором методика обучения чтению на основе эмоционально-смыслового подхода используется в практике преподавания английского языка в Свердловском инженерно-педагогическом институте, в Свердловском архитектурном институте, в Свердловском лесотехническом институте.

На защиту выносятся следующее положение: обучение чтению на начальном этапе неязыкового вуза должно строиться на основе предваряющего опыта диалогического общения, в котором происходит становление смыслообразовательных процессов в единстве смысловосприятия и смысловыражения, что способствует интенсификации обучения чтению в плане подготовки студентов к профессионально-ориентированному чтению.

Объем и структура диссертационного исследования. Диссертация изложена на 121 странице машинописного текста, включает 22 таблицы, 1 график и состоит

из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованной литературы и приложения.

В первой главе излагаются психологические основы интенсификации обучения чтению; дается характеристика процессов узнавания и понимания при смысловом восприятии текста; рассматривается взаимосвязанное обучение устной речи и чтению как предпосылка смыслового восприятия текста.

Во второй главе разрабатывается методика обучения чтению на основе эмоционально-смыслового подхода; обсуждаются результаты экспериментальной проверки предложенного подхода к обучению чтению.

Список использованной литературы состоит из 188 наименований на русском, английском, немецком языках.

Приложение включает задания к экспериментальным проверкам, тексты, фрагменты учебных материалов для экспериментального обучения, таблицы с результатами срезов.

Содержание диссертационного исследования.

Первая задача исследования заключалась в том, чтобы на основе анализа соответствующей психологической, психолингвистической, лингвистической и методической литературы изучить проблему смыслового восприятия текста в процессе чтения и выявить факторы оптимального формирования узнавания и понимания при чтении. Для формирования симультанного узнавания существенными являются следующие факторы:

- формирование целостных форм отражения языковых единиц;
- укрупнение психологических единиц восприятия и опознания;
- контекстуальное варьирование языковых единиц;
- переориентировка с концептуального на перцептивный тип узнавания.

Анализ процесса понимания показал, что наиболее сложным компонентом содержательной переработки информации является интеграция смысла текста в целом. В ходе исследования было показано, что для этого необходимо целенаправленное развитие в индивидуальном опыте обучаемых смыслообразовательных процессов, под которыми понимается воплощение смысла в значениях и интеграция значений в смысл в условиях целенаправленного и мотивировочного речевого поведения. Смыслообразование осуществляется при адаптации личности к действительности, к условиям постоянно меняющейся среды и предполагает непосредственное переживание языка в акте общения. Данное

положение явилось отправным моментом в построении нашей модели обучения чтению.

Далее были выявлены условия оптимального формирования смыслового восприятия текста. Исходя из положения о диалектическом единстве и комплементарности механизмов, обеспечивающих различные виды речи, представляется целесообразным подходить к обучению тому или иному виду речевой деятельности как к формированию целостной функциональной системы речевого общения в единстве смыслового восприятия и смысловыражения. При этом центральное смысловое звено остается инвариантным для различных видов речевой деятельности, в которых меняются только формы «входа» и «выхода» речевых сигналов.

Необходимость формирования речевого механизма во взаимосвязи восприятия и порождения речи подтверждается новыми исследованиями в области коммуникативной лингвистики, психологии речевого общения, семиосоциопсихологии. Центром изучения данных наук становится текст, который трактуется как основная единица речевой коммуникации и рассматривается в плане триады: порождающий — текст — воспринимающий. При этом обучение чтению рассматривается как определенный этап в «круговороте текстовой деятельности» (Т.М. Дридзе), при котором читающий как реальный участник коммуникации не только потребитель, но и производитель текстов. Однако, как указывают психологи (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.Г. Морозова и др.), развитие смыслообразовательных процессов и механизма смысла происходит в устной коммуникации, поэтому стартовым моментом при взаимосвязанном обучении является непосредственная форма устного общения, которая затем составит базу для превращенной формы общения — чтения. Таким образом, устное опережение рассматривается как важное условие интенсификации обучения чтению.

Из форм устной речи — монолога и диалога — наиболее адекватным средством для создания условий для мотивированного и целенаправленного обмена действиями порождения и интерпретации текстов представляется диалог. В диалогическом общении собеседники непосредственно взаимодействуют друг с другом, осуществляя обмен высказываниями; при этом процессы порождения и потребления текстов органично и наглядно соединяются в естественном «круговороте», в результате которого происходит «инвентаризация» смысла как на

«входе», так и на «выходе». С этих позиций именно диалог следует рассматривать в качестве отправного момента в обучении текстовой деятельности в целом.

Итак, взаимосвязанное обучение устной речи и чтению с небольшим устным опережением на базе диалогической речи рассматриваются нами как необходимые условия для становления смыслообразовательных процессов в индивидуальном опыте обучаемых.

Для успешного осуществления процессов узнавания и понимания при чтении необходимо:

- заложить в долговременную память обучаемых кодовый набор соответствующих эталонов лексических единиц;
- сформировать механизм эквивалентных смысловых замен, т.е. смыслового развертывания и сжатия смысла предложений;
- вовлечь в процесс обучения эмоциональный уровень переработки информации для соотнесения значений языковых единиц с личностными характеристиками: потребностями, мотивами, целями, эмоциями.

Методической системой, максимально отвечающей, по мнению автора, выявленным условиям для интенсификации обучения чтению является эмоционально-смысловой подход к обучению иностранным языкам.

Вторая задача исследования заключалась в разработке и обосновании методики обучения чтению на основе эмоционально-смыслового подхода. Для этого в работе прежде всего дается характеристика эмоционально-смыслового подхода и выявляется его потенциал в плане интенсификации обучения чтению. В соответствии с принципиальными установками эмоционально-смыслового подхода к обучению иностранным языкам уже в самом его названии заложена идея ориентации на смысловой и эмоциональный уровни переработки информации при обучении иностранному языку. В этом подходе соблюдаются охарактеризованные условия, а именно: он строится на синкретической взаимосвязанной основе, последовательно проводимом устном опережении и преимущественно на диалогической форме общения.

Основными требованиями, которыми мы руководствуемся при обучении на основе эмоционально-смыслового подхода, являются:

- воссоздание условий общения, приближенных к естественным;
- соотнесение языкового материала в сознании обучаемого с внеязыковой действительностью как необходимого условия для актуализации смыслообразования;

- включение в виды работы координаты «Я — здесь — сейчас» как важнейшего условия для субъективно-личностного эмоционального присвоения языка;

- преимущественная направленность на содержание высказывания.

Рассматриваемая методика обучения английскому языку на основе эмоционально-смыслового подхода охватывает два цикла обучения. Обязательное условие — концентрация интенсивного курса во времени, которая предполагает следующее распределение учебных часов:

- на первом курсе проводится первый цикл обучения в течение четырех-пяти недель по 5-6 занятий в неделю продолжительностью четыре часа каждое;

- на втором курсе проводится второй цикл обучения в течение четырех-шести недель по 4-6 четырехчасовых занятий в неделю.

Общая продолжительность интенсивного курса обучения английскому языку составляет 210 часов, что соответствует количеству часов, предусмотренных учебным планом на обязательные занятия.

В диссертации главное внимание уделяется объективации приемов, направленных на становление механизмов чтения в рамках первого цикла, т.е. на текстах, построенных на общем для устной речи и чтения языковом материале. Мы предполагаем при этом, что механизмы чтения, будучи сформированными на облегченных текстах первого цикла, актуализируются и при чтении текстов научно-популярного, общественно-политического и профессионального характера, составляющих основу программы обучения на втором цикле.

Текстовую основу начального этапа обучения составляет диалогическая речь. Диалогические тексты связаны тематически и отражают события из жизни людей, прибывших в Советский Союз для ознакомления с его наукой, культурой, участия в различных встречах. Эти тексты являются наглядной демонстрацией обиходно-бытовой и официально-деловой сфер общения. В основе диалогических текстов лежит «коммуникация события» (А.Р. Лурия). По мере расширения и углубления языкового опыта к диалогическим текстам добавляются тексты повествовательно-описательного характера. Их содержание составляют события из жизни великих людей, факты из области науки, культуры. Стремясь стимулировать интерес к чтению, придавая ему характер “reading for pleasure”, мы подключаем также юмористические тексты, анекдоты, занимательные истории. На последней неделе занятий студенты приобщаются к чтению научно-популярных текстов. Объем текстов небольшой — от 250 до 1500 печатных знаков. Каждый студент за

первый цикл обучения прочитывает от 50 до 70 таких текстов. В таблице 1 показано, как в течение первого цикла распределяется работа над текстами и какие виды речевой деятельности с ними связаны. Вся работа предполагает прохождение через последовательные этапы: предъявление — подкрепление — актуализацию, чем обеспечивается достижение целей первого цикла обучения, т.е. формирование минимального уровня коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности, включая и чтение. При этом каждый из этапов направлен на формирование механизмов перцептивной и смысловой переработки поступающей информации и становление смыслообразовательных процессов.

На этапе предъявления главная задача — обеспечить смысловое восприятие полного комплекса информации текста со слуха, а также вовлечь в данный процесс мотивационную сферу обучаемых, стимулирующую порождение смыслов и эмоций. Для этого должен быть семантизирован языковой материал. Допускается использование родного языка, который выполняет роль временной эквивалентной замены. Так, на родном языке создается общий контекст: это фактически введение в ситуацию, обращенное непосредственно к слушателям. Кроме того, родной язык используется для семантизации языкового материала, как это принято в интенсивных методах обучения, что позволяет сразу сосредоточить внимание обучаемых на содержании текста. Наконец, использование родного языка способствует усвоению функции грамматических явлений, которые на первом цикле обучения усваиваются в основном глобально, на основе непроизвольной формы внимания.

На этом этапе преподаватель должен обеспечить активное слушание студентами текста и его проговаривание. Кроме того, на этапе предъявления начинается чтение про себя, точнее, вводятся элементы чтения про себя, пока еще в виде неспециального упражнения: во время музыкальных пауз длительностью 10-15 минут, расчленяющих материал предъявления и обеспечивающих некоторую релаксацию, студенты работают с карточкой. Карточка представляет собой определенную систему карточек к каждому фрагменту предъявленного материала. Работая с карточками, студенты должны, читая, произвести определенную «инвентаризацию» языкового материала на основе смысла. Стимулируют эту работу коммуникативные задания. Предлагается группировка фраз по признакам, отражающим: а) фактическую информацию; б) информацию, связанную с определенными событиями; в) различные формы социального контакта;

Таблица 1

Работа над текстовыми материалами на первом этапе обучения

| Недели | Первая Неделя | Вторая неделя | Третья неделя | Четвертая неделя | Пятая неделя |
|---------------------------|---|--|--|--|--|
| Количество часов | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| Используемые тексты | 1) диалогические тексты | 1) диалогические тексты | 1) диалогические тексты 2) диалогические тексты с элементами описания | 1) диалогические тексты 2) повествовательные тексты юмористического характера | 1) диалогические тексты 2) научно-популярные тексты |
| Виды речевой деятельности | 1) устная речь аудирование говорение 2) элементы чтения про себя | 1) устная речь аудирование говорение 2) элементы чтения про себя 3) чтение вслух | 1) устная речь аудирование говорение 2) элементы чтения про себя 3) чтение вслух 4) чтение про себя | 1) устная речь аудирование говорение 2) элементы чтения про себя 3) чтение вслух 4) чтение про себя | 1) устная речь аудирование говорение 2) элементы чтения про себя 3) чтение вслух 4) чтение про себя |

г) эмоциональные состояния; д) оценочное отношение; е) коммуникативные намерения. В частности, предлагаются задания типа:

- Подберите фразы, в которых говорится, что Вы и Ваши друзья рады познакомиться с участниками встречи.

- Подберите карточки с именами участников встречи.

- Подберите карточки, на которых указываются профессии присутствующих людей и т.д.

Различные манипуляции с карточками способствуют осмыслению, запоминанию и узнаванию языкового материала, обеспечивают создание в долговременной памяти обучаемых зрительно-слухомоторных образов языковых единиц, наличие которых делает возможным осуществление процесса чтения.

Второй этап работы над диалогическими текстами — подкрепление. В задачу данного этапа входит дальнейшее проникновение во внеязыковую действительность, стоящую за текстами. Здесь важно показать студентам, что одни и те же высказывания, составляющие часть различных событий, имеют различный смысл, поскольку соотносятся с разными отрезками действительности. Для этого преподаватель осуществляет многократное так называемое интонационное чтение текста. Оно включает выразительное чтение с привлечением театральных приемов и без них, чтение под музыку («музыкальный сеанс» по Г. Лозанову). Виды работы на этапе подкрепления вносят вклад в упрочение языковой базы; здесь происходит укрупнение единиц восприятия и узнавания, закрепление слухомоторных связей лексических единиц.

Третий этап работы над текстовыми материалами — актуализация, предполагающий диалогическое межличностное общение обучаемых на основе пройденного текста. Этап актуализации — и это мы акцентируем — вносит особо важный вклад в развитие смыслообразовательных процессов, одинаково важных для развития устной речи и чтения. Смыслообразование происходит при адаптации личности к условиям динамической действительности (Н.И. Жинкин, И.Ю. Шехтер), меняющихся ситуаций общения. Здесь главный прием — ролевая игра. Студентам предлагается выступить в роли участников событий для реализации своего речевого поведения. При организации диалогического общения основное внимание уделяется обеспечению использования студентами одного и того же языкового массива диалога в различных вариативных условиях. Для этого строится цепочка вариантных этюдов на основе эпизода диалогического текста. Принципиальное значение при эмоционально-смысловом подходе имеет установка

на разыгрывание не самого эпизода (обозначим его «А»), а его вариантов: этюд А¹, этюд А², этюд А³... . Основной эпизод «А» выступает лишь как заданная модель, от которой обучаемые отталкиваются для осуществления речевых актов.

Все это «вхождение в роль», «пропускание через себя», обусловленное новыми ситуативными потребностями, гарантирует дальнейшее упрочение языковой базы в осмысленных и эмоционально насыщенных ситуациях. Этапы предъявления, подкрепления и актуализации составляют основу обучения по эмоционально-смысловой методике. При этом последовательно осуществляется взаимосвязанное синкретическое обучение устной речи и чтению.

Таким образом, в основу методики обучения чтению на начальном этапе положен предваряющий опыт диалогического общения, который способствует становлению механизмов чтения: вероятностного прогнозирования, осмысления, внутренней речи, оперативной и долговременной памяти. Вся система обучения направлена на активизацию речемыслительной активности обучаемых, мотивационно-побудительной сферы, механизмов смысла и эмоций.

Общий принципиальный ход работы над чтением такой: (см. табл. 1):

1. При работе с карточкой, начиная с первых занятий, имеет место неспециальное упражнение в чтении («элементы чтения» про себя).
2. Со второй недели занятий (на шестом занятии) начинается чтение вслух. Наряду с широко принятыми упражнениями имитативного характера, способствующими совершенствованию техники чтения, как паузированное чтение, коллективное чтение текста вслух за преподавателем, синхронное чтение текста вместе с диктором, выполняется упражнение, специфичное для эмоционально-смыслового подхода. Это выразительное чтение по ролям на основе «перевоплощения» в действующее лицо. Такое чтение осуществляется на материале текстов, предварительно актуализованных в устной речи. Использование для чтения вслух знакомых текстов гарантирует соотнесение звуковых и речедвигательных образов слов, усвоенных на основе предшествующего устноречевого опыта, с их графическими изображениями, снимает трудности, связанные с уровнем «значений» и непосредственно ведет к «смыслу» текстов. Переход от устной речи к чтению вслух, а затем к чтению про себя в нашей системе является постепенным и не встречает особых трудностей у студентов, так как он подготавливается всей предшествующей работой. Чтение вслух при обучении по эмоционально-смысловой методике является переходным мостиком от устной речи к чтению про себя.

3. Чтение про себя как специальное упражнение вводится, начиная с одиннадцатого занятия. Исходя из концепции эмоционально-смыслового подхода, мы стремимся уподобить процесс обучения иноязычному чтению чтению на родном языке, когда читающий обходится без всякого посредника и извлекает из текста информацию на основе своего опыта, привнося в понимание свой субъективный личностный смысл. В связи с текстами поэтому дается установка общего характера: «Прочитайте текст и выявите его основной смысл». Задания типа “before questions” не используются, поскольку они навязывают смысл, ограничивают творческую деятельность обучаемых, регламентируя свободу выбора при поиске смысла.

После чтения текстов преподаватель организует интенсивную работу над их содержанием. Смысловой информацией, выявленной в процессе чтения, студенты «делятся» с преподавателем, со своими соучениками — таким образом, результат чтения включается в «круговорот текстовой деятельности» (Т.М. Дридзе). При этом используются разные режимы: парная и групповая работа. Большое внимание при управлении чтением со стороны преподавателя уделяется нарастанию объема чтения. Это показано в табл. 2.

Таблица 2

Нарастание объема в чтении текстов про себя

| Недели | Первая Неделя | Вторая неделя | Третья неделя | Четвертая неделя | Пятая неделя |
|---|------------------|------------------|------------------|---------------------|-----------------|
| Количество текстов для чтения на каждого студента | -- | -- | 10-20 | 20-30 | 30-50 |

Обильное чтение облегченных в языковом отношении текстов (от двух до четырех-шести на каждом занятии) позволяет студентам к концу первого цикла обучения читать с извлечением основного содержания при непосредственном понимании научно-популярные, а также общественно-политические тексты, предусмотренные программой для неязыковых вузов. Становление смыслообразовательных процессов в опыте межличностного диалогического общения при одновременном расширении языковой базы обеспечивает студентам возможность восприятия и понимания текста как целостного семантико-

смыслового образования, вырабатывает у них стратегию чтения, направленную на интеграцию смысла текста, минуя дискурсию и перевод, и тем самым значительно повышает эффективность обучения чтению.

Третья задача исследования заключалась в экспериментальной проверке действенности методики обучения чтению на основе эмоционально-смыслового подхода. Гипотеза эксперимента была следующая: целенаправленное развитие смыслообразовательных процессов в опережающем устноречевом опыте создает предпосылки для становления механизмов чтения и обеспечивает их перенос на понимание общественно-политических и научно-популярных текстов, что повышает качество подготовки студентов к профессионально-ориентированному чтению.

Эксперимент по обучению чтению на основе эмоционально-смыслового подхода проводился в Свердловском инженерно-педагогическом институте в 1980-1986 гг. В общей сложности экспериментальное обучение прошли пять экспериментальных групп, итого 80 человек. При этом по первому циклу эмоционально-смысловой методики было обучено 60 человек, по второму циклу — 20 человек. Эксперимент проходил в два этапа и состоял из разведывательного эксперимента и основного. Задачей разведывательного эксперимента было выяснение принципиальной возможности повышения эффективности обучения чтению студентов инженерно-педагогического института на основе эмоционально-смыслового подхода. В основном эксперименте данная методика проверялась в учебном процессе на I, II курсах в Свердловском инженерно-педагогическом институте.

В ходе экспериментальной проверки методики использовался вертикальный эксперимент (П.Б. Гурвич), при котором данные одних и тех же испытуемых сравнивались в различных временных точках. Эксперимент проводился по константной методике (Э.А. Штульман). Средством контроля и регистрации переменных в ходе эксперимента служило тестирование. Чистота эксперимента при применении константной методики обеспечивалась обработкой данных статистико-математическими методами.

Итоги разведывательного эксперимента подтвердили целесообразность применения эмоционально-смыслового подхода для интенсификации обучения чтению в инженерно-педагогическом институте. Этот эксперимент дал возможность также уточнить объем материала для чтения, характер и динамику текстов курса. Были апробированы различные типы текстов и приемы работы над

ними, уточнялись организационные формы. Разведывательный эксперимент подготовил базу для проведения основного эксперимента.

В ходе основного эксперимента экспериментальное обучение было проведено в течение 210 часов, охватывающих весь обязательный курс иностранного языка в неязыковом вузе, который был уплотнен до двух месяцев. Занятия проводились со студентами первого курса Свердловского инженерно-педагогического института по 4 учебных часа каждый день в вечернее время в октябре 1985 г. и в феврале 1986 г.

Результаты экспериментального обучения подтвердили правильность выдвинутой гипотезы и эффективность обучения чтению на основе эмоционально-смыслового подхода, т.е. целесообразность формирования у студентов смыслообразовательных процессов в опережающем устноречевом опыте на начальном этапе обучения как предпосылке, способствующей становлению механизма осмысления при чтении. Средний показатель полноты понимания текстов, построенных на общем для устной речи и чтения языковом материале, после обучения по первому циклу составил 79,6% и увеличился по сравнению с предэкспериментальным срезом в 3,2 раза. Достигнутый показатель полноты понимания свидетельствует о достаточно высоком качестве понимания текста, характеризующем уровень чтения опытных читателей. По результатам среза, проведенного после второго цикла обучения по эмоционально-смысловой методике, полнота понимания общенаучных текстов составила 71%. Полученные результаты свидетельствуют, что уровень сформированности навыков чтения у студентов, прошедших обучение по первому и второму циклам интенсивного курса на основе эмоционально-смыслового подхода, дает им возможность читать с непосредственным пониманием оригинальные тексты общенаучного характера.

При обработке данных эксперимента были использованы методы регрессионного и корреляционного анализа с применением ЭВМ, так как нам представлялось важным получить конкретные данные о влиянии предложенной методики на студентов разного уровня обученности и сравнить результаты с традиционным обучением. Обработка данных проводилась на выборке 75 человек, прошедших обучение по интенсивной методике, и 68 человек, обученных по общепринятой в технических вузах методике. При обработке данных группы студентов, участвовавших в диагностирующих срезах с целью выявления уровня чтения по общепринятой методике, были условно названы нами контрольными. Регрессионный анализ полученных данных показал, что применение

эмоционально-смыслового подхода для обучения чтению наиболее эффективно для студентов со слабым и средним начальным уровнем подготовки по иностранному языку. Для студентов с высоким уровнем обученности различие между конечными и начальными результатами выражено не столь значительно. Для них эффективно обучение по традиционной методике или по второму циклу интенсивной методики.

Сопоставление результатов обучения по окончании второго цикла обучения в экспериментальных группах и второго курса в контрольных группах показало:

- средний показатель полноты понимания текста в контрольной группе обучения составил лишь 24 %, в экспериментальной группе этот показатель достиг 71 %, что почти в 3 раза выше, чем в контрольной группе;

- показатель, характеризующий соотношение студентов, читающих с пониманием оригинальные научно-популярные тексты, к общему числу обученных, в контрольной группе составил 9 %, тогда как в экспериментальной группе процент студентов, читающих с пониманием, достиг 82 %, что в 9,3 раза превышает результаты контрольной группы.

На основании полученных экспериментальных данных был сделан вывод, что применение эмоционально-смыслового подхода для обучения чтению студентов неязыкового вуза на начальном этапе значительно повышает эффективность подготовки студентов к профессионально-ориентированному чтению.

Анкетирование и беседы, проведенные со студентами, выявили также, что обучение на основе эмоционально-смыслового подхода значительно повышает мотивацию к изучению иностранного языка в целом. У студентов развился стойкий интерес к чтению иноязычной литературы (материалов прессы, научно-популярной, художественной, специальной литературы); кроме того, появилась естественная потребность совершенствовать в целом свои практические умения в области иностранного языка.

Представляется, что применение эмоционально-смыслового подхода для обучения студентов неязыковых вузов может значительно улучшить их подготовку в плане обучения профессиональному иноязычному общению в устной и письменной формах и сократить сроки обучения иностранному языку.

Перспективу данного исследования мы видим в том, чтобы разработать методику обучения чтению на основе эмоционально-смыслового подхода применительно к другим этапам обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Предполагается конкретизировать систему приемов работы со специальными

текстами на втором цикле обучения по эмоционально-смысловой методике, а также применить данный подход для продвинутого этапа обучения иностранному языку (III и IV курсы) в плане профессионального обучения чтению и устной речи. Теоретические основы исследования могут быть также применены при создании практических курсов обучения чтению на основе эмоционально-смыслового подхода по другим иностранным языкам.

Основное содержание диссертации отражено в следующих работах автора:

1. Из опыта обучения чтению на основе эмоционально-смыслового метода. — Деп. в НИИВШ 11.06.85. — №539. — 12 с.
2. Взаимосвязанное обучение устной речи и чтению как фактор интенсификации процесса чтения. — Деп. в НИИВШ 19.06.86. — №591. — 14 с.
3. Методические рекомендации по обучению чтению на основе эмоционально-смыслового метода. — М.: Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, 1986. — 25 с.
4. К вопросу о смысловом восприятии текста в процессе чтения на иностранном языке. — Деп. в НИИВШ 05.06.86. — №664. — 15 с.
5. Психологические основы интенсификации обучения чтению на иностранном языке при подготовке инженерно-педагогических кадров // Психолого-педагогические проблемы инженерно-педагогического образования. — Свердловск, 1986. — С. 121-125 (в соавторстве).

Е. Дошлыгина



