ТАДЖИКСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

УДК: 372.881.116.11 (575.3) (076)

ББК:74.268.1 РУС

Х-69

ХОДЖАЕВА САНОАТ МАХСУМОВНА

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ НАД ТЕКСТАМИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ КАК ЭФФЕКТИВНОГО СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ - НЕФИЛОЛОГОВ

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук
по специальности 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (13.00.08.04 – Теория и методика гуманитарных наук, профессиональное образование)

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
доцент Ходжиматова Г.М.

ДУШАНБЕ - 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение 3

Глава 1. Лингводидактические и психолингвистические основы работы над текстами по специальности с целью активизации познавательной деятельности студентов -таджиков 18

1.1. Дидактические основы выбора методов обучения с целью активизации познавательной деятельности студентов при работе с текстами по специальности 18

1.2.Психолого-педагогические основы активизации познавательной деятельности студентов при работе с текстами по специальности 44

1.3.Текст по специальности в лингвометодическом аспекте 61

Выводы по первой главе 85

Глава 2. Методика работы с текстами по специальности на занятиях по русскому языку в неязыковом вузе с целью активизации познавательной деятельности студентов - таджиков 87

2.1. Технология активизации познавательной деятельности студентов при чтении текстов по специальности 87

2.2. Система работы для работы с текстами по специальности как эффективного средства активизации познавательной деятельности студентов 106

2.3.Экспериментальная проверка разработанной методики по активизации познавательной деятельности студентов в процессе работы с текстами по специальности 137

Выводы по второй главе 160

Заключение 162

Список использованной литературы 171

Список публикаций соискателя учёной степени 186

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Одна из главных задач совершенствования системы высшего образования является активизация познавательной деятельности студентов и развитие потребности к постоянному самостоятельному обновлению знаний. Решение этой задачи возможно только на основе комплексного использования всей системы форм, методов и средств обучения и воспитания студентов. Развитие современной науки характеризуется процессами дифференциации и интеграции. Для процесса интеграции науки характерно, прежде всего, более глубокое проникновение в сущность явлений и поиск общих закономерностей, широкое использование универсальных методов и средств научного исследования. В результате, большое значение приобретает подготовка специалистов применительно к основным видам их будущей профессиональной деятельности на основе единства фундаментализации и профессиональной направленности обучения с учетом новых принципов их взаимодействия, а также проблема формирования самостоятельной творческой поисковой деятельности студентов и ее важной стороны - активизации их познавательной деятельности. Деятельность и развитие неразрывно связаны, так как только посредством собственной активности формируется личность. Поэтому современное обучение во многом определяется тем, в какой степени сами студенты проявляют активность в ходе занятий, самостоятельно решают поставленные проблемы и задачи, обосновывают свое мнение, занимаются напряженной умственной деятельностью.

Современное высшее образование немыслимо без развития логики мышления, умения руководствоваться общими методологическими принципами. В связи с этим педагогический процесс в вузе становится все более сложным и многосторонним и требует глубокого понимания всех связей и отношений между субъектами, принимающими в нем участие.

Укрепление и упрочение государственной политики в области формирования и развития русского языка в Республике Таджикистан, принятие «Государственной программы совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в период 2020-2030 гг.» по качественному улучшению и совершенствованию обучения русскому языку включают в ее основу задачи формирования гармонично развитой личности, в совершенстве владения русским языком как средством межнационального общения. Особое внимание уделяется созданию условий для активизации познавательной деятельности студентов и расширению возможностей углубленного образования, в частности по языковому направлению.

Работа с текстами по специальности - качественно новый этап при обучении русскому языку студентов национальных групп. Она необходима для овладения студентами научной речью. При подборе текстов надо придерживаться основных принципов подбора: новизна, проблемность, избыточность информации. Эти качества текста способствуют активизации мыслительной деятельности студента, которая способствует лучшему запоминанию и передаче информации. В этой связи единице обучения чтению тексту по специальности должны быть присущи определенные свойства, обеспечивающие воспринимаемость экстралингвистической информации и создающие необходимую основу для мотивированной результативной учебно-речевой деятельности языковой личности, обладающей определенным уровнем готовности к работе над учебным текстом. В методике обучения чтению, как показывает опыт работы, идея личностного подхода к студентам, полностью не нашла практической реализации. В работе над текстом используются однообразные методические приемы.

В связи с этим поиски рациональных путей обучения чтению текстов по специальности студентов национальных групп ведутся в рамках осуществления межпредметных связей русского языка с профилирующими дисциплинами вузов.

Между тем реальная практическая помощь студентам может быть оказана при выявлении механизма межпредметной связи, который начинает действовать в результате выполнения определенных требований, предъявляемых к структурно-семантической организации текста по специальности и к его методическому аппарату. Другими словами, удовлетворение реальных коммуникативных потребностей студентов таджиков станет возможным, если процесс формирования познавательной деятельности будет управляемым, то есть представлять собой некую систему работы над текстом по специальности, учитывающую конечный, планируемый результат обученности - развитие коммуникативной компетенции в чтении текстов по специальности и возможность обратной связи - овладение определенными знаниями по специальности .

Практика использования текстового материала профилирующих предметов как средства обучения языку специальности и как источника теоретической информации ставит во главу угла проблему дидактической деятельности преподавателя русского языка, связанной с анализом текстового материала и выбором форм организации учебной деятельности обучаемых. За единицу анализа принимается текст, обладающий всеми свойствами, которые должны быть присущи учебному тексту по специальности - единице обучения чтению как процессу активной и самостоятельной добычи информации. Следовательно, необходимо искать рациональные пути и способы развития речевых умений и навыков чтения, принимая во внимание уровни готовности обучаемых к работе над текстом по специальности.

Опыт работы показал, что овладение студентами научным мировоззрением имеет прямой выход в развитие их творческого мышления, а творческое мышление и есть проявление самостоятельности студента не только в освоении званий, но и в углублении, в выработке идейных убеждений. Критерием эффективности принципа связи преподавания русского языка со специальностью, показателем его детерминирующей

роли в развитии познавательных способностей студентов является, на наш взгляд, во-первых, проявление их активности в учебном процессе, и, во-вторых, результат творческих исканий студентов в возможных сравнительных данных. Активизация познавательной деятельности студентов связана с формированием следующих установок: использование полученных знаний, умений и навыков в будущей профессиональной деятельности; систематизацию изучаемых знаний; выяснение и осмысливание функциональных связей между знаниями; восприятие, осмысливание, проникновение в сущность изучаемых предметов и явлений; гипотетический подход ко всем учебным задачам, научным проблемам, изучаемым в вузе.

Формирование познавательной деятельности пробуждает внимание и интерес студентов к теоретическим знаниям, активизирует механизмы мышления, в процессе чтения текста по специальности. Работа с текстом по специальности и их обсуждение содержат наибольшие возможности активизации самостоятельной работы студентов.

Итак, обучение чтению как процессу активной и самостоятельной добычи информации становится сущностью работы над текстом по специальности студентов-нефилологов национальных групп, а ее специфику определяет индивидуальный, личностный подход к обучаемому, чем и обусловлена актуальность избранной темы.

Практика обучения русскому языку в неязыковых вузах Республики Таджикистан позволила выделить ряд **противоречий:**

- между реальными потребностями общества в специалистах, владеющих русским языком, и уровнем их подготовки в вузе;

- между востребованностью в использовании инновационных способов и приемов, активизирующих познавательную деятельность студентов, и отсутствием соответствующих им дидактических условий в виде конкретных подходов к целостному процессу обучения русскому языку.

Таким образом, **актуальность** исследования обусловлена необходимостью описания лингводидактических основ работы над текстом по специальности с целью формирования познавательной деятельности в области чтения. Кроме того, актуальность избранной темы объясняется явно недостаточным вниманием, уделяемым на современном этапе развития лингводидактики некоторым вопросам формирования познавательной деятельности студентов –таджиков при работе с текстами по специальности.

Степень научной разработанности изучаемой проблемы. Проблема развития познавательной деятельности имеет глубокие истоки. Деятельностный подход рассматривают такие ученые как: Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов. П. Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Р.А. Низамов, М.Н. Скаткин, Г.К. Селевко, И.Л. Бим, Б.А. Лапидус, Л.В. Занков, и др.

Исследования видных учёных Таджикистана, посвященные отдельным вопросам, затрагивают некоторые стороны исследуемой проблемы, Огромное значение имеют труды М. Лутфуллоева, Ф. Шарифзода, И.Х. Каримовой, С. Шербоева, А.И. Сатторова, К.Б. Кодирова и многих др., которые с разных аспектов коснулись проблемы формирования познавательной деятельности студентов.

Решение сложной проблемы работы с текстом в обучении русскому языку студентов неязыковых вузов в лингводидактике рассматривается с разных сторон такими учёными, как, Е.И. Пассовым, Г.Г Городиловой , Н.А. Ипполитовой, Митрофановой О.Д, Писаренко Н.В, Ахмедовым И.Р. и др. Типы текста в лингвистической литературе рассматривались в разных аспектах (А.Н.Кожин, А.Н. Метс, О.А.Нечаева, Е.С.Троянская).

В таджикской методической науке вопрос работы с текстом также нашел отражение в исследованиях таких отечественных как: С.Э. Негматова, Т.В.Гусейновой, Ходжиматовой Г.М., Юлдошева У.Р., Ф.М. Файзуллаевой и др.

Однако представленные исследования, в основном, направлены на теоретические аспекты и практическую организацию работы с текстом, а вопросы формирования познавательной деятельности в процессе работы с текстом по специальности не нашли достаточного отражения в работах исследователей.

Таким образом, изучение научно-методической литературы показывает, что до сих пор мало исследовано построение различного рода текстов по специальности. На основе лингвистического и структурно-композиционного анализа, не полностью определена значимость каждого отдельного коммуникативного компонента текста (слова, словосочетания, предложения), а также связи каждого из названных элементов с контекстным окружением, и, наконец, не создана система работы с текстом в плане понимания-запоминания-пересказа и построения собственно монологического высказывания. Недостаточное внимание работе с текстами специальности определяет слабый уровень владения студентами таджиками, навыками самостоятельного конструирования связного текста. Таким образом, актуальность избранной темы диссертации определяется вышеизложенной теоретической и практической значимостью, а также недостаточной методической разработанностью многих вопросов работы с текстами по специальности.

Связь работы с научными программами (проектами), темами.

Работа над диссертацией осуществлялась в рамках научно-исследовательской темы кафедры методики преподавания русского языка и литературы Таджикского национального университета на 2016-2020 гг. «Лингводидактические особенности обучения русскому языку в таджикской аудитории», в ходе выполнения которой автором подготовлены и опубликованы 40 статей, содержание которых нашло отражение в диссертационном исследовании.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Цель исследования состоит в разработке методики, развивающей познавательную деятельность студентов национальных групп на практических занятиях русского языка на основе работы с текстом по специальности, а также экспериментальной проверке эффективности данной системы обучения.

Задачи исследования. Достижение цели исследования обуславливает решения следующих теоретических и научно-практических задач:

1. изучить литературу по проблеме смыслового восприятия и установить сущность учебного чтения, специфику работы над текстом по специальности;
2. определить дидактические основы выбора методов обучения при работе с текстами по специальности с целью активизации познавательной деятельности студентов;
3. раскрыть сущность понятия познавательной деятельности на основе анализа психолого-педагогической, методической и лингвометодической литературы;
4. описать общие характеристики воспринимаемости текста по специальности;
5. разработать методику работы для работы с текстами по специальности;
6. экспериментальным путём доказать эффективность разработанной методики.

Объектом исследования является процесс обучения чтению текстов по специальности студентов экономических специальностей национальных групп, направленный на формирование познавательной деятельности.

Предметом исследования является текст по специальности - единица обучения чтению студентов – нефилологов национальных групп как средства познавательной деятельности

Гипотеза исследования - активизация познавательной деятельности студентов будет успешной, если в процессе обучения русскому языку учитывать особенности структурно-семантической организации научного текста и его методического аппарата и использовать в системе обучения чтению текстов теорию планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий ходе профессионально-познавательной деятельности студентов.

Исследование проходило в три взаимосвязанных этапа с 2016 по 2021 гг.

На первом этапе (2016-2017 гг.) проводилось изучение научной и учебно-методической литературы, определялись основные подходы к изучению темы диссертационного исследования, анализировался и обобщался отечественный и зарубежный опыт. На этом же этапе была обоснована актуальность и практическая значимость проблемы исследования, разработан понятийный аппарат и сформулирована рабочая гипотеза.

На втором этапе (2017-2019 гг.) продолжалось изучение литературы по проблеме, анализировался текст с точки зрения смыслового и лингвистического восприятия, проводился констатирующий срез с целью определение уровней формирования познавательной деятельности студентов на занятиях русского языка в процессе работы над текстами по специальности, проводилась статистическая обработка полученных результатов.

На третьем этапе (2019-2021 гг.) апробировалась, корректировалась разработанная система обучения, проводилось экспериментальное обучение, осуществлялась систематизация, анализ и обобщение полученных данных; проводилось формулирование выводов и оформление диссертации.

Теоретико - методологическую основу исследования составляют

- основы педагогической психологии и психолингвистики (Е.Н.Богданов, И.В. Дубровина, И.А. Зимняя, А.Н.Леонтьев, и др.);

- общедидактические основы обучения в высшей школе (Л.Г. Вяткин, Б.С. Гершунский, В.В. Давыдов, Г.И. Железовская, В.В. Краевский, А.В.Мудрик, В.А. Сластенин и др.);

– концептуальные положения теории и методики обучения неродному (иностранному) языку (В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова, Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов, Л.В. Щерба, А.Н. Щукин и др.);

– научно-практические положения из области преподавания русского языка (М.М. Разумовская, В.Н. Вагнер, В.В. Красных, В.И. Половникова, О.В. Сергеева, И.П. Слесарева, А.В. Фролкина, О.В. Чагина и др.).

- общие положения теории личности, деятельности, творчества, познавательной деятельности (Ш.А. Амонашвили, П.П. Блонского, Д.Н. Богоявленского, А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Н.Ф. Талызиной, Б.М. Теплова, И.С. Якиманская и др.); познавательного интереса (К.А. Абульханова, А.В. Барабанщиков, Г.Е. Глезерман, Г.Н. Волков, В.В. Давыдов, А.Г. Здравомыслов, Ю.О. Злотников, В.Ф. Константинов, О.И. Кочетов, П.Е. Кряжев, В.И. Куценко, А.Я. Шляхова, Г.И. Щукина и др.

Источники исследования Источниками исследования послужили официальные документы: Конституция РТ, Закон об образовании РТ, Национальная стратегия развития образования на период до 2030 года, Государственная Программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 года, основополагающие документы и программы Правительства РТ об образовании, воспитании, а также труды в области: лингводидактики, психолингвистики, методики профессионально-ориентированного обучения (Н.И.Алмазова, Н.В.Баграмова, Н.В.Барышников, И.Л.Бим, Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез,Г.В.Елизарова, Г.А.Китайгородская,Б.А.Лапидус, М.В.Ляховицкий, Р.К.Миньяр-Белоручев, И.А.Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н.Леонтьев, О.Д. Митрованова, Е.И.Пассов, Г.В.Рогова, Е.Н. Соловова, С.Ф. Шатилов, И.Х.

Каримова, Т.В. Гусейнова, С.Э. Негматов, Г.М. Ходжиматова, У.Р. Юлдашев, С. Шербоев и др.).

Эмпирические основы исследования Эмпирические основы исследования основаны на практическом подходе автора диссертации к объекту исследования: изучение, анализ литературы по психологии, лингводидактике, лингвистике, учебных пособий, учебно-методических пособий, интерпретация научных данных, сравнение, обобщение передового педагогического опыта; наблюдение, анкетирование, качественный и количественный анализ результатов исследования, констатирующий и обучающий эксперименты.

База исследования - Таджикский национальный университет. Всего в исследовании на различных этапах работы принимало участие 740 студента экономических специальностей Таджикского национального университета (специальности: экономика и менеджмент, финансы и кредит, экономика и управление, национальная экономика, международные экономические отношения, менеджмент, банковское дело, бухгалтерский учет, цифровая экономика, статистика.

Научная новизна исследования состоит в следующем: в исследовании предпринята попытка установить взаимосвязь между сущностью формирования текста по специальности - единицы обучения чтению - и спецификой познавательной деятельности студента, обладающей определенным уровнем готовности к работе над текстом, в частности:

1) проанализированы и изложены теоретические и методологические подходы формирования познавательной деятельности студентов в процессе работы с текстами по специальности;

2) выявлены факторы, влияющие на методическую эффективность текста по специальности, способствующие активизации познавательной деятельности студентов;

3) проведен анализ структурно - семантической организации текста по специальности;

4) разработана и обоснована целостная методическая система работы с текстами по специальности в ходе профессионально-познавательной деятельности студентов;

5) даны рекомендации по повышению эффективности формирования познавательной деятельности студентов на занятиях по русскому языку.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Активизация познавательной деятельности обеспечивается формированием жизненной позиции студента; переходом с эмпирического уровня мышления на теоретический; переходом студентов к самостоятельной познавательной деятельности на четкие методологические позиции, оснащением студентов различными способами познавательной деятельности. Связь со специальностью является основой для обобщения знаний, осмысливания, формирования мировоззрения, интереса к науке студентов – таджиков, обучающихся на нефилологических факультетах. Это, несомненно, активизирует познавательную деятельность студентов.

2. Формирование интереса к научным знаниям – предпосылка активизации познавательной деятельности студентов. Познавательная активность в вузовском обучении связана с развитием интереса , который выступает и как мотив учения, и как выражение потребности в знаниях. Поэтому целенаправленное формирование и развитие познавательного интереса на основе текстов по специальности выступает одной из предпосылок активизации познавательной деятельности студентов в процессе изучения русского языка.

3. Один из путей активизации познавательной деятельности студентов национальных групп при обучении русскому языку является работа с текстами профессионально-ориентированного содержания. Особенности функционирования и формирования чтения текстов по специальности обусловлены в значительной степени условиями реального общения, а также коммуникативными функциями. Текст по специальности должен

представлять собой мотивированную структуру, которая должна учитывать особенности речевосприятия и тем самым служить достижению коммуникативной цели.

4. Текст, обладающий сложной содержательно-коммуникативной структурой, может рассматриваться как основа познавательной деятельности студентов национальных групп, который состоит из смыслового и коммуникативного аспектов. В смысловом аспекте текст обладает денотативной структурой, сущность которой состоит в специфическом для каждого конкретного текста раскрытии общетекстовой темы как фрагмента реальной действительности. Коммуникативный аспект текста соотносится с общей и частными коммуникативными установками автора. Общая коммуникативная установка отражается в дифференциации функционально-семантических разновидностей текстов научного стиля речи. Частная коммуникативная установка соотносится с фрагментом текста и отражается в синтаксической структуре группы предложений как текстовой единицы.

Теоретическая значимость исследования определяется значимостью научных обобщений, сформулированных в диссертации, и основных выводов в части анализа и активизации познавательной деятельности студентов при обучении русскому языку на неязыковых факультетах.

Установлен закономерный характер совершенствования работы с текстами по специальности, обеспечивающий оптимальное формирование познавательной деятельности студентов. При этом сформулировано положение об овладении студентами языком специальности на основе работы с текстами по специальности.

Полученные результаты теоретического обобщения эмпирических данных позволяют обнаружить общие тенденции и закономерности, отражающие научно-теоретическую обоснованность и целесообразность активизации познавательной деятельности студентов при обучении русскому языку на неязыковых факультетах.

Практическая значимость исследования состоит в разработке рекомендаций по структурно-семантической организации текста по специальности; в разработке и экспериментальной проверке методической системы упражнений, оптимальных для активизации познавательной деятельности на основе текста по специальности. Предлагаемые в диссертации выводы и рекомендации могут быть использованы при совершенствовании программ, учебников и учебно-методических пособий по русскому языку как для студентов экономического профиля, так и других специальностей, а также применяться в дальнейших научных исследованиях.

Степень достоверность исследования обеспечены методологическим обоснованием теоретических исходных положений, применением комплекса методов, адекватных задачам, объекту, предмету исследования, а также опорой на фундаментальные исследования в области методологии и психолого-педагогической и методической науки.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Область исследования диссертационной работы соответствует паспорту специальности 13.00.08 - Теория и методика профессионального образования (13.00.08.04 - Теория и методика гуманитарных наук, профессиональное образование).

Личный вклад соискателя состоит в непосредственном участии автора в получении исходных данных, в анализе изученности исследуемой проблемы, в получении научных результатов, изложенных в работе; в теоретическом и научно-практическом обосновании комплекса методов, адекватных решению поставленных задач, в разработке и экспериментальной проверке методической системы упражнений, оптимальных для активизации познавательной деятельности на основе текста по специальности. Автор лично участвовала в апробации результатов исследования, обработке, интерпретации экспериментальных данных и подготовке основных публикаций по выполненной работе.

Апробация и реализация результатов диссертации. Положения и выводы диссертационной работы, а также основные результаты обсуждались и докладывались на международных, республиканских и межвузовских научно-практических конференциях, в частности: «Русский язык и литература в образовательном пространстве СНГ. Современный подход изучения русского языка в таджикских группах»(Душанбе, 2008), «Русский язык и литература в образовательном пространстве СНГ» (Душанбе, 23-24 октября, 2009 г.), «Актуальные проблемы совершенствования преподавания русского языка в школах Таджикистана, посвященной 100-летию профессора Л.В. Успенской (Душанбе 2010); «Проблемы функционирования и преподавания русского языка в Центральной Азии» (20-21 октября 2011г.); «Роль русского языка в межкультурном диалоге: Россия и персоязычные страны (Афганистан, Иран, Таджикистан)» (Душанбе, 21-25 октября 2013г.); «Русский язык и литература в образовательном пространстве СНГ. Современный подход изучения русского языка в таджикских группах (Душанбе, 2016г.); «Русский язык в диалоге культур» (Душанбе, 01-02 ноября 2016г.); «Русский язык и литература; современные проблемы и инновационные пути развития» (Душанбе, 26-27 января 2017 г.); «Актуальные проблемы русской филологии, сравнительной типологии и перевода» (Душанбе, 30 октября 2019 г.); «XXII Кирилло-Мефодиевские чтения» (в рамках Международного Костомаровского форума (Москва, 26 мая 2021 года); «Русский язык и литература в современных реалиях» (Душанбе, 12 марта 2021г.); «Русский язык и литература в современных реалиях» - Душанбе, 12 апреля 2022г.) и др.; на ежегодных научно-практических конференциях по результатам НИР профессорско-преподавательского состава Таджикского национального университета (2016-2022 гг.)

Публикации по теме диссертации

Основные идеи и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры методики преподавания русского языка и литературы Таджикского

национального университета (2016-2022гг.), а также нашли отражение в 34-х публикациях, в том числе в двух учебных пособиях, 27 статьях в сборниках конференций, 5 статей в журналах, рекомендованных ВАК при Президенте Республики Таджикистан. Результаты исследования использовались диссертантом при проведении практических занятий по русскому языку на экономических факультетах.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, выводов, списка использованной литературы.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

ГЛАВА 1. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ НАД ТЕКСТАМИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ С ЦЕЛЬЮ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ -ТАДЖИКОВ

1.1 Дидактические основы выбора методов обучения с целью активизации познавательной деятельности студентов при работе с текстами по специальности

Поиск оптимальных методов преподавания, активизирующих учебный процесс, составление программы обучения, отвечающей требованиям развития и совершенствования русской речи студентов, выяснение цели, задач, условий и содержания обучения всегда были центром внимания методистов и преподавателей вузов. Данные проблемы остаются актуальными и по настоящий день.

За последние годы отечественными и зарубежными психологами и методистами проведен ряд творческих и экспериментальных исследований в целях изыскания путей активизации процесса обучения. К ним следует отнести, в первую очередь, теорию речевой деятельности ученых школ Л.С.Выготского, теорию поэтапного формирования умственной деятельности, предложенную П.Я.Гальпериным. В то же время их нельзя рассматривать как окончательные и готовые рекомендации на все случаи практики обучения. Поиски в этом направлении продолжаются, поскольку есть насущная потребность разработки теории обучения на разных уровнях образования, в основу которых могут или должны быть положены последние достижения дидактики.

Как известно, методика занимается следующими проблемами: 1) определением целей обучения; 2) определением содержания обучения; 3) разработкой методов обучения.

Конкретная целевая установка при обучении русскому языку предполагает не только роль преподавателя, а также включает активность

самого обучаемого. Преподаватель не может быть единственным источником информации для обучаемых Студенты должны научиться самостоятельно работать. Основным принципом организации учебного процесса является активизация познавательной деятельности студента. «Нахождение познавательной деятельности, адекватной изучаемому предмету, представление ее во внешней, материальной форме и затем поэтапной, доведение этой деятельности до формы внутренней, умственной составляет основное содержание программы обучения».» [133, с.32].

Леонтьев А.Н. отмечает, что усвоение знаний и творческого опыта возможно лишь в ходе теоретической и практической деятельности человека [87]. В этой связи большую роль в обучении играет активность самого студента, который должен самостоятельно выполнять предложенные преподавателем задания, овладевать новыми научными знаниями, уметь находить сущность проблемы и на основе анализа принимать решения, т.е. не быть пассивным участником учебного процесса. Поэтому одной из основных задач преподавателей вуза является воспитание творческой личности, самостоятельное приобретение знаний, развитие их мышления.

С этой целью предпринимаются попытки совершенствования учебного процесса, направленного на активизацию познавательной деятельности студента. Задача преподавателя русского языка заключается в профессионально-направленном развитии познавательной деятельности студентов, обучающихся на нефилологических факультетах. Использование активных методов обучения на занятиях русского языка способствуют формированию творчески активной личности. Предложенные задания преподавателем должны быть нацелены на то, чтобы студенты в процессе их выполнения развивали и углубляли свои знания о механизмах собственной познавательной деятельности и возможности контроля над ней, т.е. чтобы студенты оказались вовлеченными в совершенствовании собственных умственных действий.

Прежде всего, все знания и технологии образуют единую, тщательно организованную систему, и обучение должно строиться в виде процесса постепенного формирования и развития этой системы. Выход на структурные единицы в виде элементов знаний и операций делает естественным использование такого мощного средства построения учебного процесса, как теория поэтапного формирования умственных действий » [133, с.32]. При этом основной формой обучения должна стать деятельность по самостоятельному решению задач что, с одной стороны, соответствует современным тенденциям, с другой - делает учебный процесс наблюдаемым; появляется возможность объективного контроля качества подготовки через умение решать задачи из проблемной области. Как показал опыт, деятельностный тип обучения резко повышает заинтересованность и активность обучающихся, интенсифицирует процесс усвоения знаний.

Идея дидактической системы зависит от того, какое место в ней занимает педагог и студент при выявлении смысла и цели обучения. Являясь активным звеном в учебном общении с педагогом и однокурсниками, студент также приобретает и усваивает знания от тех, с кем общается, берет их умения и навыки. Учебный коллектив (студенческая группа) – дополнительный способ влияния на отдельного студента, увеличивая его возможности. Чтобы педагог имел возможность активно применять мотивационные запасы, которые есть у каждого студента, «оживить» их и применять методы стимуляции, имеющиеся в группе, ему необходимо за короткий срок преобразовать учебную группу в коллектив; группу, которая объединена одной согласованной деятельностью.

От того как происходит становление коллектива у студентов постепенно убираются коммуникативные теснения и формируется коммуникативный интеллект. Современная наука под коммуникативным интеллектом понимает «совокупность умственных способностей человека, проявляющихся в решении тех задач, которые у него возникают в процессе общения с людьми»»[162].

От того насколько дидактическая система допускает воздействие учащегося на процесс обучения зависит в какой степени эта система личностно – ориентирована. Но если различные компоненты процесса обучения не зависят от педагога и студентов, то такая система является авторитарной, в которой преобладает воздействие внешних рамок, например, социальной, для формирования природной составляющей студента. Все люди, так или иначе, учат других, это происходит либо напрямую, либо открыто, либо косвенно. Каждый человек, в первую очередь, учит себя. В таком случае, роль педагога не отвергается, его функции не снижаются, так как создается специальная образовательная среда для самостоятельной деятельности студента, в таком случае от преподавателя нужна лишь помощь. Центром управления в такой системе является студент, а от преподавателя лишь требуется обнаружение и формирование компонентов его самообразования.

Важной задачей вуза является выявление возможностей и способностей каждого участника педагогического процесса, дать им возможность проявить свои творческие способности. Решить такие задачи не представляется возможным без реализации изменчивости образовательных процессов, из-за этого создаются разнообразные инновационные типы и виды образовательных организаций, требующие наиболее полного научного и практического изучения.

В.И. Андреев считает, что идея образования заключается в формировании условий для каждого учащегося таких, чтобы обучение смогло перейти в самообучение, воспитание в самовоспитание, развитие в творческое самостоятельное развитие личности [6,с.15]. »

По мнению Г.М. Ходжиматовой, «интенсификация учебного процесса в вузе требует переориентации дидактической системы высшей школы с преимущественно информационным типом обучения, позволяющее выявлять и развивать познавательные творческие способности студентов, целенаправленно управлять формированием их самостоятельной

деятельности и профессиональных способностей» [148, с.240]. К дидактическим системам самообучающего характера относятся такие системы, которые нацелены на связь студента со специальными созданными компонентами обучения. К ним относятся: интерактивные учебники и учебные пособия, видео и аудио курсы, записанные на дисковые носители учебные программы, методические пособия, использование программ в сети Интернет и т.д.

Подобные системы могут охватывать как полностью все обучение, так и быть дополнительным ресурсом получения знаний и занимать около 20% времени от всех занятий учащихся. Дидактика, как система, связана с философскими и методологическими основаниями, которые определяют весь смысл образования, систему главных и общих понятий и компонентов дидактики (цель, содержание, формы, методы, приемы, средства и способы, контроль результатов). Наиболее значимые элементы различных дидактических систем занимают место методологических ориентиров для создания и сравнения разнообразных теорий в обучении.

В настоящее время значимость образования растет, в этой связи необходимо повысить результат обучения в различных системах таджикского образования. Существует необходимость в частой переподготовке, повышении квалификации, быстрого освоения новых технологий. Для этого необходимо повысить профессионализм преподавателей, что требует времени. Одной из попыток в данном ракурсе стало создание интенсивных методов обучения.

Современные (или новые) методы в дидактике являются плодом поисков рациональной методики обучения второму языку. Каждый из них претендует на оригинальность, многие их приемы действительно эффективны на определенных участках учебного процесса, но окончательно ни один из них в качестве единственного, оптимального, пока не утвердился. Все еще продолжаются споры, выдвигаются все новые и новые концепции то в пользу одних, то в то в пользу других методов. Как отмечает А.Н.Шукин,

«однако опыт работы и исследования в области методики убеждают в том, что создание универсального метода, пригодного для всех случаев жизни, - задача вряд ли осуществимая, а оптимальность метода определяется конкретными условиями и целями обучения. Безусловно, некоторые варианты интенсивных методов можно рассматривать в качестве оптимальных при установке на овладение языком в конкретной сфере общения (чаще всего бытовой) в сжатые сроки при наличии соответствующих условий (пособия, высокая квалификация преподавателя и др.) [154, с. 182].

Исходя из цели и задач, а также условий преподавания русского языка в таджикском вузе, мы полагаем, что в наших условиях новые методы требует значительного времени для их реализации. Это во-первых. Во-вторых, каждый из указанных методов предполагает работу по обучению языку с нулевых позиций, в то время как в нерусском вузе речь идет о совершенствовании уже приобретенных навыков. В-третьих, русский язык изучается как язык межнационального общения, что принципиально отличает задачи обучения русскому языку в национальной школе и вузе.

Поиски инновационных интенсивных приемов обучения практическому овладению русским языком за небольшой срок были предприняты уже давно. Создание и формирование интенсивных методов принадлежит к началу XX века, это объясняется историческими и социальными причинами, актуальностью прямого метода, создавшего необходимые ресурсы для создания методов интенсивного обучения.

Можно сделать вывод, что на основе технологий обеспечивается вероятность получения позитивного результата (цели) развития личности в ходе получения знаний, умений, навыков [12,с. 214].

Интенсификацией процесса обучения – это система технологических способов, которые позволяют использовать незадействованные способности личности обучаемого для повышения результата учебно – познавательного процесса [17, с.93].

Из вышесказанного видно, что вопрос активности студента в обучении, как главный элемент результата в обучении, полноценное развитие личности, ее подготовки в профессиональной области, требует серьезного осознания важных компонентов обучения (содержания, приемов, методов). Стратегическим проявлением активизации познавательной деятельности студента при обучении русского языка в таджикской аудитории служит не рост количества предоставленной информации, не повышение и усиление численности различных мероприятий, а формирование дидактических и психологических условий для осмысления учения, введение в него студента на ступени не только мыслительной, но личностной и социальной активности.

Как известно, в настоящее время ученые используют различные виды понятий, характеризующих деятельность студентов: «самостоятельность», «познавательная самостоятельность», «активность», «познавательная активность» и др. Мы вслед за Р.А. Низамовым считаем, что «активность студента в обучении – это волевое действие, деятельное состояние, характеризующее усиленную познавательную деятельность личности» [104,с. 24].

Также важно, то в какой мере, проявляется активность студента в учебном процессе, определяется его логикой, степенью сформированности учебной мотивации, которая во многом определяет уровень когнитивной инициативы человека, его личностное богатство. Основываясь на традиционной закономерности обучения, которая включает в себя несколько этапов: первоначальное знакомство с информацией, ее восприятие в полной мере; осмысление ознакомленного материала; закрепление материала с помощью различных средств; овладение материалом в полной мере, преобразование его в практическую деятельность. Отсюда следует выделить уровни активности:

активность воссоздания – нацеленность студента на понимание, запоминание, дальнейшее воспроизведение полученной информации, овладение способами использования по образцу;

активность объяснения – характеризуется готовностью обучаемого исследовать изучаемую информацию, установить связи, постичь способы использования знаний в условиях, которые постоянно меняются;

творческая активность – нацеленность студента к теоретическому осмыслению приобретенных знаний, самостоятельность в поиске решения поставленным задачам, выражение познавательной заинтересованности.

Но теоретический анализ данного вопроса, а также опыт работы показывают, что наиболее плодотворным решением служит формирование особых психолого-педагогических условий в сфере обучения, которые бы помогли студенту занять активную личностную позицию, в полной мере показать себя как субъекта учебной деятельности.

Некоторые исследователи выделяют следующие характерные качества активного обучения:

– активизация мышления с помощью принуждения, т.е. учащийся должен проявлять активность даже если этого не хочет;

– продолжительное вовлечение учащихся в образовательный процесс, т.к. активность должна проявляться не эпизодично и случайно, она должна быть устойчива и продолжительна;

– принятие самостоятельных решений с помощью творчества, увеличение мотивации и эмоционального плана обучаемых;

– взаимодействие учителя и учащихся.

Познавательная активность – это интеллектуально - эмоциональный ответ на процесс познания, нацеленность человека к получению знаний, желание выполнять индивидуальные и общие задания, интерес к деятельности педагога и обучаемых.

Мерекенова С.З., Хайрулина В.Д. характеризуют «понятие «профессионально-познавательной направленности» в процессе изучения

студентами русского языка как деятельность, в которой выражаются профессиональные интересы через познавательные потребности и познавательную активность личности. С получением студентами коммуникативной компетентности идет процесс формирования стойких познавательных мотивов, интересов, которая необходима специалистами в дальнейшей деятельности. Поэтому преподаватели русского языка должны заинтересовать студента в развитии его профессиональной компетентности с помощью изучения профессионального русского языка путем правильного выбора тематики и материала для чтения и прослушивания» [96, с. 56-57]. Познавательную активность принято рассматривать как нацеленность и способность мыслить самостоятельно, умение ориентироваться в разных ситуациях, находить свое решение к заданным вопросам, устремление к пониманию изученного учебного материала, постичь приемы нахождения знаний; критический подход к мнению других, индивидуальность собственного мнения. Познавательная активность и познавательная самостоятельность – это такие качества, которые характеризуют мыслительные навыки студентов к учению.

Как и остальные навыки, они создаются и формируются в деятельности. Если нет специальных условий для выражения активности и самостоятельности, то данные способности не смогут развиваться. Поэтому только использование активных методов в полной мере, которые побуждают к умственной и практической деятельности, с самого начала процесса обучения, формирует наиболее значимые умственные качества человека, которые обеспечивают его активность в постоянном получении новых знаний и использовании их на практике.

При этом обязательным условием остается превалирование деятельности студента, которая состоит из следующих этапов: ориентировочного, в процессе которого выбираются правила и методы деятельности, соответственно поставленным целям; исполнительного, в ходе которого преобразуется объект или ситуация и достигается заданный целью

результат; контрольного, с помощью которого осуществляется сравнение результатов и цели; корректирующего, содержащего аналитический разбор итогов контроля об окончании деятельности или о возврате на один из ее этапов для совершенствования отдельных операций.

А. Вербицкий дает следующее толкование сущности этого понятия: активное обучение предполагает переход от главным образом упорядочивающих, алгоритмизованных, предопределенных методов, форм создания дидактического процесса к воспитывающим, проблемным, экспериментальным, поисковым, которые способствуют созданию познавательных мотивов и интересов, а также созданию условий для творчества [29,с.89].

Таким образом, под активными методами обучения понимаются такие методы, которые нацеливают студентов к активной интеллектуальной и практической деятельности в ходе изучения учебного материала. Активное обучение характеризуется применением системы методов, направленной не только на передачу педагогом уже готовых знаний, их осмысление и повторение, а на самостоятельное получение знаний и умений в ходе активной умственной и практической деятельности.

Создание и формирование активных методов связано с тем, что перед обучением появляются все новые и новые задачи и вопросы: необходимо не только передать студентам знания, но и гарантировать развитие и организацию познавательных умений и способностей, творческого мышления, интересов и навыков самостоятельного мыслительного труда. Появление новых задач зависит от высокого уровня развития информации. Раньше знания, которые человек получил в школе, училище, техникуме, вузе, еще долгое время могли служить ему, порой в течение всего его трудового пути. Сейчас, когда поток информации слишком велик, знания необходимо постоянно пополнять и обновлять, этого можно достичь с помощью самостоятельного образования или самообразования.

В виде теоретической основы в данной области выступает теория содержания учебного процесса, теория деятельности, формирования мышления, профессионально-личностное развитие (сама личность, позиция личности) и т.д. В рамках одной теории возможно создать и использовать на практике несколько различных технологий.

Но также необходимо помнить, что новейшие технологии, которые появляются в образовательной практике, могут соединяться одинаковыми теоретическими положениями (проблемного, личностно - ориентированного обучения и другие), с помощью которых формируется система возможностей субъектов учебного процесса.

В иерархической системе функций языка существуют основные, главные функции и их разновидности. Основными функциями языка являются мыслительная функция (т.е. функция формирования, оформления и осуществления мыслительной и коммуникативная. Следует отметить, что эти функции, являясь равноправными, не сводимыми друг другу, предполагающими друг друга, представляют собой двуединство (диалектической единство). Мыслительная и коммуникативная функции как двуединство существуют в виде более конкретных функций: интеллектуально –информативной функции (функция сообщения) ипрагматической (эмоционально –регулятивная, функция воздействия на внутреннее и внешнее поведение адресата) [71,с.7].

Информативная функция при изучении русского языка имеет целеустановку как единицы языка только на информирование. К информативным единицам относятся «интеллектуализированные» языковые единицы разных уровней, лишенные эмоциональности, эмоциональной или эстетической оценочности, экспрессивности, побудительности и контактной семантики.

Содержание обучения по формированию активной познавательной активности студента состоит из следующих педагогических условий:

1. Существование в учебной деятельности творческой работы.

Деятельность творческой направленности – занятие, создающее что - то реально новое. Сюда может относиться новая цель, результат, приемы, новые способы их достижения. Значительную роль в творческой деятельности играет сочетание, изменение уже полученных знаний, известных способов действий.

2.Формирование взаимодействия как творчества, которая означает приобщение студента в ту творческую деятельность, которая ему интересна; формирование необычных ситуаций; использование результативных форм, методов и приемов. В целом, педагогическая ситуация – составная часть процесса обучения, с ее помощью преподаватель регулирует педагогический процесс, педагогическую систему.

3. Формирование инновационного пространства – педагогически приемлемой развивающей среды. Комфорт учебного процесса основан, в первую очередь, на состоянии спокойствия, дружелюбия и взаимопомощи, которую должен получать каждый студент, это область благоприятного расположения; нацеленность каждого «быть лучше»; его личная защищенность и уверенность в справедливости и помощи окружающих; позитивный эмоциональный фон.

Известно, что знания хорошо усваиваются при наличии мотивов, чем сильнее мотивы, тем эффективнее усвоение. В изучении русского языка как языка специальности усилению мотивационного аспекта служат межпредметные связи с профилирующими дисциплинами вузовского цикла. Как известно, межпредметные связи могут быть параллельными и перспективными. Для перспективных межпредметных связей наиболее значимым моментом является степень новизны материала. Представляется, что перспективная связь целесообразна для подготовки учащихся к слушанию лекций, например, в плане терминов. При параллельных связях важно линейное следование учебных текстов по русскому языку за материалами изучаемых предметов.

Поэтому важно, что на практических занятиях по русскому языку в работе над текстом по специальности студенты усваивают лингвистические знания и при их посредстве актуальную экстралингвистическую информацию, заложенную в учебный текст; у них совершенствуются общеучебные умения, а также формируются специфические умения и навыки, имеющие непосредственное отношение к процессу извлечения информации при зрительной рецепции. При этом получение конечного, планируемого результата работы над учебным текстом должно обеспечить чтение аналогичной темы текста учебника.

Мы считаем, что формирование познавательной активности студента в образовательном процессе взаимосвязано с выражение индивидуальных умений студентов и инновационных способностей.

Критерии и показатели сформированности познавательной активности студентов на занятиях русского языка в процессе использования активных методов обучения показаны на рисунке (Схема №1).

Схема №1.

Критерии	**Показатели**
Мотивационный (установка на творческий характер мыслительной деятельности)	устремленность к самовыражению; заинтересованность в нестандартном мышлении; удовлетворённость процессом мысли тельной деятельности в эмоциональном плане; необходимость обмена идеями, мыслями, предположениями, творческими решениями; личностная необходимость в получении интеллектуально– творческих знаний
Когнитивный (понимание средствах рациональной и творческой мыслительной деятельности)	осмысление содержания и значимости эврологического мышления; принятие себя как субъекта интеллектуально – творческой деятельности; владение знаниями о значимых способах логического мышления; владение приёмами эвристического мышления; самооценка способностей думать рационально и творчески.
Технологический (овладение навыками интеллектуально – творческой мыслительной деятельности)	способность самостоятельно, нестандартно понимать учебные задания (задачи); способность определять и ставить творческую цель, которая нацеливает на решение оригинальными

	способами; способность проводить поиск с помощью эврологических средств и приёмов мышления способность находить решения с помощью интуитивных механизмов мыслительной деятельности – сочетаемость, аналоговость, вероятность.

Учебный процесс в высшей школе развивается и совершенствуется под воздействием научно-технического прогресса, новых требований, предъявляемых в современных условиях к специалистам с вузовским образованием.

Одним из важнейших факторов поиска путей совершенствования учебного процесса является постоянное увеличение объема научно-технической информации. Интенсификация учебного процесса в вузе, сближение научного и учебного понимания требует переориентации дидактической системы высшей школы с преимущественно информационным типом обучения на обучение, позволяющее выявлять и развивать познавательные творческие способности студентов, целенаправленно управлять формированием их самостоятельной деятельности и профессиональных способностей.

Как показали теоретические и экспериментальные исследования в области вузовской дидактики (Т. В. Кудрявцев,А.Э.Штеймец, П. И. Пидкасистый), наиболее продуктивной в современных условиях является психолого-педагогическая концепция активного обучения. В обобщенном виде она может быть выражена в составе следующих компонентов:

- единстве преподавания и учения;

-активности и самостоятельности личности в обучении и профессиональном самоопределении;

- проблемное в обучении;

- индивидуализации обучения;

- соответствии методов обучения конкретным дидактическим целям и условиям обучения;

- мотивации и профессиональной направленности в обучении [77]

Еще одним методическим условием активизации познавательной деятельности студентов является последовательное введение на занятиях элементов проблемно-развивающего обучения. Проблема означает сложный вопрос, задачу, требующую решения или исследования. «Проблема определяется как «сложный вопрос, требующий изучения, разрешения» [64,с.333].

Основная идея проблемного (развивающего) обучения по Махмутову-это знания не просто передаются в готовом виде, а приобретаются в условиях проблемной ситуации в процессе активной познавательной деятельности учащихся Махмутов М.И. [95,с.7].

Создание проблемной ситуации-один из способов повышения активности обучаемых и побуждения их к самостоятельному поиску [95,с.7]. В самом деле, проблемная ситуация — начальный момент мышления, она практически не, влияет на механизм восприятия. Восприятие осуществляется без проблемной ситуации. Произвольное запоминание основано на готовых выводах науки и, как были показано выше, продуктивно при информативном методе обучения, если создать достаточную эмоциональность и наглядность. Поэтому, пользуясь термином «проблемное обучение», мы понимаем под ним, главным образом, обучение, ориентированное на максимальное использование непроизвольного запоминания, путем создании проблемных ситуаций и решения проблем. При обучении русскому языку речь идет не о раскрытии (решении) проблем, стоящих перед наукой, а о характере изложения известной учебной информации (о проблемной методике изложения). Это такое состояние интеллектуального затруднения, когда студент в заданной ситуации не может объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний или выполнить известное действие прежними знающими ему способами [33,с.11].

Практика работы показывает, что проблемное обучение на неязыковых факультетах следует проводить поэтапно, постепенно усложняя проблемную ситуацию.

Необходимо определить место и роль проблемного обучения в системе концепции активного обучения. Проблемное обучение активизирует учебный процесс, а потому его нередко отождествляют с весьма емким понятием «активизация». Если студент будет активно слушать преподавателя, читать книги, а преподаватель будет хорошо объяснять, использовать новые средства обучения, то учебный процесс будет активным, обучение эффективным. Такое обучение интегрирует различные приемы обучения, но не будет проблемным, даже в том случае, если оно уделяет внимание развитию умственных действий. Проблемное обучение не сводится к развитию отдельных мыслительных операций, стихийно складывающихся в учебном процессе. Проблемное обучение исходит из того, что обучаемый, анализируя, сравнивая, синтезируя, обобщая, абстрагируя, конкретизируя фактически новую информацию

Преобразования, которые происходят в жизни нашего общества, серьезные вопросы, которые стоят на современном этапе развития страны перед образованием, призывают к пересмотру мнений на содержание и функции профессиональной деятельности учителя в условиях современности. Необходимо отойти от той деятельности, с помощью которой учитель несет инструментальную функцию. Важна инновационная деятельность, целью которой является актуализирование новаторской индивидуальности педагога, который желает работать в ВУЗе усовершенствованном, способен создавать, изучать и применять инновационные технологии в образовательной практике. Формирование инновационного мышления учащихся часто не возможно в полной мере, так как память студентов не может запомнить большое число фактов, которые необходимо знать сегодня, но которые будут, возможно, не нужны завтра. Нельзя смотреть на обучение на такой процесс, который основан на

заучивании и воспроизведении. Необходимо переработать содержание занятий, выделить в учебных программах наиболее важные пункты, и отметить, что является ознакомительной информацией, а что необходимо заучить.

Инновационные технологии – это важный механизм, который стимулирует мышление студентов в области инноваций.

Инновационные технологии, которые сегодня занимают высокую позицию в жизни ВУЗа, являются тем важным педагогическим звеном, который включает в себя допустимость решения трех вопросов: 1. Изучения развивающегося педагогического опыта и прогрессивного формирования педагогического труда; 2. Привнесение студентам социокультурного опыта; 3. Самое важное – самосовершенствование преподавателя, развитие в нем тех качеств и способностей, как человечность, творческие способности, потребность в самореализации своих возможностей и способностей в профессиональной деятельности, которые актуальны сегодня.

На сегодняшний день жизнь выдвигает все новые и новые требования к развитию молодежи, характерной чертой которых должны быть не только знания и умения, но также мыслительная активность, инициативность, умение работать самостоятельно. Появившиеся технологии все также основываются на подаче информации учащимся, но отличаются ролью информации. Информация дается не только для заучивания и освоения, но в большей мере для того, чтобы студенты смогли использовать ее в реальной жизни, для создания своего новаторского продукта.

Отсюда следует, что необходим такой процесс: вложение – создание – внедрение – получение качественного результата.

Необходимо учитывать и то обстоятельство, что студенты приходят на первый курс с неодинаковой подготовкой к усвоению вузовской программы, а потому обладают и различной степенью обучаемости, что в известной мере сохраняется и на старших курсах. Это требует не только умелой организации

их взаимодействия в едином коллективе всех первокурсников, но и дифференцированного подхода к их обучаемости.

Известно, что эффективность проблемного обучения во многом зависит и от уровня овладения преподавателями его понятийным аппаратом. Нельзя организовать проблемное изучение без учета его научной проблематики. Нельзя раскрыть научную проблематику без применения в преподавании специфических путей и приемов поисковой деятельности студентов. Здесь объективно существует взаимосвязь.

В настоящее время обращается особое внимание на дальнейшее совершенствование самостоятельной работы студентов, развитие у них навыков профессионального и научного мышления. Развитие познавательной самостоятельности студентов служит важным условием повышения их учебной активности.

Частичное решение этих проблем — использование технических средств обучения (ТСО). В сочетании с традиционными методами проведения занятий в вузе с использованием ТСО, позволяют повысить наглядность обучения, сделать доступным такой материал, который малодоступен традиционным средствам. Использование ТСО экономит учебное время, повышает культуру труда преподавателя, активизирует работу студенческой аудитории. Применение ТСО в учебном процессе позволяет интенсифицировать его и тем самым способствует реализации учебной программы и активизации познавательной деятельности студентов. ТСО должна рассматриваться только в качестве средства в дополнение и расширение возможностей педагогической деятельности. Чтобы оптимизировать применение ТСО, надо определить в процессе изучения конкретной учебной дисциплины цель возможность и полученный эффект. Это вызвано тем, что ТСО могут коренным образом повлиять на ход учебного процесса, его характеристики и структуру.

В свою очередь, одной из актуальных проблем современной методики является поиск новых, более эффективных способов передачи знаний,

которые позволили бы дать студентам более полную и более необходимую информацию об изучаемых явлениях и могли бы ускорить и облегчить процесс обучения.

Сегодня существует достаточно мощный арсенал педагогических теорий, методов, приемов. Объем же их использования, особенно в преподавании русского языка студентам-таджикам, как показывает опыт работы, невелик.

Нужен комплекс мер, нужна новая методическая система, которая будет органически свободна от основных недостатков существующей системы, и будет направлена на оптимизацию учебного процесса в целом, и обучению русского языка в частности.

Мы вслед за К.В.Кумунжиевым [82] считаем, что в основу системы обучения должны быть положены следующие принципы:

Первое, это принцип сквозного применения системного подхода к определению содержания и организации подготовки: от разработки квалификационной характеристики до организации каждого занятия. Это, в свою очередь, позволит определить содержание образования, сформулировать основные задачи подготовки и определенным образом структурировать их. Отдельные структурные единицы системы станут главными задачами дисциплины. Дальнейшая декомпозиция целей позволит обоснованно определить и задачи других элементов учебного процесса.

Следующий принцип - ориентация на деятельностный тип обучения- конечной целью которого является освоение определенного набора операций (умственных действий), составляющих в комплексе технологию решения некоторого класса задач. Сочетание системно-структурного подхода и деятельностного типа обучения приводит к структуре учебного процесса в виде суммы технологий, освоение которых обеспечивает решение всего комплекса нестандартных задач, возникающих в проблемной области соответствующей специальности (или, в крайне» случае, их грамотную формулировку). Декомпозиция приводит к определению задач отдельных

дисциплин, их разделов как задач по овладению отдельными технологиями или операциями.

Третий принцип- концептуализация и интеграция знаний. После формулировки списка задач для каждой из них должны быть выделены фрагменты знаний (образования, ориентировочная основа), усвоение которых обеспечивает понимание сути задач и овладение технологией ее решения. Далее, в рамках целесообразного, необходимо провести концептуализацию знаний и организовать их в некоторую иерархическую систему [82,с.13-16].

Учитывая данные принципы можно устранить целый ряд недостатков существующей методической системы. Наряду с определением принципов построения методической системы необходимо уточнить с позиций этой системы также следующие принципы: целевая направленность подготовки и компьютеризация учебного процесса. Целевой характер подготовки может быть интерпретирован однозначно: единая система образования для всех студентов и целевая направленность задач, на которых она базируется; формирование пакета задач из проблемной области, в которой предполагается специализация выпускника. В этом случае не теряется смысл целевой подготовки и, в то же время сохраняется ценность учебного процесса как средства получения образования.

Сегодня, когда перед высшей школой стоит задача подготовки специалистов нового типа, этот подход особенно современен.

В развитии познавательной деятельности студентов на занятиях русского языка с помощью интенсивных технологий метод педагогического моделирования дает возможность обнаружить новые способы использования интенсивных технологий на занятиях русского языка, а также развить методологию решения актуальных на сегодняшний день задач. Моделирование может проводиться в рамках учебного процесса с помощью интенсивных технологий в целом, так и применяя частные стороны этого процесса.

Необходимо отметить, что создание такой модели было выполнено с помощью системного, а также деятельностного подхода. Положительные черты системного подхода заключаются в том, что он дает возможность осмыслить структуру умений как целостной системы.

Моделирование – способ теоретического познания и выражения действительности, практического знания и характеристика явления. В дидактике оно занимает важное место. Во многих учебных пособиях моделирование понимается как один из методов обучения. Являясь методом научного анализа, оно характеризуется созданием и исследованием моделей изучаемых объектов.

Модель – это искусственно сформированный объект, который представляет собой схему, знаковые формы, различные физические конструкции, а также формулы. Этот объект, являясь смежным изучаемому явлению – оригиналу – воссоздает и отображает в наиболее приближенном виде структуру, качества, связи и отношения компонентов этого объекта. В.В. Краевский в своем исследовании модель определяет как «систему элементов, которая воспроизводит определенные стороны, связи, функции предмета исследования» [72, с.84].

В.А. Штофф же в своей работе, модель характеризует как «средство отображения, воспроизведения той или иной части действительности с целью ее более глубокого познания от наблюдений и эксперимента к различным формам теоретических обобщений» [154, с.28].

Но, необходимо учитывать, что модель, как формальная конструкция, выражает в чистом виде закономерную структуру объекта и количественные отношения его компонентов. В связи с этим намного проще проверять логическую сторону гипотез и утверждений на счет вероятных связей между фактами. Это позволяет провести исследовательскую проверку объекта-оригинала и возможность его использования на практике [27, с. 190].

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод, содержание характеристики модели может истолковываться с помощью четырех признаков:

1.Выражение модели: мыслительное (ментальное) или материальное (схема или образец).

2.Модель выражает главные компоненты объекта изучения.

3.Модель может заменять реальный объект.

4.С помощью исследования модели возможно получить новый материал об оригинале.

При характеристике таких понятий как «учебная модель», «модель образовательного процесса» главное место занимает определение модели, которые должны дидактически легче изучаться, если сравнить с такими же характеристиками первоначального объекта. Дидактическая модель по структуре содержит значительно меньше компонентов, чем исходный объект.

Основываясь на предположении Ф.Т. Хаматнурова, подвержены актуализации теоретико-познавательное и методическое значения проблемы о развитии моделей, их применение в изучении, а также в педагогической практике профессионального образования. Также как научные гипотезы, модели могут изучаться как формы организации науки. Его мнение о не полном изучении теории, рассмотрение их как моделей последующих современных теорий, разделяют и ряд других исследователей [149,с. 139].

Также необходимо отметить, что в педагогике моделирование понимается как создание определенной схемы, которая отражает реальный процесс обучения или явление. Моделирование образовательных процессов – важный шаг для выявления цели, методов и приемов, средств их выполнения и получения эффективных результатов. Вузовская практика дает понять, что моделирование, являясь методом обучения, значительно повышает результативность обучения.

Мы считаем, что в зависимости от детализации, возможно, выделить моделирования:

– Детальное моделирование. Рассмотрение всех связей и отношений подсистем объекта изучения.

– Обобщенное моделирование. Рассматриваются лишь общие внешние признаки объекта– оригинала, а также его связи и отношения.

– Сложное моделирование. Моделирование используется с помощью полного исследования объекта и определение наиболее значимых признаков, что требует определенного построения.

– Простое моделирование. Простое моделирование организуется в процессе сопоставления различных предметов, явлений с их аналогами, что не требует объемных и дополнительных процессов разработки.

Используя моделирование необходимо помнить, что к педагогическим моделям предъявляется ряд требований: а) требование простоты, которое исходит из невозможности закрепить в модели все разнообразие и сложность реального объекта. [17].

б) она должна вызывать интерес, должна быть гармоничной и подходящей для окружающего учебного процесса.

Модель такого процесса должна уметь решать проблемы диагностики, анализа, гипотезы и исправления изучаемого объекта и использовать как структурно– функциональные компоненты:

– цель исследуемого процесса (объекта);

– принципы создания или исполнения;

– содержание главных этапов исполнения или содержания;

– внешние применительно к изучаемому объекту (процессу) условия;

– взаимосвязи компонентов модели, считают Т.Е. Вавилова и П.М. Моргачев [27, с.191].

Ученый-педагог Ю.К. Бабанский в своей работе, при выборе учебной модели, предлагает основываться на следующих основных параметрах:

– цель, задачи обучения;

– принципы и логичность обучения;
– содержание учебного процесса;
– способности учащихся в обучении;
– компетентность педагога и его методическая система;
– характеристика образовательных условий[9,с. 48].

Н.В. Кузьмина в своей работе отмечает, что в педагогической модели необходимо учитывать пять функциональных компонентов:

– организаторский;
– коммуникативный;
– гностический;
– конструктивный;
– проектировочный [79, с.102].

Организаторский компонент характеризуется способностью педагога организовать свою деятельность и активизировать ее у студентов. Коммуникативный компонент основан на особенностях и характеристике общения, это связь педагога и студентов. Гностический компонент имеет отношение к сфере знаний и представлений педагога о своей дисциплине, приемах педагогического общения и психологических характеристиках студентов. Конструктивный компонент выражает характерные черты формирования педагогом соей деятельности и динамичности студентов. Проектировочный компонент включает в себя перспективы будущих образовательных задач.

Практика показывает, что назрела необходимость пересмотра методов обучения в высшей школе, так как существующая система обучения студентов не всегда может обеспечить его готовности к продуктивной, а не только репродуктивной деятельности. Познавательная деятельность студента при обучении русскому языку должна быть направлена на приобретение новых знаний. Как известно, знания приобретаются студентами главным образом не потому что возникла практическая необходимость решения какой-то проблемы, а потому что это проходят по учебной программе.

Для того, чтобы обеспечить наиболее рациональный способ приобретения знаний необходимо разработать такую систему обучения , обеспечивающую возникновение потребностей студентов в знаниях, которые нужны будут ему в будущей профессиональной деятельности.

Определение целей познавательной и коммуникативной деятельности студента является сложной педагогической проблемой. Цель обучения русскому языку студентов-таджиков, обучающихся на нефилологических факультетах - приобретение коммуникативной компетенции - реализуется

в содержании обучения. Определение цели и содержания обучения русскому языку в неязыковом вузе должно происходить с учетом специфических условий: неодинакового исходного уровня языковой подготовки студентов, требующего особого коррективного курса; малого количества часов; отсутствия высокого уровня мотивации обучения; некомпетентности обучающихся в их специальности в период обязательных занятий по русскому языку и др.

Трудность определения содержания обучения связана еще и с особенностями самого объекта изучения - русского языка - применительно к данным условиям и целям обучения. Целью обучения русскому языку в национальных группах неязыковых вузов следует признать понимание научной речи с установкой на подготовку к самостоятельному чтению специальной литературы, на выработку умения получать информацию из текста по специальности.

При обучении студентов неязыковых факультетов целесообразен учет особенностей научных текстов. Следует также отметить, что немаловажным фактором является владение русским языком студентами-таджиками. В качестве основной цели работы над текстом выдвигается цель развития комплекса умений, обеспечивающих извлечение актуальной информации из текста, обладающего сложной содержательно-коммуникативной структурой. Конечным же, планируемым результатом работы должно явиться понимание учащимися основной коммуникативной цели текста, а также умение

адекватно понять мысли автора текста и на этой основе строить свою систему видения данной проблемы. Чтение текста по специальности предполагает переосмысление полученной информации, изменения системы представлений читающего о картине мира, то есть получение новых знаний, а также их интерпретацию. Следовательно, получение второго результата связано с оценкой показателей интерпретации смысловой информации, содержащейся в учебном тексте.

Таким образом, для того, чтобы обеспечить рациональный способ приобретения знаний, самое правильное –поставить студента в условия возможно более близкие к условиям его будущей практической деятельности. Как отмечает Ходжиматова Г.М., «специфика научного стиля речи…обязательно должны быть учтена в процессе обучения русскому языку студентов в национальной аудитории…обучение русскому языку на материале специальности заметно повышает заинтересованность студентов в овладении данным языком, говоря языком психолингвистики, повышает мотивацию, способствует активизации речевой деятельности» [151, с.18]. Это позволяет усилить профессиональную направленность обучения русскому языку студентов-таджиков. Теоретические знания обогащаются многими связями с вопросами специальности.

Как считает Е.А.Яковлева и Н.А. Ионова, «какие методы обучения студентов русскому языку и культуре речи можно считать интерактивными? Такие, с помощью которых осуществляется совместная деятельность преподавателя и студента и которые способствуют активизации познавательной деятельности студента. Среди них мы особо выделяем педагогический диалог, целенаправленные вопросы и задания преподавателя, различные средства наглядности и моделирования, а также элементы проблемного обучения» [162].

Итак, можно прийти к выводу, что эффективным методом, развивающим познавательную деятельность студентов является тот метод, который дает положительные результаты, адекватный цели обучения.

Если в процессе занятий студент систематически находится в ситуации, в которых он должен самостоятельно принимать решения, преодолевать трудности, познать новую информацию, то у него постепенно формируется уверенность в познании нового. В результате такая деятельность становится для него необходимостью.

Таким образом, чтобы воспитать активного, творческого студента необходимо организовать активный, творческий процесс обучения, который должен способствовать формированию у студентов профессиональных компетенций. При этом происходит трансформация потребностей студентов, их мотивов, целей, предметных действий и поступков, средств, предмета и результатов учения. Содержанием данного процесса должны служить тексты по специальности.

Организация познавательной деятельности при работе с текстами по специальности, может быть осуществлена следующими методами: созданием проблемных ситуаций, условий для организации самостоятельной работой студентов, элементов игровых ситуаций; формулировкой проблемных, активирующих вопросов, изложением учебной информации методом размышления вслух; использованием в учебном процессе умышленных целенаправленных ошибок и др., которые последовательно моделируют содержание будущей профессиональной деятельности.

1.2. Психолого-педагогические основы активизации познавательной деятельности студентов при работе с текстами по специальности

Воспитание самостоятельной мыслящей творческой личности - одна из актуальнейших проблем современного образования. Мыслительная активность обучаемых – должна быть главной целью в обучении. Б.В.Беляев подчеркивает, что «учащихся надо обучать не просто иностранному языку, а

мышлению на нем… обучая язык, надо поэтому обучать мышлению на нем, которое следует считать как целью обучения, так и показателем степени овладения изучаемым языком [13, с.38].

Тем самым подтверждается, что внешней речи, проговариванию предшествует этап зарождения мысли. Указанный подход в определенной мере согласуется с отношением к речевым процессам как процессам кодирования и декодирования.

Психологическими факторами, влияющими на качество усвоения текста относятся: понимание, внимание, запоминание.

Описанию процессов восприятия и понимания в общем психологическом плане и применительно к речи посвящена обширная литература. В ней дается общая характеристика понимания как психической мыслительной деятельности (С.Л.Рубинштейн); исследуются процессы восприятия и понимания речи; отмечается их уровневость (В.Л.Артемов, З.В.Клычникова, А.А.Смирнов); описывается механизм (Н.И.Жинкин, Л.И.Каплан, А.Н.Соколов); выделяются факторы, облегчающие восприятие и понимание (А.А.Артемов, И.А.Зимняя, О.М.Копыленко, А.А.Леонтьев); рассматривается методический аспект проблемы (В.А.Артемов, Л.П.Доблаев, И.А.Зимняя, А.А.Леонтьев, Н.С.Ожегова).

Как утверждают Нагзибекова М.Б. и Ходжиматова Г.М., «Понимание текста является обязательным условием эффективного чтения. Пониманием называется установление связи между предметами путем применения имеющихся знаний. Понимание является одним из сложнейших видов мыслительной деятельности. Если человеческое мышление — это переработка полученной информации и принятие решений, то понимание определяет полноту восприятия. Понимание текста есть раскрытие смысловых связей и отношений, передаваемых посредством слов, фраз, предложений. При чтении несложного текста понимание как бы сливается с восприятием» [101, с.98].

Как показывают работы психологов (А. А. Смирнова, А. И. Соколова, Н. И. Жинкина), при осмыслении информации происходит: 1) смысловая группировка воспринимаемого материала; 2) выделение смысловых опорных пунктов; 3) эквивалентные замены воспринимаемых слов и словосочетаний сигналом, сохраняющим общий смысл воспринимаемого. При чтении текста необходимо делить текст на смысловые части, в которых выделяются главные пункты. Зимняя И.А. отмечает, что по этим смысловым опорным пунктам происходит ориентировка читателя в содержании воспринимаемого материала, поэтому при работе над текстами по специальности необходимо прогнозировать выделение опорных пунктов, на которые будет ориентироваться учащийся при понимании текстового материала[58].

Понимание тех или иных отрезков речи можно рассматривать как результат их восприятия, адекватного цели действия. Понимание текста есть "положительный результат процесса осмысления в акте речевого восприятия"[59, с. 225]. Неразрывность этих двух процессов проявляется в том, что восприятие речевого сообщения является осмысленным и "нормально включает акт понимания, осмысления" [120, с.205]. Понимание сопровождает восприятие, однако не ограничивается им, "перекрывает его": "восприятие является первым, а понимание последним звеном в цепи осмысления» [80, с. 7].

Процессы восприятия и понимания составляют психологическую сущность первого этапа воспроизведения текста - этапа приема исходного сообщения. Они во многом обеспечивают адекватность смысла текста "на входе" и текста "на выходе". Поэтому в содержание обучения воспроизведению научного текста включается в качестве необходимых звеньев обучение его восприятию и пониманию. На наш взгляд, для осуществления целей обучения релевантны такие характеристики восприятия и понимания, как точность, глубина и скорость.

Точность понимания обеспечивается в том случае, если "денотат возникший у приемника, соответствует денотату в замысле речи"[48, с. 80].

При этом денотат, по Н.И.Жинкину, это модель отрезка действительности, о которой говорилось. Идентификация денотата приемником происходит в результате декодирования («распредмечивания» у И.Л. Зимней) речи, представляющего собой перевод речи с устного или буквенного кода на код внутренней речи.

В этой связи правомерно изучение взаимодействия в процессе восприятия несущих информацию кодовых единиц. Под таковыми обычно понимают психолингвистические единицы, т.е. те сегменты речи, которые являются функционально оперативными в процессе кодирования и декодирования.

Благодаря сложным кодовым переходам, описанным Н.И.Жинкиным, во внутренней речи приемника образуется текстовой смысл, "концепт..., содержащий смысловой сгусток всего текстового отрезка" [49, с. 27]. Образование текстового смысла происходит посредством интеграции лексических значений двух или более смежных предложений текста. Интеграции на уровне текста предшествовала интеграция единиц других уровней - фонем и лексем.

Цель чтения - понимание, достигается поочередным "видением" отдельных слов. Конечно, понимание не является суммой выраженных словами понятий. Оно достигается благодаря уточнению понятий и их объединению на предикативной основе в суждения и умозаключения. Объединение слов в словосочетания в процессе восприятия речи характерно не только для понимания неродного языка, но и для понимания речи вообще. При чтении требуется, чтобы каждое слово мгновенно актуализировало соответствующее ему понятие, без чего невозможно качественное и быстрое формирование единиц смыслового уровня. Поэтому чтение текста предполагает, прежде всего, сформированность прочных навыков восприятия отдельных слов. При чтении необходимо, чтобы вся работа над ним нацеливается на выполнение тех операций, которые приводили бы к полному и неосознаваемому пониманию данного слова в тексте.

Для чтения формируются автоматизированные ассоциация "форма-понятие". В выработке автоматизированных ассоциаций "форма-форма" и понятие -понятие" нет особой необходимости, так как первая из них задана в самом тексте, а вторая переносится из родного языка. продуктивное чтение требует владения практически всей массой лексики, встречающейся в тексте. Роль контекста при этом не следует преувеличивать, так ка он помогает правильно понять или вспомнить слово далеко не во всех случаях и лишь при условии прочного знания окружающих слов. Поэтому, основной лексической единицей для обучения чтению, подлежащей отбору, систематизации и усвоению, является слово в тех его значениях, которые характерны для текстов конкретной специальности.

Понимание наступает, если этот текстовой смысл, извлеченный при декодировании, идентичен текстовому смыслу, который существовал во внутренней речи создателя текста и был воплощен в текстовую форму в процессе кодирования.

Естественно, что условием понимания является общность кода, на втором человек кодирует и декодирует. Этот код Н.И.Жинкин называет универсальным предметным кодом, представляющим собой правила, по которым формируется содержательная структура речи. Задача этого кода состоит в том, чтобы "информация, поступающая от действительности каждому отдельному человеку, перерабатывалась не только им, но и в процессе коммуникации каждым партнёром" [49, с.30].

Коммуникативная цель обучения русскому языку как средству овладения специальностью осуществляется путем формирования у студентов необходимых речевых навыков в каждом из четырех видов речевой деятельности: чтении, аудировании, говорении и письме. Чтение как вид речевой деятельности представляет собой активный целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловливаемый ситуацией общения процесс приема речевого сообщения, текста, передаваемого в письменной форме. Поскольку для текста (речевого сообщения), независимо от трактовки

самого понятия "текст", в первую очередь, важен критерий осмысленности, то цель чтения реализуется в воссоздании чужой мысли, которая становится предметом речевой деятельности на всех ее уровнях.

О психологическом содержании деятельности, направленной на извлечение смысла из научного текста, то есть о процессе понимания, Л.И. Зильберман говорит следующее: "Понимание текста предполагает идентичность выводов, сделанных читателем -получателем информации, с замыслом автора - отправителя информации, причем коммуникативный акт будет иметь место только тогда, когда понимание будет включать и одинаковую интерпретацию эксплицитно не выраженных, но имплицитно содержащихся в тексте единиц значения" [55, с. 9]. Проблемы уровней понимания иноязычного текста касались многие исследователи (И.М. Берман, Н.И. Жинкин, З.И. Клычникова, А.Н. Соколов, О.Д. Мешков и др.).

Итак, восприятие целостного текста, понимание заложенной в нем экстралингвистической информации - процесс чрезвычайно сложный и глубоко индивидуальный.

Индивидуальные особенности обучаемых оказывают влияние на развитие коммуникативной компетенции в чтении. Так в обучении чтению как процессу активной и самостоятельной добычи информации представляется методически значимой возможность проявления таких индивидуальных свойств студентов, как активность в принятии самостоятельных решений и мобильность в изменении своих планов и гипотез по ходу их реализации, внимание, наблюдательность, критичность ума, творческий характер мышления, память.

Таким образом, вслед за Л.П.Доблаевым мы приходим к выводу, что 1) Формирование у студентов приемов понимания текста возможно и целесообразно осуществлять не непосредственно, а через методически более простое и эффективное обучение их операциям анализа смысловой структуру текста. 2) Умение студентов анализировать смысловую структуру учебного текста обеспечивает усвоение и применение ими разнообразных приемов для

лучшего его понимания, делает процесс понимания более содержательным и внутренне мотивированным [45, с.123].

Одним из условий активизации мышления студентов является развитие умений применять знания. Знание рассматривается психологами как своего рода ассоциации. Она существует и приобретается в результате других знаний. Решение ее предполагает, прежде всего, глубокое проникновение в сущность самого применения знаний и создание условий реализации задач обучения. Основные компоненты этой методики: I) формирование у студентов прочной психологической установки на использование знаний в ходе обучения; 2) раскрытие содержания курса, понимание студентами логики предмета; 3) вооружение студентов конкретной совокупностью методов и приемов самостоятельного использования знаний.

Эту мысль поддерживает Л.П.Доблаев, который утверждает, «что для осмысления нового объекта недостаточно только иметь знания и уметь их применять, необходимо еще и владеть приемами овладения новыми знаниями». «В связи с этим понимание рассматривается нами как вид мышления, -пишет ученый- который заключается в выявлении и разрешении скрытых вопросов в проблемных ситуациях на основе использования знаний и с помощью специальных мыслительных приемов» [45, с. 28].

Следовательно, можно выделить следующие учебные действия, направленные на развитие умения применять знания. Различаются они по своим конкретным задачам и по степени сложности.

Первой задачей является умение студентов в нужный момент воспроизвести фактические сведения или восстановить в сознании известные смысловые связи. Более высокий уровень предполагает развитие умения подвести под сформулированное общее положение свой пример, аналогичный предмету обсуждения

Следующие действия имеет цель научить использовать имеющиеся знания, а также использовать теоретические знания в целях объяснения

какого-либо факта. Перед студентами ставятся вопросы: «что это означает?», «Как можно это объяснить?»

Третья группа действий направлена на приобретение умений доказательно обосновать свою точку зрения.

Развитие умения применять знания должно вестись и при работе с текстами по специальности. Суть этих критериев сводится к тому, чтобы в ответах, во-первых, была отчетливо проявлена системность знаний, то есть умение студента анализировать различные связи между явлениями, и, во-вторых, обоснованность и доказательность знаний.

Таким образом, точность понимания научного текста обусловливается владением языковым кодом, т.е. "микроязыком" специальности, владением денотатным кодом данной научной области, т.е. знанием специальности, владением мыслительными операциями синтеза, анализа, т.е. определённым уровнем мышления. Указанные характеристики имеют относительный характер, и для понимания каждого конкретного текста важно их соответствие уровню формальной организации текста. Поэтому при подборе текстов необходимо добиваться такого соответствия. В этом случае тексты будут доступны.

Глубина понимания текста осуществляется в том случае, если реципиент при декодировании осознал иерархию смысловых связей текста, т.е. произвёл извлечение информации в соответствии с её смысловой значимостью.

Концепция о многоуровневом иерархическом строении текста была выдвинута Н.И.Жинкиным [48] и получила дальнейшую разработку в исследованиях [45; 138]. Л.П.Доблаева, В.Д.Тункель [45; 138] и др. Согласно этой теории, текст представляет собой систему взаимосвязанных предикатов. Одни предикаты (главные, первого порядка или ранга) несут основную информацию текста о предмете сообщения; другие дополнительные,(второго порядка, ранга) выполняют функцию конкретизации, уточнения, дополнения; третьи (третьего порядка, ранга)дополняют, расширяют, конкретизируют

предикаты второго порядка, т.е. являются дополнительными к дополнительным предикатам второго порядка и т.д. Как отмечает Л.П.Доблаев, наряду с предикацией субъекта сообщения, в тексте наблюдается и модификация самих субъектов, которая заключается в "последовательном преобразовании /смысловом/ одного субъекта в другой или другие рангом ниже, вплоть до конечных" [45; 12].

Соответственно, в задачу реципиента входит осознание смысловых связей между субъектами и их предикатами в тексте; между предикатами разных рангов; между субъектами разных рангов. В результате осмысления происходит реконструкция линейно воспринимаемого текста в иерархическую смысловую структуру. Глубина понимания при этом будет определяться тем, насколько адекватен "реконструированный текст" /термин Л.И.Каплана смысловой структуре подлинника. Иными словами, глубина понимания зависит от степени осмысления реципиентом смысловой структуры текста. Значение смысловой структуры текста для его понимания отмечается в работах Л.П.Доблаева, Л.И.Каплана, О.М.Копыленко и др. Каждый обучаемый обладает индивидуальным соотношением этих свойств. Крот того, в учебной группе студенты различаются и по уровню подготовки по русскому языку. Во-первых, не у всех студентов одинаковый уровень развития речевой деятельности на русском языке. Во-вторых, существуют объективные различия по степени типологической близости родного языка обучаемого с русским языком.

Следовательно, в обучающей (дидактической) деятельности преподавателя должна быть заложена идея индивидуального, личностного подхода к развитию коммуникативной компетенции в чтении.

Проблема коммуникативных потребностей студентов в области чтения встанет на путь разрешения, если управление процессом учебного чтения осуществляется "через совершенствование общих для всех видов чтения умений смысловой переработки информации (связанных с переработкой ее фактического содержания) в изучаемом и ознакомительном видах чтения, а

также через развитие этих умений в быстрых видах чтения с целью выработки достаточной для отдельных видов чтения степени автоматизма. В результате достигается взаимосвязанность в обучении видам чтения. В рамках отдельных видов развиваются (совершенствуются) также специфические для разных видов чтения умения смысловой переработки информации, связанные с интерпретацией прочитанного".

Психологические исследования доказывают, что работа над текстом становится эффективным, если оно мотивировано. При анализе предметного (психологического) содержания речевой деятельности на первом, мотивационно-побудительном уровне, стимулом для учебной деятельности выступает потребность. Наличие мотива (потребности) специфически характеризует учебную активность, которая обязательно должна доминировать в учебной деятельности

В изучении русского языка как языка специальности углублением мотивации является межпредметная связь с предметом по специальности. В качестве мотива усвоения может выступать интерес к содержанию текста. Обязанность преподавателя подобрать текст интересным, так как при создании ситуации интереса существенно уменьшается утомляемость в процессе обучения и любое препятствие преодолевается быстрее. Интерес к делу придает труду творческий характер. Между тем нередки случаи, когда говорят, что предмет сам по себе должен заинтересовывать студент, поскольку последний избрал его своей специальностью, а дело преподавателя излагать предмет последовательно и логично.

А вот К. Д. Ушинский был несколько иного мнении, Говоря о воспитании воли, он в то же время отмечал, что «учение, лишенное всякого интереса и взятое только силою принуждения — убивает в ученике охоту к учению, без которой он далеко не уйдет» [141, с.44]. И поэтому нельзя не согласиться с мнением М. В. Потоцкого, что «интерес к учению надо рассматривать как один из мощных факторов обучения. Утверждение, что

«преподавание должно быть -интересным», стали считать важнейшим положением методики» [112, с.118].

Методическая система все еще основывается на механистических концепциях развития, в результате чего при обучении второму языку под развитием речи нередко подразумевается расширение словарного запаса и знаний грамматики. Данное положение полностью соответствует состоянию дел в психологии относительно мышления и его развития в обучении.Мы вслед за С.Л. Рубинштейном можем констатировать в теории обучения второму языку также наличие двух концепций: механистической и диалектической. Первая, как указано выше, под развитием понимает лишь влияние факта увеличения словаря и знаний учащихся о языке, чем фактически игнорирует развитие. Конечно, факт увеличения словарного запаса свидетельствует о достижении определенного результата. Но близкое рассмотрение практики обучения несомненно покажет, что этот результат, во-первых, достигается несоответствующей затратой сил и преподавателя и обучаемого и во-вторых, непрочен и сомнителен, так как в самом деле не достигается истинного развития речи. Ведь при таком обучении не формируются, или формируются стихийно, неуправляемы механизмы второязычной речи, механизмы самостоятельного развития речи, так как активность обучающегося субъекта совершенно не учитывается. Принимаются во внимание лишь действия учителя и содержание обучения и постулируется, что результат обучения адекватен действиям учителя содержанию программы. Несколько перефразируя слова СЛ. Рубинштейна, можно сказать, что эта концепция знает только речь-навык, но не речь-способность. А ведь сущность овладения вторым языком и заключается в развитии способности субъекта к речевой деятельности на втором языке.

Вторая концепция, диалектическая, должна рассматривать не результаты речевой деятельности, которые фиксируются в словаре и грамматике, а сам процесс речи, процесс овладения второязычной речью. И здесь существенным является то, что второязычная речь, предъявляемая

субъекту извне, становится его достоянием, осваивается и употребляется им в процессе собственной деятельности использования второго языка во всех его функциях, при этом в этой деятельности должны быть созданы внутренние условия для усвоения и использования субъектом второго языка. В этом конкретизируется общеметодологическое положение, согласно которому "эффект внешних воздействий зависит и от внутренних условий". Проще говоря, вторым языком овладевает субъект, при этом именно активность самого обучающегося является условием овладения вторым языком. Плодотворный же путь обучения второму языку заключается в руководстве самостоятельной речевой деятельностью учащегося на втором языке, в формировании способностей к общению и дознанию средствами изучаемого языка. В чем конкретно заключается этот путь, каковые методические приемы обучения второму языку? На эти вопросы можно пока дать лишь самый общий ответ.

Совершенствование методики преподавания русского языка невозможны без внедрения нового, без усиления творческого осмысления. В этой связи оптимизация методики не может не зависеть от адекватного отражения в них коммуникативных свойств языковых единиц и специфики закономерностей процесса как речевого информирования, так и речевого воздействия. Достаточно известно положение о неразрывной связи системы и ее функции, т.е. о том, что функции языка (понимаемые как его назначение, предназначенность для удовлетворения потребностей мыслительной, или шире –психической, деятельности и потребности общения, коммуникации) причинно обусловливают в значительной мере и общие свойства языковой системы и свойства ее единиц, их содержание и отношения между ними [106].

Являясь условием воспроизведения, запоминание обеспечивает сохранение извлечённой при восприятии информации. Принимая во внимание то, что улучшение последующего воспроизведения в какой-то мере определяется мыслительной работой, которая совершается в процессе

непосредственного воспроизведения (по С.Л.Рубинштейну), а также качественное отличие второго воспроизведения от первого, в работе с учебным текстом целесообразно практиковать наряду с непосредственным отсроченное воспроизведение ("двойное" воспроизведение).Соответственно, психологически обоснованным будет различие установок на тот или иной вид воспроизведения: при первом воспроизведении - на текстуальное при втором - на смысловое воспроизведение текста.

Обучение свободному обращению с текстом необходимо сочетать повышением уровня языковой компетенции учащихся, для чего в их активный запас следует вводить слова, словосочетания, конструкции исходного текста. Ориентация как на смысловое, так и на текстуальное воспроизведение в обучении определяет различное отношение к чтению текста в том и другом случае. По- видимому, в первом случае для того чтобы учащиеся не были в плену у формы текста целесообразно ограничиться одноразовым чтением и выполнением соответствующих упражнений, а во втором случае использовать двукратное чтение текста.

Эксперименты П.И.Зинченко и А.А.Смирнова показали, что "непроизвольное запоминание не является случайным. Оно имеет свои закономерности, учитывая которые им можно и необходимо руководить в учебной деятельности учащихся",условием непроизвольного запоминания является "основное русло деятельности испытуемых, основная линия их направленности и те мотивы, которыми они руководствовались в своей деятельности" [61; 129 . Запоминания информации можно добиться и в тех случаях, когда студент выполняет какое-либо действие с этой информацией: например, анализирует выделенные места текста с точки зрения связности изложения, преобразует их в более сжатую речевую форму; составляет на основе отдельных предложений текста, несущих основную информацию, связный текст и т.д.

Следовательно, основным источником запоминания информации, необходимой для воспроизведения текста, должны стать упражнения,

включающие эту информацию. Этот вывод соотносится с положением психологов о том, что "важнейшее условие непроизвольного запоминания действие с тем, что должно стать объектом запоминания" [129, с.106]. При этом действия, требующие наибольшей интеллектуальной активности испытуемых, оказываются наиболее благоприятными для непроизвольного запоминания

Произвольному запоминанию способствуют дифференциация анемических установок (Л.В.Занков), мотивы, отношения к материалу, характер материала и использование логических приемов его запоминания (А.А. Смирнов).

Дифференциация установок на ту или иную полноту, точность, прочность запоминания особенно эффективна применительно к взрослым, у которых та или иная установка вызывает более сложную анемическую деятельность, что сказывается на продуктивности запоминания. Поэтому четкое формулирование задачи воспроизведения при предъявлении текста /полное, сжатое, выборочное; текстуальное, смысловое; непосредственное, отсроченное; с изменением структуры, без изменения структуры/ будет способствовать запоминанию нужной информации.

Тщательно следует подходить и к отбору текстов, рассчитанных на определенный вид воспроизведения, так как, по мнению А.А.Смирнова, материал оказывает значительное влияние на содержание мнемической направленности. Так, большой по объему и неплотный по содержанию текст предрасполагает к сжатому запоминанию и воспроизведению, небольшой и сжатый текст - к полному и точному воспроизведению, разнородный по своему содержанию текст ориентирует на выборочное воспроизведение. Материал, в котором содержание неразрывно связано с формой /формулировки, законы, термины/, стимулирует текстуальное воспроизведение. Текст - рассуждение, доказательство вызывает направленность на запоминание последовательности изложения, в то время

как текст описательного или повествовательного характера оказывает в этом отношении менее сильное действие.

Успешному запоминанию способствуют такие логические приемы, которые углубляют осмысление материала, осознание в нем смысловых связей: разбивка текста на смысловые части, выделение опорных смысловых пунктов /"вех"/, объединение частей в более крупные смысловые блоки, сравнение, классификация, систематизация материала и т.д.

Осмысленное запоминание материала оказывает положительное влияние на качество воспроизведения. При отсроченном воспроизведении осмысленное запоминание может вызвать так называемую реминисценцию, явление, при котором происходит всплывание новых смысловых связей по сравнению с непосредственным воспроизведением.

При смысловом запоминании можно выделить три вида мыслительных процессов: смысловая группировка материала, смысловые опорные пункты и процессы соотнесения. Под смысловой группировкой понимается разбивка текста на аспектные части, т.е. выделение логической структуры текста. Процесс соотнесения представляет собой установление связи с уже известным.

Необходимо отметить, что стремление читателя при сохранении и воспроизведении информации переходит на собственный язык объясняется также и тем, что словарный запас человека составляет 15-16 тысяч слов, тогда как словарный запас русского языка - около 100 тысяч лексических единиц. Переводя запоминаемое на собственный язык, читатель почти в пять раз уменьшает его объем и тем облегчает себе его запоминание.

Сама по себе коммуникативно-познавательная деятельность студентов при работе с текстом характеризуется высокой степенью сложности, которая не сводится лишь к языковым трудностям. Во-первых, мыслительная деятельность по интерпретации текста предполагает сложное взаимодействие лингвистических и экстралингвистических знаний и опыта интерпретатора.

Во-вторых, понимание языкового значения текста не является достаточным условием для понимания его смысла

К важным опорным пунктам учебного текста можно отнести заглавия, абзацы.

Приступая к чтению текста, учащийся уже по заглавию должен составить представление о содержании текста, поскольку заглавие и есть самое сжатое выражение его. Кроме того, заглавие может создать определенный настрой на понимание текста. Формы связи заглавия с текстом могут быть самыми разнообразными: в одних случаях заглавие отражает содержание с достаточной полнотой, в других — в общих чертах, в – третьих, — лишь косвенно [55, с.8].

Заглавие - двустороннее явление. Оно относительно самостоятельно, как бы выходит за пределы текста, но оно же и зависит от текста, связано с ним, являясь его составной частью. Заглавие как элемент структуры научного текста выполняет определенные функции, из которых можно выделить две основные: номинативную и информативную. Номинативная функция — исходная, так как заглавие, прежде всего, призвано обозначить, назвать текст, выделить его среди других. Информативная функция заключается в том, чтобы передать основное содержание текста.

Соотношение указанных функций таково, что в каждом конкретном случае в зависимости от поставленных методических задач в процессе чтения текста та или иная функция может выдвигаться на первый план.

Важным видом опорных пунктов является абзац. Каждый текст, составляя единое целое, имеющее свое начало, развитие и конец, распадается на отдельные части — абзацы, которые объединяют подтемы единого текста. Абзацы — это более или менее значительные «куски», достаточно ясно отграниченные друг от друга, с легко осознаваемой темой, которая объединяет вокруг себя ряд мыслей, группируя их в относительно самостоятельное целое. Являясь элементами структуры текста, абзацы служат необходимыми ориентирами, «подсказками», помогающими

читателю переходить от одной мысли к другой, понимать текст, способствуют более полному извлечению содержащейся в нем информации. Психологи придают большое значение такого рода поддержке, так как она вызывает ожидание «перелома», с которым обычно связано начало каждого нового абзаца. Они особо подчеркивают значение тематического единства группы предложений, входящих в абзац, и общее для всей группы отвлеченное отношение к другим предложениям для понимания содержания читаемого.

Абзац, представляя собой отрезок текста, тесно связанный с соседним единством содержания и логическим развитием фабулы, в то же время должен оставаться автономным, имея четкое начало и конец. Переход к новому абзацу обычно означает переход к новой подтеме, ситуации, новой мысли, этапу повествования. Приступая к чтению нового абзаца, читатель как бы получает предупреждение о том, что может сообщить автор. Кроме того, начало нового абзаца заставляет читающего вернуться к окончанию предыдущего и ретроспективно «пережить» содержание паузы, наполнить ее тем содержанием, которое в нее вложил автор.

При работе над текстами по специальности необходимо учитывать различные функции абзацев, начинающих и завершающих текст, а также абзацев внутри повествования, структура которых имеет свои особенности и закономерности. Структура первого абзаца должна быть очень тщательно продумана, так как он имеет доминирующее значение. Последний же абзац, подводя итог всему сказанному, является как бы обобщением, логическим выводом из содержания текста.

В ряде случаев первый абзац целесообразно связать с заглавием (особенно, если оно отражает содержание текста). Эта связь методически может быть оправдана тем, что первый абзац, раскрывая и развивая заголовок, тем самым содействует более глубокому пониманию содержания читаемого.

Как показывают исследования психологов, наиболее рациональными по структуре для учебных целей являются тексты повествовательного плана, где речь идет или об одном событии, или об отдельных этапах этого события. Такого, рода тексты включают в себя легко воспринимаемые и логически тесно связанные между собой положения, что облегчает деление текста на абзацы в учебных целях.

Таким образом, для правильной интерпретации научного текста студентами-таджиками следует учитывать структурные особенности текста, смысловой и коммуникативный аспекты, что позволит им создавать на русском языке научные тексты.

1.3. Текст по специальности в лингвометодическом аспекте

Одной из основных задач содержания обучения русскому языку студентов-таджиков, обучающихся на неязыковых факультетах, является овладение профессионально-направленной русской речью. Поиски эффективных путей реализации данной проблемы выдвинули вопрос о выборе оптимальной учебной единицы. Такой учебной единицей является текст по специальности, содержащий наиболее употребительные для определенной области слова и словосочетания, словообразовательные модели и грамматические конструкции.

Для целей методики тексты служат эталонами обучения пониманию каждого типа научного текста, умению извлекать основную информацию и интерпретировать в устной или письменной форме при помощи наиболее адекватных речевых единиц основной смысл текста (на уровне логических отношений). Типы текстов закреплены традицией. В каждом типе научно-технической литературы, независимо от степени его трудности, обширности (микротексты, макротексты) и назначения (область и адресат), лингвистика выделяет три или четыре типа с одинаковыми или близкими способами

информации: описанием, повествованием, рассуждением и критически — полемическим способом изложения.

Критерием классификации текстов может быть степень трудности их синтаксиса и способ изложения информации. В работе над текстом следует рассмотреть взаимодействие основной информации и ее коннотаций (дополнительной информации). Языковые средства (основные конструкции) текстов предвидимы, в зависимости от ситуации, для каждого способа изложения. «Текст обнаруживает новые свойства изучаемых языковых единиц и представляет студентам высший уровень их познания, открывающий путь к совершенствованию речевых умений и навыков» [43].

В любом тексте имеется два уровня содержания: предметно-понятийный (языковой) и смысловой. Оба уровня взаимообусловлены и взаимозависимы, но не тождественны. «Языковые значения, будучи строительным и формообразующим материалом мысли, являются (вместе с их формальными показателями) средством (в самом широком смысле) ее формирования и выражения» [23, с.126]. Поэтому текст может не обладать определенными системными характеристиками, которые находят, в частности, выражение его предметно-понятийном содержании.

Таким образом, предметно-понятийное содержание текста не в достаточной степени сигнализирует о смысле текста, поскольку конкретный смысл текста его единицы — высказывания — субъективен. Смысл текста (его мыслительное содержание) является результатом уникальной по целому ряду параметров речемыслительной деятельности индивида, который руководствуется в каждом конкретном случае порождения речи своими естественными мотивами и целями, формирующимися в процессе взаимодействия личности с различными факторами экстралингвистического характера, находящими нли не находящими эксплицитное выражение в тексте и образующими в своей совокупности то, что мы будем называть речевой ситуацией. В этой связи с правильной интерпретацией научного текста перед началом работы преподаватель намечает ряд конкретных задач:

а) какие грамматические навыки будут отрабатываться и закрепляться;

б) какой словарный минимум должен подлежать активному усвоению;

в) какие наблюдения и выводы можно сделать на основе данного текста.

При этом учитываются большие возможности научного текста. Как известно, научный текст обладает рядом особенностей, относящихся к их смысловым и коммуникативным характеристикам.

Смысловой аспект: текст обладает денотативной структурой, сущность которой состоит в специфическом для каждого конкретного текста раскрытии общетекстовой темы как фрагмента реальной действительности.

Коммуникативный аспект: текст соотносится с общей и частными коммуникативными установками автора. Общая коммуникативная установка отражается в дифференциации функционально-семантических разновидностей текстов научного стиля речи. Частная коммуникативная установка соотносится с фрагментом текста и отражается в синтаксической структуре группы предложений как текстовой единицы.

Все это открывает для студентов неограниченные возможности пополнения получаемых ими грамматических и лексических сведений о русском языке, совершенствования их устной и письменной речи.

Следует отметить, что для правильной интерпретации научного текста важную роль играет лексическая работа. Исследователи отмечают «особую важность усвоения отдельных слов для успешного овладения лексическим аспектом всех видов речевой деятельности» [151, с. 15]. Студенты национальных групп стараются ограничиться имеющимися у них устойчивым словарным запасом и при решении более серьезных задач вузовского курса. Так, после первого же знакомства с содержанием текста студенты обычно правильно его воспринимают в общих чертах, однако при пересказе или ответах на вопросы по тексту часто употребляют слова и словосочетания, значение которых ими глубоко не осознаны, о семантике многих слов студенты имеют весьма приблизительное представление.

Процесс угадывания приводит к ошибочному восприятию смысла слов и словосочетаний. Поэтому при работе над текстами по специальности необходима целенаправленная работа, в частности с терминологической лексикой.

Текст же как смысловой комплекс для выработки умения работать с терминами предоставляет преподавателю, большие возможности, так как словарь в контексте раскрывается ярко и содержательно в сочетании с другими словами, где проявляются также и все дополнительные семантические компоненты, новые для студентов слова получают конкретный пример употребления в конкретной ситуации. В тех случаях, когда преподаватель использует в работе с текстом любую возможность для обогащения речи студентов терминологической лексикой, речь их становится богаче и количественно и качественно, расширение словарного запаса способствует и усвоению.

Термин "текст" используется в лингвистике как в узком, так и в широком значении. До сих пор многие вопросы, касающиеся проблеме текста, остаются дискуссионными. Так, в современной лингвистике нет единой терминологии для обозначения группы самостоятельных предложений, выступающих в связной речи как единое структурно-семантическое и логико- синтаксическое целое. Этим термином обозначают целое речевое произведение ("макротекст") "в социально-речевом, художественном, функциональном аспекте" [99], а также сочетание предложений, связанных по смыслу и формально. Макротекст стал объектом исследования в 60 - 70-х годах, когда наметился функционально-грамматический подход к тексту, а изучение группы предложений было начато в конце 40-х годов в работах Н.С. Поспелова. Логика определяет структурную единицу, в которой мысль получает относительно полное развитие как «логическое единство» (Г.Я.Солганик), психологи – «как смысловой период» (Л.И.Каплан); лингвисты – как «сложное синтаксическое целое» (Н.С.Поспелов, И.Р.Гальперин, Г.А.Золотова); «компонент текста»

(И.А.Фигуровский); «сложное синтаксическое единство» (Т.С. Ряднова), «суперфраза» (А.Н.Акишина); «высказывание» (В.В.Виноградов); «сверхфразовое единство» (П.А.Булаховский), «контекст» (Т.И.Сильман), «абзац» (Л.И.Лосева, А.П.Коваль) и др

Н.С.Поспелов указал на смысловую и структурную целостность исследуемой единицы, обосновав её синтаксический статус: " при изучении синтаксического строя связной монологической речи следует, исходить не непосредственно из предложения, а из понятия сложного синтаксического целого, как синтаксической единицы, служащей для выражения сложной и законченной мысли"[113, с.32]. Эта единица, вычленяемая в целом тексте, обозначается различными терминами /"сложное синтаксическое целое", "сверхфразовое единство", "составное синтаксическое целое", "прозаическая строфа", "большой контекст", "компонент текста", "суперфраза" и др., из которых наиболее признаны термины "сложное синтаксическое целое" и "сверхфразовое единство"/ СФЕ/.). В концепции Л.М. Лосевой в качестве рабочего термина используется термин "сложное синтаксическое целое, сокращенно, ССЦ" [91], которому дается следующее определение: "ССЦ - это наиболее протяженная в составе текста синтаксическая единица, представляющая собой группу контактно и дистантно взаимосвязанных предложений, характеризуемых какую-либо сторону описываемого предмета (явления и т.д.)" [91, с.61].

Несмотря на то, что какое бы определение не давалось группе предложений, важно одно, что в пределах целого текста существует совокупность предложений, обладающая внутренней структурной и семантической организации и выступающая в связной речи как относительно законченная единица.

Обучение сложным формам письменной монологической речи студентов национальных групп требует разработки правил построения минимальной коммуникативной модели текста, которая отражает в сжатой форме средства реализации как общей, так и частных коммуникативных

установок. В практике преподавания этому аспекту уделяется, на наш взгляд, недостаточное внимание. Овладение студентами национальных групп учащимися денотативной структурой текста и синтаксическими структурами группы предложений (расширителей денотата) позволит им создавать на русском языке научные тексты необходимой степени сложности.

В результате наблюдений над текстами по медицине, лингвистике, экономике был выявлен ряд особенностей, относящихся к их смысловым и коммуникативным характеристикам.

Смысловой аспект: текст обладает денотативной структурой, сущность которой состоит в специфическом для каждого конкретного текста раскрытии общетекстовой темы как фрагмента реальной действительности.

Коммуникативный аспект: текст соотносится с общей и частными коммуникативными установками автора. Общая коммуникативная установка отражается в дифференциации функционально-семантических разновидностей текстов научного стиля речи. Частная коммуникативная установка соотносится с фрагментом текста и отражается в синтаксической структуре группы предложений как текстовой единицы.

Группа предложений рассматривается как семантико-синтаксическое единство, обладающее категориями последовательности и определенности/неопределенности и взаимообусловленными грамматическими значениями прономинальности, модальности и предикативности. Особое внимание уделяется соотношению контекстно-зависимых и контекстно-зависимых предложений, включая неполные предложения и нестандартные синтаксические конструкции.

Для активного овладения речевыми действиями наиболее эффективным способом преподавания является комплексное изучение русского языка, подразумевающее параллельное изучение грамматики, лексики и фонетики, так как связанные в системе функционирующего языка, они должны быть неразрывно связаны в процессе обучения языку. В этой связи единицей обучения является текст по специальности, на базе которого

реализуется параллельная межпредметная связь. Текст естественно объединяет эти стороны. Текст по специальности –это сложная целостная система коммуникативных (лингвистических и экстралингвистических), направленное смысловое единство, подчиненное определенным учебным задачам. Язык текста выступает как предмет изучения и как средство раскрытия заданной в тексте информации.

Тексты можно дифференцировать для детальной проработки, реферирования, устного пересказа и т.п.

При подборе текстов надо придерживаться основных принципов подбора: новизна, проблемность, избыточность информации. Эти качества текста способствуют активизации мыслительной деятельности студента, которая способствует лучшему запоминанию и передаче информации.

Весьма разнообразны виды работ с научно-техническими текстами, соответственно многообразны и навыки, приобретенные студентами при работе.

В целях наибольшего активизирования аудитории при работе с научно-техническими текстами надо создавать проблемную ситуацию, способствующую выходу в спонтанную речь. Как отмечает Серова Т.С., Пипченко Е.Л. «В процессе решения любой коммуникативно-познавательной проблемной задачи актуализируется тесная связь гибкого иноязычного чтения с исследовательской работой обучаемого, так как объектом исследования становится информация источников, их тематическое содержание во всех видах референтного чтения и смысловое содержание в информативном чтении. Прежде всего исследование информации совершается на основе мыслительных операций, к которым мы отнесли следующее: выявление-выделение, сопоставление-сравнение, конкретизация, дифференциация, анализ, синтез, деление-сегментация, абстрагирование, структурирование, классификация, систематизация, интеграция, обобщение; а также на основе форм и единиц мышления: построение суждений: субъект-

предикатных единств, умозаключений, определений, рассуждений, смыслокомплексов» [124, с.90].

Тексты по специальности отличаются от ряда других текстов по специальности достаточно сложной для восприятия содержательно-коммуникативной структурой. В их содержании представлены информативный, концептуальный и оценочный уровни. Для студентов-таджиков понимание таких текстов затруднено преодолением языкового барьера. Поэтому на первом курсе коммуникативная направленность обучения в полной мере должна проявляться в работе над текстом по специальности. "Формировать стереотипы восприятия связного текста задача сложная, но выполнимая" - считает Н.Д. Зарубина [53, с.81]. Согласно ее мнению, осознание нерусскими учащимися содержательно-коммуникативных особенностей текста должно быть с самого начала направлено, прежде всего, на признаки, поддающиеся непосредственному восприятию [53, с.69].

Текст, обладающий сложной содержательно-коммуникативной структурой, может рассматриваться как основа учебно-речевой деятельности студентов-национальных групп, но речь должна идти о предъявлении текста, построенного методически правильно .

Для того, чтобы установить, какой учебный текст является единицей обучения чтению в учебно-профессиональной коммуникативной сфере, необходимо описать его структуру в соответствии с общими закономерностями строения текста, принимая также во внимание особенности иноязычной коммуникативной деятельности в период ее становления.

Известно, что в реальных условиях акта коммуникации студенту чаще всего приходится пользоваться монологической речью, которая предполагает, как правило, выражение не одной элементарной, а более сложной мысли. Чтобы передать эту мысль у говорящего появляется

необходимость объединения элементарных предложений в более крупное структурно-семантическое целое - связный текст.

По данным определениям, текст рассматривается как зафиксированное в какой-либо форме речевое ее в определенное ситуации общения и с определенной целью, т.е. текст - это структурное и смысловое единство, все части которого взаимосвязаны и взаимообусловлены. Мы придерживаемся мнения И.Р.Гальперина, что «текст - это сообщение, объективизированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, состоящее из ряда особых единств, объединенных лексической, грамматической и логической связи, и имееющее определенный модальный характер и прагматическую установку» [37, с.77]. Таким образом, текст представляет собой сложную целостную систему коммуникативных единиц, образующих смысловое единство.

Практические задачи обучения языку специальности позволяют выделить в тексте коммуникативные единицы. В качестве коммуникативных единиц в тексте выделяются абзац, заголовок, введение, главная часть, заключение.

«Абзац является средством логико-композиционного членения текста, поэтому при работе с текстом на использование абзаца следует обращать особое внимание» [2, с.44].

В текстах по специальности абзац обычно состоит из группы предложений, передающих достаточно самостоятельный отрезок мысли, и характеризуется определенными структурными особенностями.

Заголовок учебного текста играет определенную роль в формировании мотивации чтения. Отразив в заголовке тему, изучаемую по специальности, можно предположить о возникновении у студентов потребности в чтении именно этого текста.

Введение также способно повысить интерес к тексту, если, в нем (во введении) сформулирована основная коммуникативная цель. Понимание коммуникативного замысла, совпадающего с реальными коммуникативными

потребностями студентов в получении актуальной информации в области специальности, ведет к активизации учебной деятельности. В этой ситуации важно поддержание учебной активности, то есть создание личностных установок. Например, после чтения заголовка вполне возможна следующая личностная установка обучаемого: "Эта тема меня интересует. После чтения введения действует установка на то, что этот текст нужно обязательно прочитать. Реализация этих установок предполагает возникновение и реализацию установок на понимание: «Я читаю и понимаю» (чтение главной части), «Я понял правильно» (после чтения заключения).

Таким образом, заголовок, введение, главная часть и заключение имеют определенное методическое предназначение. Во ведении локализуется основная коммуникативная цель речевого информирования, в главной части осуществляется полное раскрытие коммуникативного замысла, а в заключении содержатся выводы и обобщения. Организованные таким образом логические части содержательно будут способствовать адекватному пониманию текста.

Говоря о восприятии текста как целостной коммуникативной единицы, следует обратить внимание на особую значимость психологического взаимодействия части и целого в восприятии иноязычного текста. З.И. Клычникова пишет: "Согласно этому закону восприятие частей определяет восприятие целого, но в то же время восприятие целого преобразует восприятие его частей. Чем больше выражена часть, тем больше она сохраняет свою самостоятельность и определяет целое" (73, с. 146). Сказанное означает, что при чтении учебного текста без труда должны вычленяться наиболее значимые смысловые куски. Для этого необходимо найти способ их формального выражения, приемлемый для восприятия предметной информации еще недостаточно опытным иноязычным реципиентом.

Поскольку полное раскрытие коммуникативного замысла связано с осмыслением смысловых кусков главной части, то границы между этими

смысловыми кусками устанавливаются по первым предложениям сложных синтаксических целых, которые, как было замечено, являются формальным способом выражения смысловых кусков целого текста. Основные же признаки первых предложений сложных синтаксических целых главной части таковы:

1. Первое предложение каждого ССЦ главной части является тематическим, то есть называет тему нового смыслового куска.

2. Первое предложение каждого ССЦ главной части является коммуникативно-сильным.

3. Первое предложение каждого ССЦ главной части определяет логический каркас мысли внутри ССЦ.

4. Первое предложение каждого ССЦ главной части вместе с последним предложением этого же ССЦ образуют рамку, что позволяет считать каждое ССЦ главной части структурно-законченной единицей.

Таким образом, внутри ССЦ от предложения к предложению можно задать смысловой вопрос. От последнего же предложения предыдущего ССЦ к первому предложению последующего ССЦ вопроса задать нельзя. Структурная законченность сложных синтаксических целых не свидетельствует о полной самостоятельности смысловых кусков. Это части целого текста, которые при помощи ССЦ получают свое формальное выражение. Сигналом, психологически готовящим к восприятию нового смыслового куска, служит абзацный отступ.

Понимание текста носит целостный характер, но в то же время зависит от понимания отдельных фраз. "Чем больше значима для целого отдельная фраза, тем большее значение приобретает ее понимание для осмысления содержания всего текста". Поэтому важно определить место расположения наиболее значимых для понимания фраз.

Для снятия смысловой энтропии текста и направления мысли читающего в нужное русло используются различные композиционные приемы. В частности, анализ учебных текстов показал, что наиболее часто

встречаются пять структур внешней композиции ССЦ. Их построение тесно связано с мыслительными операциями дедукции и индукции. Интерес представляют три структуры сложных синтаксических целых. Первая структура характеризуется дедуктивным способом изложения мысли, при котором авторское обобщение (генерализация) помещается в начале ССЦ. Вторая структура отличается индуктивным способом изложения мысли - авторское обобщение делается в конце ССЦ. Дедуктивное и индуктивное обобщения по-разному влияют на понимание. Например, при дедуктивном способе изложения авторских мыслей исходным началом понимания является синтез, в результате которого у читающего создается Поскольку обобщение тесно связано с интеллектуальной деятельностью (аналитико-синтетической), то при предъявлении иноязычных текстов обучаемым в возрасте 18-22 лет более соответствен дедуктивный способ изложения мысли. Вместе с тем для научных текстов признана наиболее удачной структура ССЦ с двумя обобщениями - в начале и в конце.

Подводя итог сказанному о приемах внешней композиции ССЦ, составляющих синтаксическую структуру учебного текста, важно подчеркнуть, что для построения сложных синтаксических целых главной части целесообразна структура ССЦ с двумя обобщениями, помещенными в начале и в конце. Такой способ организации содержания смысловых кусков значительно облегчает процесс понимания, внимание студента концентрируется на овладение приемами и способам способами извлечения информации.

В тексте, главная часть которого состоит из нескольких тематических отрезков, объединенных общей темой, может идти речь о нескольких денотатах (предметах мысли автора), образующих денотативные смысловые цепочки. Каждая из речевых единиц этой цепочки сама по себе несла бы информацию, качественно отличную от той, которую она несет в тексте, если бы не была включена в некоторую систему внутритекстовых микросвязей и макросвязей. Заключенная в смысловой цепочке смысловая нагрузка

образует коммуникативный центр того тематического отрезка, из которого были выделены смысловые ряды. Кроме коммуникативного центра, есть еще и ядро, которым является высказывание, заключающее в себе промежуточную коммуникативную цель. Именно ядерные высказывания придают целостность смысловым кускам.

Речевые средства, находящиеся в косвенной смысловой связи с ядром, служат для углубления, конкретизации ядра и центра и составляют так называемую периферию семантико-смыслового комплекса.

Семантико-смысловой комплекс каждого смыслового куска главной части текста составляют смысловые ряды, образованные из следующих комбинаций слов: I) сочетания существительного с прилагательным (именной смысловой ряд, обеспечивающий в предложении функции номинации); 2) глагольной конструкции, отображающей действие (предикативный смысловой ряд).

Смысловые цепочки, построенные аналитическим путем, обращают внимание преподавателя на языковые средства, под воздействием которых в сознании читающего возникает адекватный авторскому образ (денотат). Правильное формирование этого образа зависит также от логико-смысловой организации тематических отрезков главной части текста.

В этой связи очень важно словесное выражение главной мысли тематического отрезка, а также место этого ядерного высказывания. Желательно, чтобы главная мысль каждого смыслового куска находилась в начале.

Таким образом, можно прийти к заключению, что главная часть текста, состоящая из нескольких смысловых кусков, подчинена определенным законам построения. Соблюдение этих законов обеспечивает структурно-смысловое единство каждого смыслового куска.

В построении микроструктуры текста практическую помощь преподавателю окажет следующая денотативная модель:

Смысловой ряд (именной смысловой ряд или предикативный смысловой ряд).

Денотативная смысловая цепочка, состоящая из смысловых рядов.

По методике, разработанной Т.М. Дридзе, можно выстроить еще и логико-фактологическую цепочку, состоящую из слов-"фактов".

По мнению Т.М. Дридзе, составление логико-фактологической цепочки также является адекватной процедурой для вычленения смысловых опор. Тем более, что "не так уж трудно вообразить себя интерпретатором того или иного конкретного текста и, медленно читая его, расставлять в нем мысленно (впрочем, их можно и пометить) смысловые ударения...".

Помеченные смысловыми ударениями полнозначные слова и будут "фактами" текста. "Очень важно, чтобы каждое выделенное слово-"факт" было связано с предыдущим и, прежде всего, с основной идеей текста. Выделенные таким образом сегменты текста образуют смысловую цепочку, заключающую в себе ту часть содержания сообщения, которая попала в поле зрения (внимания) читателя. Количество таких "фактов" в тексте всегда конечно и может быть подсчитано" (там же).

Исследование Т.М. Дридзе показало, что логико-фактологическая цепочка "образует по существу тот каркас, на который как бы нанизывается текст и который интуитивно выхватывается читателем из текста при беглом чтении"[46].(там же). Аналогичный вывод сделан и авторами методики построения смысловых рядов. Именно смысловые ряды являются основой "золотого ядра" содержания текста" [46, 47].

Построение смысловых рядов и цепочек дает возможность преподавателю определить соотношение в тексте полезной и избыточной информации. Как справедливо замечают специалисты, избыточность повышает надежность передачи сообщений, что особенно необходимо для текстов учебников. Известно, что наиболее оптимальным для смыслового восприятия текста является соотношение, при котором только 2% объема текста несут основной смысл.

Кроме количественного анализа, в понимании текста важен этап установления макросвязей. Смысловые элементы текста, образующие ядро, центральную часть и периферию каждого смыслового куска, объединенные определенным коммуникативным замыслом, образуют качественно иную систему "текстуальных отношений". Известно, что любой текст состоит из значимых смыслов (предикатов). "Эти предикаты не нанизываются друг за другом в однородную цепь, но некоторые из них являются главными, другие дополнительными, а третьи дополнительными к этим вторым и т.д." (64, с. 148).

Идея сведения текста к иерархии смыслов, принадлежащая Н.И. Жинкину, получила дальнейшее развитие во многих исследованиях, в частности,в работах В.Д. Тункель и Т.М. Дридзе. Для построения учебного текста интерес представляет методика Т. М. Дридзе, которая позволяет "членить текст на информативно-целевые блоки, исходя из степени их значимости с точки зрения передачи цели (целей) сообщения, одновременно с этим позволяет доводить отдельные сообщения до эталонного (т.е. оптимального для смыслового восприятия) состояния..." [138].

Согласно Т.М. Дридзе, установить смысловую иерархию можно в случае понимания коммуникативного замысла. Поэтому важно, чтобы содержательная цель была обязательно сформулирована и локализована в самом начале текста. Данная мысль не противоречит сделанному ранее выводу о месте коммуникативной цели во введении. Достижение главной коммуникативной цели осуществляется через достижение промежуточных коммуникативных целей. Вся система внутритекстовых смысловых связей подчинена, с одной стороны, определенной концепции автора, а с другой - логике развертывания текста [46].

Говоря о тексте как о структурно-смысловом единстве, где все элементы тесно взаимосвязаны и семантически, и синтаксически, важно представить макроструктуру учебного текста в виде иерархии разнопорядковых смысловых блоков:

1) смысловое ядро текста - коммуникативная цель (введение);

2) содержательно-смысловой центр - ядерные высказывания смысловых кусков главной части текста;

3) смысловая периферия - семантико-смысловые комплексы, служащие реализации промежуточных коммуникативных целей.

Следует заметить, что семантико-смысловая организация текста не отличается от его логико-смысловой структуры.

Итак, учебный текст, построенный методически правильно, должен иметь четкую предикативную структуру. Оптимальный для восприятия текст строится по определенной предикативной модели.

Предикативная модель может быть представлена в виде иерархии смысловых блоков (предикаций разного порядка).

Критерием значимости предикации и ее принадлежности к тому или иному уровню смысловой иерархии является коммуникативный замысел. В качестве предикаций первого порядка выступают языковые средства, которыми передается основная идея. Предикациями второго порядка выступают языковые средства, с помощью которых формулируются ядерные высказывания смысловых кусков главной части, а также частные и общие выводы. Соответственно, к предикациям третьего порядка относятся языковые средства, используемые для пояснения и конкретизации основной и промежуточных коммуникативных целей.

Учебное чтение текста по специальности становится реальным коммуникативным актом, если читающий стремится к адекватному пониманию главной цели, и на этой основе - к адекватной смысловой интерпретации полученной информации.

В связи с этим необходимо рассмотреть интерпретационные характеристики учебного текста, то есть те его свойства, которые могут способствовать адекватному истолкованию основной идеи, сообщения, тем самым обусловливая ту им иную меру информативности текста.

Если "оценкой информативности текста служит мера адекватности интерпретации замысла, цели, основной идеи сообщения" (там же), то в учебном чтении это может быть предусмотрено логической организацией содержания. Такие логические части, как введение, заключение должны отвечать следующим требованиям. Во введении помещается словесно сформулированная содержательная цель сообщения. Экспликация цели во введении учебного текста позволяет обеспечить мотивационные ориентации коммуникативной деятельности обучаемых на определенный результат. Степень вероятности достижения коммуникативной цели передачи информации повышается, если в заключении содержатся выводы или обобщения. Таким образом, "представление необоснованных содержанием текста выводов и обобщений, не вытекающих из предложенных в тексте фактов", становится маловероятным. Если адекватная смысловая интерпретация - это прежде всего, "ориентация реципиента в том, что является целью сообщения, основным коммуникативным намерением автора". Итак, "информативность характеризует не абсолютное количество информации в тексте, не общую его "информационную насыщенность", но лишь ту информацию, которая, скорее всего, станет достоянием его реципиентов".

На основе учебного текста достигается информативная цель, или цель речевого информирования, и регулятивная, то есть прагматическая цель (цель речевого воздействия). Первая цель предполагает обязательное понимание получаемой информации на идейно-смысловом уровне. Вторая - адекватную смысловую интерпретацию основной цели.

Существующие учебные пособия, целью которых является реализация межпредметных связей, отражают вполне определенный подход к отбору текстового материала, а именно: Текст должен: - представлять собой неадаптированные материалы научного ... характера... (допускаются только сокращения текста)". По мнению одних ученых, изучение неадаптированных материалов сопряжено с определенными трудностями, но вместе с тем

способствует формированию навыков самостоятельного чтения. Между тем очевидно, что тексты учебников не рассчитаны на восприятие их иноязычной аудиторией в тот период, когда у студентов национальных групп еще не сформированы стереотипы восприятия связного текста, тем более - текста со сложной содержательно-коммуникативной структурой.

Следует отметить, что в организации элементарных единиц, обеспечивающих связность текста и его функционирование как единого целого, средства связи между предложениями и группами (абзацами) в научной речи имеют решающее значение. "Внутриструктурное объединение компонентов сверхфразовых единств осуществляется, грамматическими, стилистическими и ритмомелодическими средствами, имеющими здесь определенную симметрию, повторяемость, взаимосвязь, чем создается впечатление единого смыслового целого» [5, с.74].

Анализ литературы, связанной с проблемой структуры текста позволяет выделить различные средства связи отдельных компонентов (предложений) в целое):

Грамматические- употребление союзов, местоименных наречий, наречий (пространственных временных) и т.д.

Синтаксические - использование неполных предложений, отношений между отдельными предложениями со значением одновременности или последовательности действий, причинно-следственных, присоединительных и др., обстоятельственных словосочетаний и т.д.;

Стилистические - употребление лексических и синтаксических повторов, определенного порядка слов и т.д.

Следует отметить, что при организации текста по специальности важное значение имеет актуальная связь, которая вытекает из признания лингвистики в предложении двух аспектов (статистического и динамического). Статистический аспект позволяет рассматривать внутри предложения связи между отдельными словами и словосочетаниями, а

динамический аспект рассматривается как способ включения предложения в контекст, в результате чего создается структуре текста.

Известно, что элементарное высказывание имеет свою смысловую структуру, которая выражается в терминах "тема-рема". Тема и рема при этом определяются как функции значения частей актуальной информации, содержащейся в предложении, то есть тема - исходный пункт элементарного высказывания при данном коммуникативном задании, а рема - то, что сообщается в теме[39, с.596]. В этом аспекте актуальная связь предложений может быть представлена как соотнесение семантического наполнения их функциональных частей.

Особое значение актуальная связь имеет в научных текстах, объясняется тем, что в научных текстах одно предложение практически не может вобрать в себя всю информацию, предназначенную для сообщения.

Эта связь актуальна и потому, что вызывается потребностями коммуникации: говорящий (или пишущий) в процессе правильной организации своей речи (текста) ориентируется на потребность читателя или слушателя. Она актуальна и по своему представлению, так как воспроизводимый и воспроизведенный смыслы находятся в тех или иных функциональных частях соответствующих предложений, в результате чего эти части оказываются связанными. Наблюдения над научными текстами экономического профиля показывают, что существуют определенные правила координации смысловой структуры сочетающихся предложений. Эти правила отражают последовательность размещения в сочетании предложений актуальной информации с целью порождения ясной и правильной речи.

В текстах экономического профиля прослеживается наличие ряда устойчивых видов актуальной связи: 1. Связь предложений - тема- тема. Например: *Кредитование населения – это, прежде всего, долгосрочное кредитование строительства населением личных домов, приобретение скота и других нужд. Кредитование населения постоянно расширяется.*

Темпы роста национального дохода - решающий фактор увеличения и народного потребления. Они определяется ростом производительности общественного труда и увеличением численности, занятых в отраслях материального производства.

Из приведенных примеров мы видим, что актуальная связь тема-тема осуществляется посредством воспроизведения семантического наполнения тематической части первого предложения в тематической части последующего предложение. При этом семантическое наполнение воспроизводится способами, обеспечивающими сохранение значений, что является непреложным условием создания связной речи.

2 .Связь предложений - рема- тема. Эта связь выявляется на основе воспроизведения семантического наполнения тематической части предшествующего предложения. Например: *а) Феодальные отношения охватывали не только деревню, но и город. Города были населены в основном ремесленниками и торговцами; б) Дифференциация зарплаты рабочих в зависимости от сложности их труда осуществляется главным образом с помощью тарифной системы. Она включает в себя тарифно-квалификационные справочники, тарифные сетки и тарифные ставки*.

2 .Связь предложений- рема-тема-тема. *Государственный бюджет состоит из двух частей- доходный и расходный. Доход бюджета в решающей части складывается из обязательных платежей предприятий и организаций. Расходование бюджетных средств осуществляется в порядке прямых безвозвратных ассигнований.*

Из примеров видно, что при связи рема-тема-тема- смысловой компонент ремы первого предложения, нуждающийся в информативном развитии, воспроизводится в теме последующего предложения не в свободном состоянии, а в отношении к соответствующему компоненту тематической части (в примерах - *доход бюджета, расходование бюджетных средств)*. Это отношение отражает связь между признаком и его носителем, имеющую место в первом предложении. Необходимость

сохранения данной связи диктуется категориальными свойствами слов, участвующих в оформлении воспроизводимых и воспроизведенных смыслов. Это - прилагательные или существительные, неспособные функционировать как семантически независимые единицы.

4. Связь предложения - тема-рема-тема: *Деньги становятся общепризнанным выражением общественного богатства. На этой почве в условиях товарного производства, основанного на частной собственности, у людей появляется преклонение перед деньгами, стремление к их накоплению.*

Механизм данного вида связи состоит в том, что в теме последующего предложения воспроизводится семантическое наполнение. Это объясняется тем, что информативному развитию в этом случае подлежат не отдельные смысловые компоненты той иди иной функционированной части первого предложения, а все его содержание в целом.

5. Связь предложений - тема-рема: Например: *а) Оптимальный размер предприятий не есть нечто раз и навсегда застывшее. Для каждого этапа технического прогресса, для определенного уровня развития производительных сил характерны свои оптимальные размеры предприятий, экономические предпосылки укрупнения производства. б) Депозиты составляют, как правило, подавляющую часть банковских ресурсов. Существуют срочные депозиты и депозиты до востребования.*

Особенность актуальной связи тема-рема в том, что смысл, выступающий в структуре первого предложения в роли носителя рематического признака, перемещается в смысловую структуру последующего предложения в позицию признака . Это создает эффект исчерпанности информации, а внутри самого сочетания предложений приращение новой информации происходит значительно медленнее, чем оно отмечалось при других видах связи.

Связь тема-рема в научном тексте встречается несколько реже по сравнению с предыдущими.

6. Связь предложений - рема-тема: а) *Продажа товаров населению осуществляется по плановым розничным ценам. б)Общественная собственность на средства производства создает возможность планирования цен.*

7. Связь рема-рема вызывается необходимостью уточнения или конкретизации содержания первого предложения, поэтому она сопровождается пояснительно-распространенными отношениями между предложениями. Семантическое направление ремы первого предложения воспроизводится при этом способом лексического повтора. Иногда возможна комбинация лексического повтора с местоимениями.

В научных текстах данный вид связи встречается редко. Параллельная связь предложений: Например: *а) Сущность денег проявляется в их функциях. В развитии товарного хозяйства деньги функционируют как мера стоимости, средство обращения, средство образования сокровищ, средство платежа, всемирные деньги.*

б) *Эксплуатация трудящихся господствующими классами в условиях рабовладельческого и феодального общества носила неприкрытый характер. Присвоение рабовладельцем или феодалом продукта чужого труда осуществлялось в наиболее обнаженной форме - в форме прямого изъятия продукта у производителя.*

Данный вид связи используется при необходимости пояснения, иллюстрации, уточнения содержания первого предложения в акте коммуникации. При этом наблюдается предпочтительное использование следующих способов воспроизведения смыслов: лексического повтора, синонимической замены, создания семантического поля.

8. Связь предложений - рема-тема-рема:

а) *Наряду с собственностью феодалов существовала и единоличная собственность непосредственных производителей - крестьян и ремесленников, крестьянин, например, имел в своей собственности сельскохозяйственные орудия, рабочий и продуктивный скот, жилой дом и*

т.д. Определенные средства производства имели в частной собственности и городские ремесленники.

Данный вид связи используется в том случае, если коммуникативным заданием является иллюстрация содержания первого предложения. Иллюстрация осуществляется с помощью актуализации той или иной части содержания, которая заключается в реме первого предложения. Основанием для этого служит наличие в реме первого предложения номинативной трансформы предикативной единицы.

Следует отметить, что содержанием работы над структурой текста по специальности следует считать структурно-смысловые связи и выражение этих связей как между абзацами, так и между предложениями, составляющими эти абзацы.

Учебный текст должен представлять собой мотивированную структуру. Структура должна учитывать особенности речевосприятия и тем самым служить достижению "сверхзадачи" и коммуникативной цели. У авторов текстов учебников по специальности нет другой альтернативы, кроме той, какое место отвел студент каждому конкретному тексту в общей системе его знаний и представлений об изучаемом предмете. Тексты учебников не рассчитаны на восприятие их иноязычной аудиторией.

Следовательно, для построения методически правильного учебного текста коммуникативную деятельность отправителя следует разложить на составляющие, а именно: деятельность преподавателя спецдисциплины и деятельность преподавателя русского языка. Первая связана с предварительной подготовкой актуального текстового материала. Вторая заключается в обработке данного материала с целью его презентации в виде учебного текста, отвечающего требованиям, предъявляемым к нему как к коммуникативной единице и как к единице обучения чтению.

Таким образом, текст по специальности - это продукт совместной коммуникативной деятельности (преподавателя русского языка и

преподавателя спецдисциплины), имеющий мотивированную деятельностную семантико-смысловую структуру.

В свете изложенного, использование специальных текстов целесообразно лишь после тщательного анализа.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Развитие познавательной деятельности студентов служит важнейшим условием повышения их активности. Для активизации процесса обучения, для повышения его активности необходимо обеспечить динамичность занятий, разнообразие методов, приемов, средств обучения. Под познавательной деятельностью студента как важнейшей формой обучения понимаются все виды активной деятельности студента, требующего от них самостоятельных поисков, творческого мышления. В этой связи важнейшим направлением интенсификации учебного процесса в вузе является создание условий, требующего применения форм и методов самостоятельного активного познания студентом в усвоении знаний, формировании умений и навыков, и творческого применения их в будущей практической деятельности.

Одним из важнейших факторов поиска путей совершенствования учебного процесса является постоянное увеличение объема научно-технической информации. Интенсификация учебного процесса в вузе, сближение научного и учебного понимания требует переориентации дидактической системы высшей школы с преимущественно информационным типом обучения на обучение, позволяющее выявлять и развивать познавательные творческие способности студентов, целенаправленно управлять формированием их самостоятельной деятельности и профессиональных способностей.

При обучении студентов неязыковых факультетов целесообразен учет особенностей научных текстов. Следует также отметить, что немаловажным фактором является владение русским языком студентами-таджиками. В качестве основной цели работы над текстом выдвигается цель развития комплекса умений, обеспечивающих извлечение актуальной информации из текста, обладающего сложной содержательно-коммуникативной структурой. Конечным же, планируемым результатом работы должно явиться понимание учащимися основной коммуникативной цели текста, а также умение

адекватно понять мысли автора текста и на этой основе строить свою систему видения данной проблемы. Чтение текста по специальности предполагает переосмысление полученной информации, изменения системы представлений читающего о картине мира, то есть получение новых знаний, а также их интерпретацию. Следовательно, получение второго результата связано с оценкой показателей интерпретации смысловой информации, содержащейся в учебном тексте.

Следовательно, чтобы воспитать активного, творческого студента необходимо организовать активный, творческий процесс обучения, который должен способствовать формированию у студентов профессиональных компетенций. При этом происходит трансформация потребностей студентов, их мотивов, целей, предметных действий и поступков, средств, предмета и результатов учения.

Один из путей активизации познавательной деятельности студентов национальных групп при обучении русскому языку является работа с текстами профессионально-ориентированного содержания .В любом тексте можно выделить два уровня содержания: предметно-понятийный (языковой) и смысловой (мыслительный). В основу излагаемой ниже позиции по данному вопросу положена дифференциация понятий «значение» и «смысл» текста. Под значением текста (и его единицы — высказывания) мы понимаем языковое, предметно-понятийное содержание текста, а под смыслом текста (высказывания) - реализованное в нем коммуникативное намерение (или намерения) автора.

ГЛАВА 2. МЕТОДИКА РАБОТЫ С ТЕКСТАМИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ С ЦЕЛЬЮ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ - ТАДЖИКОВ

2.1. Технология активизации познавательной деятельности студентов при чтении текстов по специальности

В настоящее время одним из важнейших факторов успешного преподавания русского языка является установка на развитие познавательной деятельности обучаемых, который должен быть личностью, компетентной и конкурентоспособной, владеть коммуникативными способностями, способностью принимать самостоятельные решения, нетрадиционно мыслить и приспосабливаться в обновляющихся социальных и экономических условиях. В ходе занятий студентам необходимо доказать и отстоять свое мнение, использовать аргументирование, уметь анализировать содержание сообщения оппонента и уметь найти верный путь взаимопонимания в ходе диалога на изучаемом языке. Так увеличивается число составляющих обучения, что дает возможность улучшить процесс обучения и общения.

Опытные педагоги отмечают то, что в образовательном процессе «значим – педагог: его владение наукой, которую он рассказывает, и науки о человеке, его владение методами обучения, его умение творчески применять их, доброта его души, его желание постоянно пополнять свои знания. Любви к языку обучить невозможно, любовью можно только заразить, любовь можно только возбудить. Но надо знать методы возбуждения любви к языку. И в этом состоит уже профессионализм учителя» [108, с. 241].

Следует также отметить и активность самого обучаемого. В этом плане встает проблема поисков рациональных методов ситуативных заданий, способствующих активизации познавательной деятельности студентов. Здесь возникают вопросы:

1) в чем заключаются задачи изучения данной дисциплины в системе познавательной и практической подготовки студентов; в чем заключается содержание и методы изучения проблем в данной научной сфере;

2) что можно сказать о связях и отношениях, в которые вступают знания, приобретенные при изучении данной дисциплины, с материалом других видов учебной работы и предметам обучения;

3) в чем должна состоять методологическая подготовка должны учащихся при изучении данной дисциплины для формирования их круга их интересов и миропонимания.

Опираясь на эти условия, преподавание переходит на абсолютно новый, усиленный уровень, что является составляющей методики преподавания русского языка.

Важно в методике – не быстрое натаскивание студента в сфере содержания различных курсов, а передача ему понятного материала по изучаемой дисциплине, способствующего самостоятельному расширению знаний, творчески ориентироваться в материале.

В задачу преподавания входят три элемента приемлемости: рассмотрение психолого-педагогических основ, создание и разработка учебной работы, организация занятий на высоком интенсивном плодотворном педагогическом уровне.

Эти три элемента воздействуют на важный признак обучения – значимость учебного взаимодействия между преподавателем и учащимися. Наиболее важным элементом служит организация побуждение к активной познавательной самостоятельной работе студента.

Важно отметить, что столь сложную и многоаспектную задачу развивающего обучения русскому языку студентов национальных групп можно путем взаимосвязанного и одновременного привлечения в учебный процесс языка по специальности, оптимального формирования результата взаимодействия, который отличается тем, что соединяет компоненты –

учение и обучение – и создает для целей и задач обучения один смысл, что не всегда возможно между преподавателем и студентами.

Также является важным гибкость и возможное преобразование в изложении учебной информации. Опыт применения активных методов обучения дает понять, что на протяжении каждого учебного курса преподаватель при изложении материала использует исправления, часто передает свою формулировку содержания, опираясь на задачи обучения. И это естественно. Это дает понять, насколько подготовлен преподаватель к занятию, а также уровень творческого подхода к изучению предмета. Без этого бы преподавание стало бы простым пересказыванием учебных пособий, различных видов научной информации. Умение преподавать педагога и выражается его глубоким творческим подходом к изложению научного содержания дисциплины. Но данный подход, его научное содержание должны быть безупречными в научном отношении.

Важно знать, что значительно возрастает важность преподавателя в глазах студентов, когда они понимают его огромный творческий вклад в изучаемую ими дисциплину. Преподаватель может на занятиях осуществлять творческий поиск вместе с ними, и этим превратить учебную работу в творческую.

Результат интенсивного обучения при применении различных методов основывается на разнообразных элементах, которые составляют учебное занятие: средства, формы, приемы, способы обучения – и в зависимости от сочетания и взаимодействия этих элементов. Важно знать, что бывает, что высокий результат одного метода по конкретной теме изучения у нескольких преподавателей оказывается различным. Из-за этого методическая задача состоит в нахождении верных путей использования различных интенсивных способов и форм обучения.

Преобразования, которые происходят в жизни нашего общества, серьезные вопросы, которые стоят на современном этапе развития страны перед образованием, призывают к пересмотру мнений на содержание и

функции профессиональной деятельности учителя в условиях современности. Необходимо отойти от той деятельности, с помощью которой учитель несет инструментальную функцию. Важна инновационная деятельность, целью которой является актуализирование новаторской индивидуальности педагога, который желает работать в вузе, способен создавать, изучать и применять инновационные технологии в образовательной практике. Формирование познавательной деятельности учащихся часто не возможно в полной мере, так как память студентов не может запомнить большое число фактов, которые необходимо знать сегодня, но которые будут, возможно, не нужны завтра. Нельзя смотреть на обучение на такой процесс, который основан на заучивании и воспроизведении. Необходимо переработать содержание занятий, выделить в учебных программах наиболее важные пункты, и отметить, что является ознакомительной информацией, а что необходимо заучить.

Образовательные технологии, которые сегодня занимают высокую позицию в жизни вуза, являются тем важным педагогическим звеном, который включает в себя допустимость решения трех вопросов: 1. Изучения развивающегося педагогического опыта и прогрессивного формирования педагогического труда; 2. Привнесение студентам социокультурного опыта; 3. Самое важное – самосовершенствование преподавателя, развитие в нем тех качеств и способностей, как человечность, творческие способности, потребность в самореализации своих возможностей и способностей в профессиональной деятельности, которые актуальны сегодня.

На сегодняшний день ситуация в сфере образования выдвигает перед учителями все новые задачи, которые тесно связаны с реализацией профессиональной деятельности в тяжелых условиях пересматривания и усовершенствования традиционных приемов и методов формирования образовательного процесса, что увеличивает значимость изменяющей, анализирующей функций деятельности педагогов.

На сегодняшний день жизнь выдвигает все новые и новые требования к развитию молодежи, характерной чертой которых должны быть не только знания и умения, но также мыслительная познавательная активность, инициативность, умение работать самостоятельно. Появившиеся технологии все также основываются на подаче информации учащимся, но отличаются ролью информации. Информация дается не только для заучивания и освоения, но в большей мере для того, чтобы студенты смогли использовать ее в реальной жизни, для создания своего новаторского продукта.

Отсюда следует, что необходим такой процесс: вложение – создание – внедрение – получение качественного результата.

Важной задачей вуза является выявление возможностей и способностей каждого участника педагогического процесса, дать им возможность проявить свои творческие способности. Решить такие задачи не представляется возможным без реализации изменчивости образовательных процессов.

С целью совершенствования обучения, а также внедрение новых технологий в учебный процесс определили создание педагогических технологий. Г.К. Селевко выделяет следующие элементы педагогических технологий: концептуальную основу; содержательную часть обучения; процессуальную часть. Процессуальная часть – это и есть сам технологический процесс, состоящий из создания образовательного процесса; приемов и форм учебной деятельности студентов; методов и форм работы педагога; деятельности педагога по регулированию процессом усвоения материала; анализа образовательного процесса.) [122, с.206]. Основываясь на структуре образовательного процесса, как полагает Г.К. Селевко, компоненты технологии необходимо выделять: содержательную часть обучения; процессуальную часть и концептуальную основу.

Создание учебного процесса; методов и форм работы педагога; методов и форм учебной деятельности обучающихся; деятельности педагога по регулированию процессом усвоения информации; диагностики учебного

процесса- все это есть процессуальная часть выражающая собой технологический процесс

Технология обучения - характерный способ обучения, «один из способов реализации на занятиях личностно-деятельностного подхода к обучению, благодаря которому учащиеся выступают как активные творческие субъекты учебной деятельности»[2, с.314]. В технологии обучения главную роль занимают средства обучения: педагог не обучает учащихся, а только лишь стимулирует и координирует их деятельность, а также регулирует средствами обучения. Педагогическое мастерство педагога заключается в необходимости выбрать нужный материал, использовать необходимые методы и способы обучения, опираясь на программу и поставленные цели и задачи.

В настоящее время практика преподавания русского языка в национальном вузе располагает достаточным арсеналом различных приемов работы с учебным текстом, о чем свидетельствуют учебные пособия и методическая литература, посвященные вопросам преподавания русского языка в нерусской вузовской аудитории.

Анализ смысловой структуры текста и его единицы — высказывания может преследовать разные цели и в зависимости от этого в центре внимания оказываются те или иные вопросы, связанные с данной проблемой. Учитывая, что важен вопрос о необходимости и возможности понимания различных компонентов смысловой структуры текста на русском языке, то в интересующем нас случае важен вопрос о том, какие компоненты смысловой структуры должны быть правильно поняты студентам для того, чтобы толкование текста было расценено как адекватное. Подобная постановка вопроса, сама по себе предполагающая определенную избирательность и приоритет для студента каких-то компонентов смысловой структуры текста, возможна, на наш взгляд, потому, что «текстовые отношения — это прежде всего иерархические семантико-смысловые отношения», и что вершину этой иерархии образует главный коммуникативный замысел автора; основной

коммуникативный замысел текста. Содержание же текста служит целям реализации главного коммуникативного замысла (конечно, в тех случаях, когда замысел не расходится с его реализацией). Любая более или менее самостоятельная в смысловом отношении часть текста, в том числе любое высказывание, имеют соответственно свои коммуникативные замыслы, являющиеся главными актуализаторами их смысла. Однако все коммуникативные замыслы, встречающиеся в тексте, взаимосвязаны между собой по двум линиям: во-первых, они связаны иерархически, так как все коммуникативные замыслы служат цели реализации главного коммуникативного замысла всего текста, а во-вторых, они связаны «линейно», так как их последовательность соответствует внутренней логике развертывания текста. Оба типа связи находятся во взаимодействии, однако главенствующая роль остается за иерархическими связями.

Необходимым, но не достаточным условием понимания смысла текста является адекватная интерпретация его главного коммуникативного замысла. Необходимым и достаточным условием понимания смысла текста является правильное раскрытие иерархии всех релевантных его смысла коммуникативного замысла.

Приведем в качестве примера отрывок текста.

«Процесс производства материальных благ включает в себя *труд* человека, средства *труда* и предметы *труда. Труд*–есть целесообразная деятельность человека, в процессе которой он видоизменяет и приспосабливает предметы природы для удовлетворения своих потребностей. *Без труда* была бы невозможна человеческая жизнь».

Данный текст состоит из трех самостоятельных предложений, которые соединяясь друг с другом, образуют законченное смысловое целое –текст. В этой связи следует придерживаться ориентации на типы понимания, которые соответствуют представленным в тексте знаковым, объективным реальностным и субъективно реальностным типовым ситуациям. Как известно, в организации структуры предложений важное значение имеет

слово. Без знания морфологической структуры слова , его синтаксической формы, контекстной семантики весьма трудным представляется понимание смысла текста. Не зная лексико-семантической сочетаемости слов невозможно определить значение употребления предложений. В приведенном тексте таким словом является слово-*труд.*

Следующим фактором понимания смысла текста является когнитивное понимание, связанное с преодолением трудностей в освоении содержательной информации текста. Следует помнить, что важной коммуникативной единицей в плане представления функциональных возможностей слова во взаимосвязи и взаимообусловленности его является предложение. Только в предложении слово проявляет свое основное функциональное значение. В свою очередь, синтаксическая модель предложения реализует элементарные коммуникативные задачи. Например, модели предложений: *Что-это что; Что есть что, Что является чем, Что называется чем, Что представляет собой что, Что являет собой что, Что называется чем* и т.д. характеризуют некоторую дефиницию предмета: 1) *Экономические законы — законы развития отношений производства, распределения, обмена и потребления; 2)Распределение, — само есть продукт производства, — не только в отношении предмета, ибо распределяться могут только результаты производства, — но и в отношении формы; 3) Аграрный кризис представляет собой экономический кризис перепроизводства в сельском хозяйстве. 4)Стоимостью называется овеществленный в товаре общественный труд товаропроизводителей.*

Данный подход при анализе смысловой структуры научного текстами считаем, наиболее приемлемым при обучении студентов-таджиков. Надо полагать, что чем более сознательной, целенаправленной и мыслительной будет деятельность студента, чем лучше он будет знаком с правилами, входящими в стратегию и тактику «поиска» смысла, тем продуктивнее и интереснее для него самого будет эта деятельность, тем активнее он будет

использовать экстралингвистические актуализаторы смысла, испытывая меньший страх перед языковым барьером.

Коммуникативная цель обучения русскому языку как средству овладения специальностью осуществляется путем формирования у студентов необходимых речевых навыков в каждом из четырех видов речевой деятельности: чтении, аудировании, говорении и письме.

Чтение – «один из рецептивных видов речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного; входит в сферу коммуникативной деятельности людей и обеспечивает в ней одну из форм (письменную) общения. [2, с.346]. Поскольку для текста (речевого сообщения), независимо от трактовки самого понятия "текст", в первую очередь, важен критерий осмысленности, то цель чтения реализуется в воссоздании чужой мысли, которая становится предметом речевой деятельности на всех ее уровнях.

Для описания особенностей педагогического процесса обучения чтению студентов- таджиков первого курса, целесообразно рассмотреть предметное содержание чтения в рамках структуры речевой деятельности.

Согласно концепции, развиваемой лингводидактикой, в структуру речевой деятельности входят три уровня: I) мотивационно-побудительный; 2) аналитико-синтетический, или ориентировочно-исследовательский; 3) исполнительный [57].

При анализе предметного (психологического) содержания речевой деятельности на первом, мотивационно-побудительном уровне, стимулом для учебной деятельности выступает потребность. Наличие мотива (потребности) специфически характеризует учебную активность, которая обязательно должна доминировать в учебной деятельности. В другом случае, овладение знаниями и умениями становится неэффективным. Тем не менее, в специальной литературе существует представление о двух типах учебной активности: I) интерес к учению; 2) состояние тревожности. В самой же системе мотиваций учебной деятельности отмечается четыре мотивационных

компонента: I) ориентация на процесс учебной деятельности; 2) ориентация на результат учебной деятельности; 3) ориентация на оценку преподавателем; 4) ориентация на избегание неприятностей.

Для рациональной организации учебной деятельности, связанной с решением конкретных методических задач, необходимо рассмотреть характер учебно-речевой деятельности, ее психологическое содержание на ориентировочно-исследовательском, или аналитико-синтетическом уровне.

Извлечение смысла происходит в результате совершения речемыслительного акта под воздействием языковых средств. У опытного чтеца обработка информации осуществляется с помощью зрительного, речедвигательного и слухового блоков. При поступлении знаковой информации в сознании непрерывно возникают дискретные отпечатки, являющиеся одномоментными зрительными, звуковыми, двигательными и слуховыми образами. Эти компоненты восприятия, являясь элементами разных материальных структур, сцепляясь друг с другом, создают в сознании целостный образ слова. В делениях разной сенсорной модальности имеется нечто общее, и образность как непрерывная цельность элементов материальной структуры является этим общим.

Восприятие знаковой информации обеспечивается техникой чтения. Именно техника чтения позволяет или нарушает переход от сигналов одной материальной природы (от букв) к сигналам другой материальной природы (к звукам).

В развитии чтения компонентный состав образа означает следующее. При чтении трудного текста, когда в речевом опыте многие слова встречались редко или вообще не встречались, каждое новое слово воспринимается как простой набор букв. Работает не механизм сличения слова, как обычно, а механизм сличения каждой буквы при обязательном проговаривании, которое может быть и внешне выраженным. Внимание сосредоточивается на произнесении и слуховом контроле, что препятствует возникновению образа, а значит, нарушает процесс понимания. По этому

поводу Н.И. Жинкин справедливо замечает: "В самом деле, как можно понять речь, если наличный объект восприятия или отсутствует, или совсем никогда не встречался ... как это бывает при восприятии иностранной речи" [48, с.49]. Следовательно, учебному чтению как процессу извлечения информации, передаваемой на иностранном языке, должна предшествовать работа по овладению механизмом сцеплений образа и закреплению его структуры в памяти. Если "весь образ узнается мгновенно, а появление какой-либо его части вызывает восстановление всего образа" (там же), то энтропия (неопределенность) текста понижается. Таким образом, снятие трудностей восприятия связано с подготовительным этапом работы над текстом. Однако в учебно-речевой деятельности, связанной с пониманием общего содержания текста, необходимо развивать "умение заменять незнакомые слова на слова с обобщенным значением, например, такой-то, для того, чтобы то-то и то-то сделать".

Поскольку зрелое чтение характеризуется умением мыслить в образной системе, то от зрительного восприятия графических знаков и узнавания известного языкового материала преобразование текстовой знаковой последовательности переходит на уровень понимания иноязычной речи.

Согласно схеме речепонимания, аналитико-синтетический уровень речевой деятельности предполагает четыре этапа смысловой обработки информации: I) смысловое прогнозирование; 2) вербальное сличение; 3) установление смысловых связей между словами и смысловыми звеньями; 4) смыслоформулирование.

Первый этап связан с выдвижением гипотез. Когда читающий старается поместить что-то, еще не понятое им, в систему своих представлений о мире. Выдвижение гипотез - это путь к пониманию текста. На следующем этапе выдвинутая гипотеза подтверждается или отклоняется. Относительно этого процесса замечает, "что подтверждение состоит в согласовании того, что нуждается в подтверждении, с исчерпывающим набором представлений, которые, будучи взяты как единое целое, объясняют

то, что мы стремимся понять"[144, с.17]. В учебном чтении методической задачей является эффективное управление ориентировочной деятельностью, стимулирующее ее направленность на формирование идентичных авторскому замыслу представлений. "На уровне адекватного синтеза для целого ряда текстов среди категорий содержания, не выраженных средствами прямой номинации, существенными могут оказаться категории эмоционального, оценочного, категории мировоззренческого, социально-этического. Особенно это относится к текстам гуманитарных наук" . По мнению специалистов, в этом процессе "весьма существенна роль концепторной организации текста ("текстовой комбинаторики"), несущей большую ответственность за возможные разночтения в ходе интерпретации".

Возникновение правильного общего представления о замысле позволяет продолжить смысловую обработку на следующем, третьем этапе. Здесь деятельность обусловлена стремлением к пониманию главного смысла, что достигается в результате одновременности актуализации вербального образа и установления смысловых микро- и макросвязей. Таким образом, осуществляется переход от перцептивного звена к языковому и смысловому.

На четвертом этапе в системе представлений реципиента авторский смысл приобретает субъективное значение и переводится на язык собственных мыслей. Сущность деятельности заключается в обобщении проделанной перцептивно-мыслительной работы.

О психологическом содержании деятельности, направленной на извлечение смысла из научного текста, то есть о процессе понимания, Л.И. Зильберман говорит следующее: "Понимание текста предполагает идентичность выводов, сделанных читателем - получателем информации, с замыслом автора - отправителя информации, причем коммуникативный акт будет иметь место только тогда, когда понимание будет включать и одинаковую интерпретацию эксплицитно не выраженных, но имплицитно содержащихся в тексте единиц значения"[54, с.8]. Отсюда очевиден вопрос:

на какие известные уровни понимания необходима ориентация деятельности студентов в учебном чтении текста по специальности?

Проблемы уровней понимания иноязычного текста касались многие исследователи (И.М. Берман, Н.И. Жинкин, З.И. Клычникова, А.Н. Соколов, и др.). Представляется достаточно убедительным мнение, основанное на анализе классификации уровней понимания, предложенной И.М. Берманом

Речь идет об описании четырех уровней понимания: "вербального, состоящего в понимании значений всех слов или части слов данного текста при отсутствии обще смыслового понимания; фрагментарного, состоящего в понимании словосочетаний, частей и целых предложений, то есть в образовании "островков" смысла, не обнаруживающих, однако, прочных связей между собой; текстового.состоящего в понимании более или менее законченных частей и целого текста (наличие текстового понимания является результатом завершения формирования умений перехода от значений и "островков" смысла к интегральному коду смысла, образующему сплошное текстовое поле); идейно-смыслового, состоящего в умении извлечь из смыслового поля текста его общую идею и дать ему оценочную интерпретацию. Наличие идейно-смыслового уровня понимания свидетельствует о сформированности завершающего звена в системе смыслового перекодирования при чтении" [15, с.18].

Принимая данную классификацию уровней понимания, следует обратить внимание на то, что она хорошо согласуется с тексто-лингвистическим подходом к учебному материалу. Действительно, реально выделимыми в тексте единицами являются слова, фразы и их единства. Все эти значимые структурно-семантические элементы текста приобретают методическую значимость в работе над текстом по специальности, так как студентов необходимо приучать искать и находить все подробности и тонкости научной информации, содержащейся в тексте, на основе структурно-вербального анализа, включающего также элементы экстралингвистической, научно-смысловой интерпретации [15, с.9].

Чтение текстов по специальности не может ограничиваться структурно-вербальным уровнем понимания, который необходим как первый этап восприятия, но не достаточен с позиции принятия мировоззренческой категории содержания. Поскольку речь идет о подготовке специалистов - экономистов, то в работе над текстом по специальности противопоставлять структурно-вербальный уровень понимания научно-содержательному восприятию вряд ли правильно, так как эти два аспекта чтения "неразрывно связаны между собой, являются двумя сторонами одного процесса, без их единства нет чтения как естественного процесса коммуникации"

Анализ речевой деятельности на ориентировочно-исследовательском (аналитико-синтетическом) уровне показывает достаточно сложный путь понимания иноязычного текста.

Особенности учебной деятельности таковы, что каждый единичный акт деятельности начинается мотивом и планом и завершается результатом; в середине же лежит динамическая система конкретных действий и операций, направленных на это достижение. Система необходимых речевых действий и операций формируется в чтении. На базе текста отрабатываются приемы и способы извлечения информации.

Акт коммуникации завершается определенным результатом, или речевым поступком, который совершается на третьем, исполнительном уровне речевой деятельности. Речевой поступок может иметь как вербальную, так и невербальную форму. Поскольку в учебном чтении необходимы контроль за протеканием учебно-речевой деятельности и оценка знаний и умений, то на исполнительном уровне ответная реакция обучаемого выражается в вербальной (устной или письменной) форме.

Обучение чтению связано с развитием речевых механизмов. В качестве основных механизмов речи в специальной литературе представлены механизмы приема и выдачи. Эти механизмы двузвенны, или двусторонни и комплементарны, то есть взаимозаменяемы. Внутри каждого звена выступает несколько механизмов. Так при чтении работает механизм приема, или

механизм осмысления, образующий единую функциональную систему взаимосвязи механизмов осмысления.

На разных этапах смысловой обработки языкового материала механизм осмысления действует неодинаково. Поэтому Н.И. Жинкин вводит понятие "интеграция речевых единиц". Из тех же конечных элементов, полученных в результате синтеза, могут быть получены разные интегративные структуры. "Преобразование и интеграция необходимы, потому что интеллект, для которого предназначается сообщение, не понимает естественного языка. У него есть собственный, специальный информационный язык. На этом языке он строит гипотезы, доказательства, делает выводы, выносит решения" [48, с.18]. Однако для усвоения таких кодовых переходов, которые приводят к взаимопониманию, требуется специальный информационный поиск с учетом тех материальных структур, в рамках которых происходит прием речи (там же).

Следовательно, для управления учебно-речевой деятельностью определенные структуры учебного текста должны отличаться четкой организацией. Вопрос формирования необходимых структур требует специального рассмотрения.

Кроме механизма осмысления, в обработке информации задействованы механизмы памяти и опережающего отражения. Механизм памяти состоит из двух звеньев - системы долговременной памяти и кратковременной (оперативной) памяти. Что касается работы механизма опережающего отражения, то он также двузвенен, но в рецепции функционирует лишь одно звено - механизм вероятностного прогнозирования (в продукции - это механизм упреждающего синтеза).

Речевые механизмы соотносимы с тремя уровнями речевой деятельности, то есть могут быть выделены отдельно механизмы мотивационно - побудительного уровня, механизмы ориентировочно-исследовательского (аналитико-синтетического) уровня и, наконец, механизмы исполнительного уровня. Кроме того, все виды речевой

деятельности (чтение, говорение, слушание и письмо) имеют общие для всех видов и отличительные для каждого из видов речевой деятельности звенья, уровни речевого механизма. Поэтому в процессе обучения русскому языку как иностранному "овладение одним из видов речевой деятельности облегчает овладение другим".

Проблема коммуникативных потребностей студентов в области чтения встанет на путь разрешения, если управление процессом учебного чтения осуществляется "через совершенствование общих для всех видов чтения умений смысловой переработки информации (связанных с переработкой ее фактического содержания) в изучаемом и ознакомительном видах чтения, а также через развитие этих умений в быстрых видах чтения с целью выработки достаточной для отдельных видов чтения степени автоматизма. В результате достигается взаимосвязанность в обучении видам чтения. В рамках отдельных видов развиваются (совершенствуются) также специфические для разных видов чтения умения смысловой переработки информации, связанные с интерпретацией прочитанного".

Итак, восприятие целостного текста, понимание заложенной в нем экстралингвистической информации - процесс чрезвычайно сложный и глубоко индивидуальный.

Важным моментом организации работы с текстом по специальности является оценка готовности студента к восприятию текста, его пониманию.

Понимание текста студентами-таджиками имеет большое значение для реализации личностной мотивации в овладении примами и способами чтения.

Индивидуальные особенности обучаемых оказывают влияние на развитие коммуникативной компетенции в чтении. Так в обучении чтению как процессу активной и самостоятельной добычи информации представляется методически значимой возможность проявления таких индивидуальных свойств студентов, как активность в принятии самостоятельных решений и мобильность в изменении своих планов и

гипотез по ходу их реализации, внимание, наблюдательность, критичность ума, творческий характер мышления, память.

Каждый обучаемый обладает индивидуальным соотношением этих свойств. Кроме того, в учебной группе студенты различаются и по уровню подготовки по русскому языку. Не все студенты национальных групп первого курса владеют свободно русским языком; некоторые из них не владеют совершенно русским языком.

Следовательно, в обучающей (дидактической) деятельности преподавателя должна быть заложена идея индивидуального, личностного подхода к развитию коммуникативной компетенции в чтении. В практической реализации данной идеи представляет интерес концепция Г.И. Богина, согласно которой каждого обучаемого следует рассматривать "с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи", то есть как языковую личность [20, с.15]. Выделяется несколько уровней структуры языковой личности (уровни способностей к свершению поступков), среди которых уровень адекватного синтеза. "Этот уровень развития языковой личности включает достижения и недостатки в производстве или в синтетическом восприятии целого текста со всем сложнейшим комплексом как присущих ему средств коммуникации предметного содержания, так и присущих ему средств выражения духовного содержания личности самого коммуниканта" [20, с.17-18].

Согласно классификации С.К. Фоломкиной, виды чтения различаются по коммуникативной установке на степень полноты и точности восприятия информации. Таким образом, выделяются следующие виды чтения: изучающее, ознакомительное, поисковое, просмотровое [145].

При изучающем чтении текст читается целиком с особым вниманием (действует установка на максимальное полное и точное понимание информации, а также на длительное ее запоминание).

При ознакомительном чтении текст также читается целиком, но в быстром темпе (действует установка на восприятие основной информации, важной для получения представления о предмете речи).

Поисковое чтение ставит своей целью найти определенную информацию. Если цель достигнута, чтение прекращается.

Просмотровое чтение направлено на получение сведений относительно актуальности информации данного текста. Это выборочное чтение отдельных смысловых кусков или просто заголовков.

Совершенно очевидно, что студенту вуза независимо от того, на каком он курсе, приходится много читать и с разными коммуникативными установками.

Далее целесообразно рассмотреть вопрос рационального распределения учебных усилий между умениями, которые должны быть сформированы в интересах зрительной рецепции. Ибо "неразличение умений, необходимых для вычитывания содержания иноязычного текста и проникновения в смысл, и умений, предполагающих дальнейшее действие над вычитанным содержанием", по мнению Б.А. Лапидуса, является распространенным недостатком в методике обучения чтению на неродном языке.

С учетом данного замечания, можно более четко определить комплекс умений, обеспечивающих процесс "добычи" информации. В этот комплекс входят следующие умения:

- прогнозировать содержание по заголовку, а также, опираясь на знание структуры текста, на средства межфразовой связи;
- уяснить при незамедленном однократном прочтении основную идею текста, его логическую структуру;
- находить и вычленять все содержательные блоки: вступление, основную часть, заключение;
- в содержательных блоках вычленять главную, второстепенную и избыточную информацию; находить факты и аргументы;

- сопоставлять информацию, вычленяя известное и новое;
- удерживать в памяти определенный объем воспринимаемой информации.

Указанные выше умения универсальны, потому что имеют прямое отношение к процессу чтения. Умения, обеспечивающие извлечение информации, базируются на умениях, связанных с техникой чтения, а также с пониманием языкового материала (114, с. 138-139). Следует также обратить внимание на умения, являющиеся "надстройкой над процессом извлечения из текста той информации, которая определяется уровнем владения иноязычной формой", что относится к процессам вторичным. Так контроль за развитием универсальных умений обеспечивается умениями, которые непосредственно к процессу чтения не относятся. Однако они необходимы для ответных речевых действий. К так называемым вторичным умениям относятся следующие умения:

- при опоре на прочитанный текст воспроизводить его с коммуникативно заданной переработкой (кратко, полно, основные аргументы автора, основные выводы и др.); владеть навыками компрессии на всех уровнях: предложение, абзац, текст;
- передавать содержание текста в устной форме, производя необходимые преобразования в зависимости от цели общения;
- письменно фиксировать в сокращенном виде необходимую информацию; составлять различного вида планы, конспекты и т.д.;
- передавать содержание чужой речи с разной степенью сложности и полноты, с элементами оценки;
- производить содержательно-оценочную переработку текста (обобщать информацию, критически ее осмысливать, давая собственную оценку);
- использовать текст для иллюстрации своих мыслей.

Таким образом, познавательная деятельность студентов должна быть направлена на охват текста целиком, на восприятие его как целостного

коммуникативного произведения. Такой подход обусловливает взгляд на текст как на единицу обучения чтению.

Подводя итог сказанному, следует отметить, что сущность работы над текстом по специальности определяется коммуникативной целью и задачами обучения чтению как процессу активной и самостоятельной добычи информации. Специфика познавательной деятельности связана с практической реализацией идеи индивидуального, личностного, коммуникативного подхода к студентам национальных групп.

2.2 Система работы для работы с текстами по специальности

Цель обучения русскому языку студентов национальных групп – развитие коммуникативной компетенции. Развитие коммуникативной компетенции является определенным фактом владения русским языком в пределах тем, заданных рамок курса специальности, которые охватывают лексический состав повседневности и жизни их профессиональной сферы.

Сейчас ставшим вопросом во многих исследованиях стала профессиональная компетентность. Компетентности в различных работах выражается в логике профессиональной деятельности. Существуют виды профессиональной компетентности: практическая (специальная), социальная, психологическая, информационная, а также коммуникативная. Коммуникативная компетентность основана на формировании навыков относительно четырех видов речевой деятельности: говорения, слушания, чтения, письма.

Создание коммуникативной компетентности обуславливает и такие компетенции: языковую (рассмотрение норм языка и возможность их применять в конкретной ситуации), лингвистическую (знание о языке, овладение метаязыком лингвистики) и культуроведческую (познание о

языке и культуре народа). Проблема развития коммуникативной компетентности личности профессионала была поднята в различных исследованиях: социальных, психологических, лингвистических. Ее рассматривали с разных точек зрения.

Анализ направлений формирования учебного процесса, основываясь на потребностях социума и совершенствовании образования, выражает, что все наибольшую динамику приобретает идея компетентностного подхода на занятиях русского языка, который нацелен на глубокие системные изменения, которые касаются преподавания учебного предмета, его содержание, оценивание, применения образовательных технологий.

В этой связи организацию процесса обучения русскому языку на неязыковых факультетах можно рассматривать как систему обучения. Мы придерживаемся мнения Капитоновой и Московкина, которые рассматривают систему обучения в виде деятельности, «деятельностный подход к описанию и анализу системы обучения предполагает выделение в ней следующих компонентов: а) целей обучения; б) планируемого пути достижения этих целей –методической концепции, в составе которой входит содержание и методы обучения ; в) средств, привлекаемых для достижения этих целей; г) процесса достижения этих целей; д) результатов обучения» [69, с.20-21].

Мы придерживаемся мнения Джонмахмадовой Г., что «деятельностный подход на уроках русского языка, необходимый для активизации учебной деятельности предполагает выполнение учащимися конкретных действий как с языковым материалом (языковыми единицами), так и работу с текстами» [44, с.22]. Разработка системы обучения русскому языку на основе текстов по специальности определяет прагматический подход к цели обучения студентов неязыковых факультетов. В этом случае организацию обучения мы рассматриваем как систему обучения в связи со связью с будущей профессиональной деятельностью, которая должна быть направлена на формирование навыков познавательной деятельности студентов.

Далее возникает вопрос: какие темы текста могут выступать в качестве доминирующих в структуре интегративного блока? С целью активизации познавательной деятельности студентов на занятиях русского языка нами предложены тексты, содержащие информацию базовых тем, изучаемых на занятиях по специальности. Основное требование к каждому тексту - это обобщенная цель, концентрированное содержание. Суть интегративного подхода к отбору материала состоит в том, что каждый из учебных текстов представляет собой развертывание основного тезиса, отражающего ведущие мысли и положения аналогичной темы текста учебника. Преобладающим видом межпредметной связи должна стать целенаправленная параллельная межпредметная связь, характерной особенностью которой является предшествование работы над учебным текстом самостоятельной работе с учебником в период подготовки к семинару по специальности. Представляется, что данный подход соотносится с коммуникативными потребностями учащихся. Следовательно, может служить поднятию интереса к русскому языку, усилению мотивационного аспекта его изучения. После соответствующей обработки были получены методически правильные тексты, к которым оказалось возможным применение понятия методической адекватности, так как они (тексты) соответствуют общей методической установке, то есть могут служить необходимой основой учебно-речевой деятельности.

Об эффективности же учебного текста - единицы обучения чтению студентов- таджиков - речь может идти тогда, когда работа над данным текстом приводит к получению планируемого результата.

В качестве основной цели работы над текстом выдвигалась цель развития комплекса умений, обеспечивающих извлечение актуальной информации из текста, обладающего сложной содержательно-коммуникативной структурой. Конечным же, планируемым результатом работы должно явиться понимание учащимися основной коммуникативной

цели текста, а также умение адекватно интерпретировать мысли автора текста и на этой основе строить свою систему видения данной проблемы.

Чтение текста по специальности предполагает переосмысление полученной информации, изменения системы представлений читающего о картине мира, то есть получение новых знаний, а также их интерпретацию. Следовательно, получение второго результата связано с оценкой показателей интерпретации смысловой информации, содержащейся в учебном тексте.

Следовательно, работу над текстом необходимо организовать в рамках одновременного взаимосвязанного использования видов речевой деятельности с определением микропоследовательности, отражающей характер взаимодействия между видами речевой деятельности в течение одного учебного занятия.

Говоря о месте использования текста по специальности на занятиях русского языка, мы считаем, что таким этапом является продвинутый этап обучения. Учитывая, что у всех студентов различный уровень развития речевой деятельности на русском языке, а также то, что студенты приходят в вуз со слабой речевой подготовкой, после проведения корректировочного этапа мы предлагаем использовать тексты по специальности.

Таким образом, текст предстает как иерархическая система смысловых элементов, подчиненная, с одной стороны, концепции автора, а с другой - логике развертывания мысли.

Как известно, при вербальном письменном общении текст интерпретируется на основе читательского тезауруса, которому противостоит тезаурус автора. Условием взаимопонимания становится наличие общего ядра всех индивидуальных" тезаурусов. В работе над текстом этому уделялось внимание, следовательно, конечным результатом работы должна явиться адекватная интерпретация прочитанного. Данный факт устанавливается в результате анализа ответов учащихся на поставленные вопросы. Ответы даются в письменном виде или записываются на пленку.

В работе над текстом по специальности ни один из видов речевой деятельности не может выступать в качестве доминирующего средства овладения учебным материалом, так как уровень сформированности специфических умений у студентов национальных групп еще не высок. В этой связи речь может идти об установлении последовательности подключения видов речевой деятельности. Их взаимосвязь, взаимодействие достигается с помощью специальной серии упражнений, которые предполагают использование общего языкового материала [31].

Учитывая тот факт, что в одной учебной группе могут находиться студенты с разными стереотипами восприятия русского научного текста, преподавателю необходимо иметь несколько рабочих схем, каждая из которых отражала бы характер взаимодействия видов речевой деятельности (в рамках определенного временного отрезка, например, урока), являющийся наиболее приемлемым для языковой личности. При этом рабочая схема не должна быть статичной, в случае необходимости она должна корректироваться от текста к тексту.

Представляется, что разработку таких схем и их практическое применение можно рассматривать как методический прием.

В зависимости от степени познавательной активности при работе с текстами по специальности можно разделить на три этапа. Первый этап-подготовительный к познавательной творческой работе. Выбор преподавателем оптимальных форм и методов работы позволяет ему самостоятельную работу студентов на самом занятии. Студентам предлагается цикл заданий для самостоятельной работы. Это и дидактические карточки, - где вместо пропусков должен вставить активную лексику текстов; и кроссворды, разнообразящие формы работы над темой, делающие процесс "запоминания" творческим и помогающие студенту усвоить необходимый лексический минимум и подготовиться к беседе по темам.

Для познавательной работы в аудитории можно предложить следующие задания: «Расположите данные предложения из текста в логической последовательности так, чтобы получился план рассказа теме, или теме; переведите, выучите и воспроизведите диалог, контролируя друг друга по данному варианту перевода. Подобные упражнения повышают творческую активность студентов, их интерес к работе. Данная работа студента выполняется под наблюдением и руководством преподавателя, и она готовит студента к полноценной самостоятельной работе, которая выполняется без непосредственной помощи преподавателя.

Второй этап познавательной деятельности включает задания, содержащие элементы творческой, поисковой самостоятельной работы. Например, не только воспроизведение заданных диалогов, но и расширение их за счет вопросов и дополнений студентов.

При отборе учебного материала главное внимание теперь обращается на его прикладной характер, чтобы показать студенту возможность применения дисциплины в профессионально-производственной деятельности и создать реальную основу положительной мотивации изучения русского языка в неязыковом вузе. В этой связи большое внимание уделяется подбору текстов, их профессиональной направленности.

При организации познавательной деятельности студентов необходимо обращать внимание на форму проявления соответствующей мыслительной и творческой деятельности.

Эффективным средством активизации творческой познавательной деятельности обучаемых на занятиях по русскому языку является чтение специальной литературы с последующим составлением описательных оценочных аннотаций, реферированием. Студенты получают задание составить план реферируемой статьи по специальности; сформулировать в тезисной форме главное, существенное, подобрать дополнительную литературу по данной проблеме.

Задание дается преподавателем, но программа работы составляется студентом. Данный вид работы вызывает интерес студентов, так как он связан с увеличением информации, которая может иметь практическую значимость в дальнейшем процессе профессиональной подготовки,

Третий этап представляет собой воспроизведение самостоятельно изученного в новых условиях. Большой интерес представляют у студентов занятия типа: слайд-презентации, телемост, слайд-спектакли, "круглый стол", викторина. Подобные занятия могут рассматриваться как итоговые по теме, как форма контроля самостоятельной работы студентов. И хотя данные занятия проходят под наблюдением преподавателя, подготовка к ним полноценная самостоятельная работа студентов, которые проявляли максимум инициативы и использовали весь опыт практической деятельности, Подобная работа дает особенно хорошие результаты в группах на продвинутом этапе обучения. К заключительному этапу относятся также такие задания, как написание рефератов на основании самостоятельно изученных источников, доклады в группе, на заседании кружков, на конференции.

Для того, чтобы этот завершающий этап прошел эффективней, необходима предварительная подготовка студентов. Они должны получить список вопросов, которые будут обсуждаться, а также необходимую для самостоятельного изучения литературу. Это может быть подготовлено как преподавателем, так и самим студентом, Интересным завершающим итогом творческой деятельности студентов может явиться также публикация лучших студенческих работ в сборнике научных трудов.

В этой связи система обучения на основе работы с текстом будет проходить в двух аспектах:

1. предварительная работа, которая включает включать в себя чтение текста, понимание его содержания, пересказа;

2. основная работа, конечной целью которого является составление собственного высказывания. Она включает структурно-композиционный

анализ текста с целью усвоения закономерностей организации элементов текста.

Исходя из того, что « обучение речи через язык должно проходить три стадии: стадию узнавания системы знаков (языка), стадию понимания смысла знаков(речи) и стадию активного владения языком (умения понимать нестандартную речь и умение порождать речь [158, с.54], а также опираясь на теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина мы проводим работу по тексту в три этапа: 1-й этап-работа над связью слов, 2 этап- над предложением; 3-й этап- работа над связью предложений в сложное синтаксическое целое.

В нашем исследовании, включающем работу с тремя типами структурных единиц языкового материала: слово, предложение (типовая фраза, речевой образец), текст. Следует понимать структурно-функциональные единицы методической организации , которые «упорядочивают не столько сам языковой материал, сколько предметные действия с этим материалом и на их основе умственные действия, т. е . деятельность учащихся по его усвоению» [18, с.193].

Исходя из выделенными нами этапов работы над текстом в систему обучения мы предлагаем включить следующие упражнения: подготовительные и речевые упражнения .

В нашем исследовании указанные типы упражнений представляют из себя в совокупности систему, т.к. соответствуют конкретной задаче обучения в неязыковом вузе и включают при этом изучение материала на всех уровнях языка- лексического, грамматического, необходимых для осуществления коммуникативных функций. «Модель системы обучения русскому языку базируется на реализации принципа профессиональной направленности, который находит свое выражение в применении методов и форм, усиливающих профессиональную направленность занятий по русскому языку» [163, с. 576]

В системе упражнений, первый этап обучения– это выработка навыков быстрого и по возможности безошибочного пользования лексическим и грамматическим материалом. В процессе работы над текстом необходимо разграничить пассивную и активную лексику. Наибольшее внимание следует уделять активной лексике. Работа над словами, подлежащими активному усвоению, осуществляется в процессе всей работы над произведением. Так, используя различные способы семантизации лексики: словотолкование, морфологический анализ слова, подбор синонимов и антонимов, перевод и др, мы считаем, что при этом необходимо учитывать тот факт, что большинство терминов характеризуется однозначностью, отсутствием синонимов, омонимов в пределах каждой терминологии и т.д. Работа с новой лексикой не ограничивается ее семантизацией. Основная задача – закрепить ее в речи студентов

Учеными указывается, что на понимание текста по образовательным, фундаментальным научным дисциплинам отрицательно чаще всего влияет то, что ведущие слова текста не вызывают из памяти понятий, тем самым не активизируют и весь семантический комплекс. В этой связи необходимо принять во внимание рекомендации Т.С. Серовой, которая пишет о том, что "создание читательского словаря - тезауруса, в котором представлены ключевые лексические единицы данной темы вместе с их взаимосвязями, оформленные в словарные понятийные статьи, классифицированные тематически и обобщенные в логико-структурных схемах, позволяет организовать систему лексики с целью самого эффективного ее усвоения, применить его как важный дидактический прием проникновения в логическую структуру любого читаемого материала по теме и применить как эффективный прием понимания текстов, получения новых знаний по теме" [125, с.116]. На наш взгляд, прагматическая (профессиональная) направленность работы с текстом по специальности как в плане цели, так и в плане средства имеет несколько аспектов:

1. Введение и закрепление в активном словаре студентов тематически организованной общенаучной лексики: *теория, вопрос, проблема, являться, называться, деятельность, решение, определить, распределение, потребление, функция, равновесие, производство, процесс, решение, обмен, купля, продажа, предложение, спрос, производство*

2. Отбор и активизация типовой синтагматики ключевых слов и выражений: Например, со словом «*экономический»* можно составить словосочетания со следующими словами: *характер, структура, состояние, производство, теория, инвестиции, государство, хозяйство, ресурсы, отношения, наука, поведение, исследование;* или слово *«производство»* - *товарное производство, денежное производство, общественное производство, промышленное производство, кризис производства, расширенное товарное производство, рентабельное производство, феодальный способ производства и др.*

3. Своеобразное использование терминологии. При этом следует иметь в виду, что в терминологии имеют место переход слов общелитературного языка в термины, в связи с чем студенты могут неправильно их истолковать. Поэтому необходимо проводить работу в рамках той или иной теоретической концепции. Например: *экономия, экономика, ресурсы, цены, предприятия, собственность, государство, деньги, отношения, бизнес, обмен, инфляция, безработица, банк, индукция, дедукция, микроэкономика, макроэкономика, рынок, средства труда, предметы труда, капитал, бизнес, капитал, себестоимость, труд, рентабельность, прибавочная стоимость, средства производства и др.*

Следует также отметить, что важной коммуникативной единицей в плане представления функциональных возможностей слова во взаимосвязи и взаимообусловленности его лексических, морфологических и семантических значений является предложение. Лишь в предложении слово проявляет свое основное функциональное значение. В свою очередь, синтаксическая модель предложения реализует элементарные коммуникативные задачи. Наполняя

модели лексико-грамматическим содержанием, мы получаем изолированные предложения, несущие основную информацию текста. Например, модели- *Что есть что- Товар –есть вещь, Что удовлетворяет что- Вещь удовлетворяет какую-либо потребность человека, Что производится для чего – Вещь производится для обмена.* и д. Преобразуя три самостоятельных предложения в одно связное высказывание, получаем следующее определение: *Товар есть вещь, которая, во-первых, удовлетворяет какую-либо потребность человека и во-вторых, производится для обмена.- или связный текст : Товар есть вещь. Вещь должна удовлетворять какую-либо потребность человека. Поэтому вещь производится для обмена.*

При этом следует также помнить, что в природе каждого слова заложена возможность его сочетаемости с другими словами и лексические значения конкретизируются в словосочетания. Этой связи необходимо на занятиях по русскому языку представлять упражнения по лексической и синтаксической сочетаемости терминологической лексики.

Таким образом, подготовительные упражнения, а это упражнения в имитации в трансформации, в конструировании и комбинировании, должны развивать навык правильного употребления языковых явлений до автоматизма. Это такие задания как: нахождение в словаре и запись значений слов, определение, от каких слов образованы данные слова, перевод слов на родной язык, распространение слова на основе связи согласования, управления, примыкания, замена словосочетания синонимичными, употребление их в предложении, подстановки и трансформации, составление предложений по образу, распространение предложений с выбором подходящих по смыслу элементов из ряда предложенных, сужение предложений, соединение нескольких предложений в одно, замена отдельных элементов предложения, постановка вопросов к определенным словам. Постепенно задания могут усложняться включением кратких монологических высказываний в виде реплик, выражающих удивление, возражение, одобрение.

Такие упражнения обязательно выполняются с использованием зрительных опор, которые, определяя общее направление мысли, помогают порождению речевого высказывания студентов. В качестве опор могут также использоваться наглядные элементы, то есть картинки или видеофрагменты, которые необходимо прокомментировать. На этом этапе студенты, как правило, связывают последовательно только два – три предложения, но это очень важный и сложный переход от уровня отдельной фразы к уровню сверхфразового единства, который требует от студентов следить за логической связностью речи и правильно употреблять союзы. Возможно использование дополнительных опор в виде карточек или списков связующих слов и словосочетаний.

Как отмечают авторы, «…подготовительные, или готовящие к речевой деятельности, упражнения должны быть направлены на отработку языковых средств, способов формирования и формулирования мысли и речевых механизмов». Речевая направленность подготовительных упражнений обусловлена усвоением грамматической формы и значения лексических единиц одновременно с их функцией в речи. Среди особенностей подготовительных упражнений следует отметить, что они создают учебной деятельности определенную ситуативность, благодаря которой накапливается речевой опыт, мотивацию для совершения учебных действий, направленность внимания на единство смыслового и языкового анализа.

Формированию речевых навыков, необходимых для сознательного безошибочного выполнения операций по определенным параметрам, специфических и общеучебных умений, обеспечивающих тот или иной вид иноязычной деятельности, служат коммуникативные упражнения, «они создают все необходимые условия, в которых должно развиваться речевое умение» [107, с.335].

В обучении чтению коммуникативные упражнения разделяются на упражнения, готовящие к чтению, и упражнения, развивающие собственно речевую деятельность. Коммуникативные упражнения, развивающие

речевые навыки и умения, делятся на условно речевые и речевые. И те, и другие коммуникативные упражнения подразумевают наличие учебно-речевой задачи и творческий подход к ее решению.

Выполнение речевых упражнений возможно в условиях обмена новой информацией, что должно быть связано с реальной ситуацией общения. Поэтому речевые упражнения - это упражнения в самой деятельности.

Итак, подготовительные и коммуникативные упражнения по сути являют собой решение учебных речевых задач, направленных на привитие навыков и умений, необходимых для выполнения определенного вида речевой деятельности в определенных ситуациях общения.

Последовательная работа над текстами должна помочь всем студентам группы (независимо от уровня готовности каждого обучаемого) восприятию целого текста, обладающего высокой информационной насыщенностью, избыточной информацией. Данный текст рассматривается как конечный продукт восприятия.

Итак, текст - конечный продукт восприятия характеризуется сложной содержательно-коммуникативной структурой, поэтому он предъявляется на последнем этапе работы над текстом по специальности в рамках практического занятия. На данном этапе важно исходить из того, что студенты могут сориентироваться в общем содержании темы и понять общий смысл (концепт) текста. На основе этого каждый студент осуществляет самостоятельную деятельность, которая максимально приближена к той ситуации, в которой оказывается студент, готовящийся к семинару по специальности.

Изложенный подход к организации работы над текстом по специальности студентов- таджиков, отражает разработанная в данном исследовании модель практического занятия. «Методический аппарат обучения экономике на русском языке носит комплексный характер: – обучение базовым экономическим знаниям; – осознание учащимися структуры экономических текстов; – овладение достаточным запасом

экономической лексики; – усвоение грамматической системы научного стиля речи; – комплекс контрольных мероприятий (экономические диктанты, тесты, олимпиады)» [3, с.23].

Учебный текст создается с целью обеспечения необходимой основы для учебной деятельности. Работу над текстом, проводимой в национальной аудитории, можно квалифицировать как комплексную, но в отличие от того содержания понятия комплексности которое вкладывается в него методистами, работающими в аудитории, комплексное комментирование в национальной аудитории не требует обязательно связного рассказа на тему изучаемого текста, а объединяет в себе разнообразные компоненты комментария, связанные с различными проблемами.

Всем ясно, что при работе с текстами по специальности необходимо развивать у студентов самостоятельность мышления, учить думать в процессе извлечения конкретной информации. В практической деятельности преподаватели создают творческую обстановку различными приемами, приведя конкретные фразы: «Подумайте, пожалуйста...», «Давайте посмотрим...», «Давайте подумаем...», «Вспомнили, да?», «Надеюсь, это не вызывает сомнений», «С этим вы согласны?», «Вспоминаете эти формулы?», «Это всем понятно?», «Давайте вместе сформулируем... или выведем» и т. д. Понятно, что каждая фраза связана с конкретной информацией.

С целью активизации познавательной деятельности мы предлагаем проблемное обучение. Поэтому, пользуясь термином проблемное обучение, мы понимаем под ним, главным образом, обучение, ориентированное на максимальное использование непроизвольного запоминания, путем создания проблемных ситуаций и решения проблем. В данном случае, речь идет не о раскрытии (решении) проблем, стоящих перед наукой, а о характере изложения известной учебной информации (о проблемной методике изложения информации, заключающейся в создании проблемных ситуаций в процессе работе над текстом по специальности, выявлении и решении учебных проблем с привлечением аудитории.

Выполнение этих требований при постановке проблемной ситуации однозначно решает вопрос, является ли задача проблемной ситуацией? Конечно, ряд задач имеет проблемный характер, они активизируют познавательную и формируют навыки умственной деятельности. Поэтому надо иметь в виду, что активизация не только позволяет улучшить знания, но и подготавливает время для организации всестороннего развития будущего специалиста, стремящегося к профессиональной деятельности.

Необходимо на всех формах занятий добиваться создания атмосферы творчества и увлеченности, которая выполняется тогда, когда студент активно участвует в каждом занятии

По мнению М. И. Махмутова, в активизации познавательной деятельности учащихся вопросы имеют едва ли не первостепенное значение [95, с. 21]. Проблемными М. И. Махмутов считает те вопросы, которые требуют от студента не простого воспроизведения ранее сообщенной информации, а творческого оперирования этими знаниями. Проблемный вопрос ставится так, чтобы формировать диалектичность мышлении, т. е. чтобы заставить студента рассматривать факты, явления, понятия в их взаимной связи.

Конечно же проблемные вопросы должны опираться на полученные ранее знания, но вопрос необходимо поставить так, чтобы с его помощью получить новые знания.

К сожалению, на практике в основном применяются; вопросы информационного типа, а иногда они до того стереотипны и так часто применяются, что не-только не активизируют действия студента, а, наоборот, вызывают отрицательные эмоции и тормозят познавательную деятельность. Практика показывает, что вопрос — не только средство познания истины, но и важный инструмент метода-изучения преподавания учебного курса.

Задача, которая стоит перед преподавателем, заключается в том, чтобы выработать цельную систему вопросов, расположенных в определенной

логической последовательности. Это можно было бы назвать алгоритмом закрепления материала темы преподавателем. Среди всей их совокупности можно выделить вопросы трех типов. Первый тип включает в себя вопросы информативного характера. Например: *Какова роль экономики? Что является предметом экономической теории? «Что такое товар?», «Каковы два свойства товара», «Каков двойственный характер труда, воплощенный-товаре?», Что такое собственность?, Что* такое экономические ресурсы, Что называется товарным производством? и т. п.

Второй тип вопросов помогает раскрыть сущность исследуемых категорий и понятий. Например: *«Почему стоимость товара — это общественное отношение?», «Всякая ли затрата человеческой рабочей вообще является трудом абстрактным?» или «Почему тайна ослепительной денежной формы скрывается в простой, или случайной форме стоимости?»*

Третий тип вопросов выполняет функцию обоснования логической взаимосвязи и зависимости рассматриваемых категорий, обеспечивает проблемное усвоение материала и создание проблемной ситуации на самом занятии. Например: «*Всякая ли вещь обладающая потребительной стоимостью, является товаром?», «Почему стоимость товара нуждается в форме своего выражения?», «Почему частный труд простого товаропроизводителя одновременно носит общественный характер?». Почему процессу труда всегда присуща общественно-обусловленная форма?, Чему равняется вновь созданная рабочим стоимость?* и др.

Такой подход составления алгоритма вопросов обусловливает повышение эффективность проведения занятия. Этот алгоритм может быть пользован как средство самоконтроля.

Как всякая методика, она не претендует на абсолютизацию этого способа изучения курса. Никакая методика никогда не заменяла углубленного изучения теории, методологии и практической значимости

данной науки, следовательно, речь может идти лишь о вспомогательном инструменте ее изучения, о способе ее познания.

Место алгоритма формирования вопросов по каждой проблеме состоит в том, чтобы уже в процессе самого изучения материала делалась бы контрольная проверка знаний в соответствии с предлагаемыми вопросами: не пропущен ли материал, дающий ответ на какой-либо вопрос; не выпало ли из внимания, из «поля зрения» то или ин положение; найдены ли аргументы, чтобы ответить на каждый вопрос.

Итак, роль предлагаемых вопросов может быть на этом и исчерпана. Но, на наш взгляд, они играют не менее, а может быть, и более важную роль на следующем этапе — при проведении занятия.

Прежде всего, алгоритмы могут облегчить выполнение контрольных функций преподавателя за знаниями студентов на семинаре, а при рекомендации такой методики студентам — выполнить роль своеобразного самоконтроля за собственными знаниями и знаниями своих однокурсников. Практически это означает, что преподаватель может фиксировать в своей памяти, а эффективнее — в своих записях вопросы, которые опущены или раскрыты выступающими неверно или недостаточно полно, и исключать их из своего «рабочего перечня», если кто-либо из студентов в своих ответах-дополнениях раскрывает их существо.

Следующий этап работы над текстом по специальности направлен на развитие умений инициативной речи, требующей программирования не только отдельного высказывания или предложения, но и всего сообщения. На этом этапе вырабатывается умение свертывать чужое высказывание и используется речевой материал в готовом виде. В неязыковом вузе это, как правильно, текст (на более продвинутом этапе обучения – текст по специальности с характерной терминологией), Следует отметить, что упражнения, входящие в данную группу являются продолжением и расширением системы работы с предложением. Однако предложения изучаются здесь не изолированно, а во взаимосвязи их с другими

предложениями в более крупные синтаксические единицы. Особым видом работы с текстом по специальности является презентация – короткое монологическое высказывание, в котором предъявляется описание определенных предметов или явлений. Обучение студентов неязыкового вуза этому виду речевой деятельности представляется достаточно актуальным, так как умение представить проблему и ее возможное решение в виде связного текста перед аудиторией очень важно для студентов как будущих профессионалов. Важную роль при подготовке сообщений научных докладов для студенческой конференции и других публичных выступлений на русском языке играет электронное сопровождение, созданное в программе слайд – презентация, которая демонстрируется с помощью проектора.

Примерами таких упражнений могут быть: составление связного текста путем дописывания к каждому из данных предложений двух-трех предложений; расположение данных предложений в нужной последовательности; проведение логико-синтаксического анализа абзацев текста; определение расположения основной информации в предложениях абзаца; определение введения, основной части, заключения; выписывание из абзаца предложений, несущих основную информацию; постановка вопросов к каждому предложению в соответствии со смыслом отрывка; составление плана; соединение частей целого текста с помощью связочных средств; составление рассказа с использованием вводных слов; составление аннотации текста; составление реферата; составление рассказа на определенную тему и т.д. Таким образом, выполнение данных упражнений направлено на овладение средствами связи самостоятельных предложений внутри сверхфразовой единицы, связей между абзацами текста, составлению высказываний и текстов по специальности.

Однако для того чтобы пересказ не был буквальной передачей содержания, что, безусловно, снизило бы его коммуникативную ценность необходимо продумать задания по управляемому использованию материала текста. Установки должны быть такими, чтобы студенты анализировали,

выделяли важное и существенное в тексте, выражали свое мнение и отстаивали свою точку зрения, то есть не просто работали с готовым материалом, но и размышляли, что очень важно. Примерами таких заданий могут быть следующие:

1.Выскажите свое мнение о проблеме, представленной в тексте.

2. Докажите, что представленная проблема является актуальной (или наоборот).

3. Скажите, насколько информация из текста согласуется с информацией, полученной из других источников.

4. Выразите свое мнение по поводу тех фактов с которыми вы не согласны.

5. Представьте содержание текста как тему своих собственных исследований и скажите в каком направлении вы бы хотели продолжить эти исследования.

6. Сформулируйте вопросы, которые Вы хотели бы, чтобы вам были заданы на предстоящих, в конце семестра, зачёте или экзамене и др.

Можно предложить и следующие формы задания типового характера:

1. Проблемный вопрос с формулировкой проблемной ситуацией;

2. Предложить системный ряд понятий с целью оформления его в виде схемы, таблицы;

3. Текст из учебного пособия: найти ответы на конкретно – поставленные вопросы;

4. Текст из литературы по специальности; что не совсем понятно или вовсе не понятно (выписать);

5. Текст по специальности: изложите Ваше мнение, понимание данного фрагмента (формулируется проблемная ситуация);

6. Тексты из специальной литературы; выписать 5 – 7 небольших фрагментов, показавшимися особенно яркими и убедительными;

7. Структурно – логическая схема темы, раздела;

8. Текст проблемный (дискуссионный), статьи из периодической печати.

Рассмотрим пример работы с текстом. Например, на занятиях со студентами экономического профиля можно использовать нижеследующий текст из «Учебного пособия по русскому языку (2 часть) для студентов I курса таджикских групп», изданного в ТНУ в 2010 году коллективом авторов [140]:

Предмет экономической теории

Наука экономика – одна из самых актуальных. Специальность экономиста – одна из распространенных.

Слово «экономик» произошло от греческого слова «oikonomia», что значит управление хозяйством.

Экономика – древняя наука. В древние времена под словом «экономика» понимали ведение хозяйства в особенном доме. В настоящее время слово «экономика» означает плановое ведения хозяйства всей страны, отрасли, совокупность производственных отношений данного общественного строя.

Экономика представляет собой деятельность людей, направленную на получение максимума материальных благ при минимуме затрат общественного труда. Экономика – это составление, ведение, изучение расчётов с целью сделать больше и лучше в короткий срок.

Экономика направляет развитие завода, промышленности, колхоза, города, области, республики. Без неё не обойтись ни конструкторам, ни геологам, ни инженерам, ни журналистам и т.д.

Экономист является специалистов экономических наук, работником отдельных отраслей народного хозяйства, а народное хозяйство включает в себя много отраслей: промышленность, строительство, транспорт, сельское хозяйство.

Экономика, экономисты, экономичность, экономический расчёт, экономический эффект – эти слова не сходят со страниц наших газет и

журналов. Это говорит об огромном значении экономики в нашей жизни, о большой роли её в развитии народного хозяйства страны.

Экономическая теория, как и другие социальные науки, имеет ряд особенностей по сравнению с естественными науками. Во-первых, экономическая теория связана с деятельностью людей и в силу этого является общественной, социальной наукой, в отличие от естественных наук, которые изучают явления и процессы, не опосредованные волей и сознанием людей. Во-вторых, экономические действия и, следовательно, экономическая теория прямо связаны с экономическими интересами и идеологией. Это ставит перед экономической теорией задачу постоянного обращения к другим социальным наукам и дисциплинам: социологии, политологии, истории и т. д. В-третьих, в силу прямой связи экономической теории с экономическими интересами людей экономическую теорию интересуют не просто рациональные экономические решения, а необходимость реализации этих решений при учёте социально справедливого распределения продуктов и благ, признаваемого обществом.

Предметом экономической теории являются экономические отношения в обществе. Однако экономические отношения представляют целостную систему, и, следовательно, экономическая теория — это наука о системах экономических отношений.

В силу сложности экономических систем экономическая теория в современных условиях представлена совокупностью направлений и школ.

Предлагая данный текст, мы чётко представляем, что в основу каждого занятия по русскому языку должен быть положен текст по будущей специальности с учётом его фонетических и лексико – грамматических особенностей, способствующих выполнению методических задач постановленных перед собой преподавателем.

Подобного рода тексты в практике преподавания часто сопровождаются только послетекстовыми заданиями. На наш взгляд, целесообразным было бы ещё использование предтекстовых заданий, выбор

которых преподавателем, должен быть направлен на снятие конкретных языковых трудностей при последующем чтении текста.

Предтекстовые задания должны быть ориентированы, прежде всего, на закрепление навыков и умений употребления типовых для научного стиля речи синтаксических моделей, при этом особое внимание необходимо уделить синонимии конструкций. Образование сложных существительных, образование существительных от глаголов, образование от глагольных сочетаний именные, определение значения глаголов, нахождение родственных слов среди ряда данных, определение состава сложных слов, замена словосочетаний синонимичными, образование однокоренных слов, установление словообразовательных связей, подбор синонимичных и антонимичных пар и др. виды заданий способствуют овладению студентами новой лексикой и терминологией по будущей специальности.

А послетекстовые задания можно разделить на три группы. Задания первой группы должны быть направлены на нахождение в тексте и последующую трансформацию, наиболее частотных в научном стиле речи синтаксических конструкций. Примером могут быть следующие послетекстовые задания:

1. В следующих предложениях замените описательные предикаты однословными: (Здесь и ниже предложения из анализируемого текста).

2. Передайте содержание следующих предложений, используя конструкции, «что, называют чем», «чем, называют что».

3. Трансформируйте предложения с придаточными оборотами, используя союзное слово «который».

4. Передайте содержание следующих предложений, используя активный оборот.

5. Передайте содержание предложений, используя предлог «благодаря» и другие подобные этим методически направленные задания.

6. Охарактеризуйте состав предмета, исходя из целого.

7. Запишите словосочетания, которые раскрывают смысл текста.

Задания второй группы целиком посвящаются анализу структуры и содержания прочитанного текста, а также его воспроизведению, например:

1. Используя прочитанный текст, подтвердите или опровергните данную ниже информацию.

2. Расположите вопросы в соответствии с представленной в тексте информацией и ответьте на них.

3. Выделите из текста ранее известную и новую для вас информацию и другие подобные задания направленные на освоение содержания текста.

4. Выделите в тексте следующие структурные компоненты: 1) введение, 2) основную часть, 3) заключение.

5. Выделите смысловые части текста. Назовите предмет описания в каждой части

6. Составьте вопросы к каждому предложению текста

7. Примите участие в диалоге, раскройте сущность понятия

8. Продолжите высказывания, используя информацию текста.

9.Основную часть текста разделите на смысловые части. В каждой смысловой части выделите главную информацию

10. Выделите в тексте структурные компоненты и составьте схему

Задания третьей группы позволяют преподавателю организовать беседу по проблемам, поднимаемым в тексте; они направлены на развитие у студентов навыков создания монологического высказывания и призваны расширить их профессиональный кругозор, например:

1. Прочитайте текст и ответьте на вопросы (по содержанию текста):

Что отличает экономическую теорию от естественных наук?

Какова исходная задача экономической теории?

Какие принципиальные вопросы решает экономическая теория?

Почему современная экономическая теория не однородна, а представлена совокупностью разных направлений и школ?

1. Опираясь на прочитанный текст, докажите, что в XX веке были достигнуты значительные успехи в области экономики.

2. Какая область экономических знаний, с вашей точки зрения, наиболее перспективна? Аргументируйте свой ответ.

3. В какой области экономики лежат ваши научные интересы?

4. Используя новую информацию и опираясь на информацию текста расскажите о предмете экономической теории.

5. Составьте реферат по теме «Предмет экономической теории».

Последовательность прохождения материала может быть изменена в зависимости от методических задач, которые ставит перед собой преподаватель

На данном этапе работы над текстом на русском языке можно считать перевод студентами на родной язык части или всего изучаемого текста. Это даётся после того, как студенты уже приобрели известный навык в анализе данного текста. Отрывок для перевода выбирается с таким расчётом, чтобы он давал преподавателю возможность проверить, насколько студент – таджик осознаёт и умеет передать на родной язык разнообразные языковые средства, используемые в тексте, в их взаимодействии. Здесь происходит осмысление языковых средств русского языка с сопоставительным анализом лексико – грамматических и выразительных средств русского и родного языков.

Таким образом, с учётом вышеизложенных особенностей, организуя работу над текстом мы можем достичь изучение, освоение содержания текста и осмысления лексико – грамматических и стилистических средств русского языка студентами – таджиками.

Например, при работе с текстом по ходу информативно-целевого анализа важно ответить на вопросы:

1. Для чего в тексте вообще что-то говорится?
2. Зачем? Ради чего? (цель сообщения)
3. О чем говорится в тексте? (предмет описания). Что говорится?
4. Как говорится? (с помощью каких языковых средств)

В подготовке учебного материала представляется методически оправданным принять во внимание рекомендации Т.М. Дридзе, которая

предлагает в качестве исходного избрать информативно-целевой подход к анализу текста. Это означает, что, прежде всего, необходимо убедиться в правильном выборе цели деятельности общения, в которой порождается и интерпретируется анализируемый текст, а уже затем рассматривать "тот материал, на котором эта цель реализуется, и те языковые средства, которые при этом используются" (58, с I).

В качестве примера рассмотрим текст «*Денежные средства*».

Задание: Прочитайте текст и ответьте на вопрос: Что такое денежные средства?

Денежные средства - наиболее ликвидные активы - являются общепринятым средством обмена и основой оценки и учета всех остальных статей. Денежные средства обычно классифицируются как текущие активы. Для того чтобы они относились к категории денежных средств, они должны быть всегда доступными для оплаты текущих обязательств и не должны являться предметом каких-либо договорных ограничений по их использованию в целях погашения долговых обязательств.

Денежные средства включают монеты, банкноты и доступные средства на депозитном счете в банке. Оборотные кредитно-денежные документы такие, как: денежные переводы), заверенные чеки, банковские чеки, персональные чеки и банковские переводные векселя (тратты) - также относятся к денежным средствам. Сберегательные счета обычно классифицируются как денежные средства, хотя банк имеет законное право потребовать предоставление уведомления перед снятием денег со счета. Однако, ввиду того, что ранее банки требовали предоставление уведомлений только в редких случаях, сберегательные счета также относятся к категории денежных средств.

Денежные средства - это актив, который чаще, чем другие активы, является предметом неуместного использования. При учете операций с денежными средствами руководство встречается с двумя проблемами: (1) необходимо установить надлежащие средства контроля во избежание

регистрации несанкционированных операций должностными лицами и работниками; и (2) следует предоставлять информацию, необходимую для осуществления надлежащего управления наличными денежными средствами и операциями денежными средствами. Даже при наличии усовершенствованных методов контроля могут ходить и происходят случаи возникновения ошибок.

Для обеспечения сохранности денежных средств и точности их учета, обязательно наличие эффективного внутреннего контроля над денежными средствами.

Цель создания данного текста: определение денежных средств, управление и их контроль.

В ходе информативно-целевого анализа установлено, что данный текст содержит актуальную для студентов информацию; мотивы коммуникативной деятельности коммуникантов совпадают. Следовательно, интерес учащихся к тексту может способствовать активизации учебной деятельности, связанной с овладением приемами и способами извлечения важной информации.

Далее, целесообразно рассмотреть вопрос реализации коммуникативной цели. Иными словами, речь должна идти о методике анализа смысловой структуры данного текста.

Анализ текста как организованной единицы, обладающей сложной структурой, начинается с вычленения значимых тематических отрезков. При внимательном прочтении начала выявляется первая группа предложений, выполняющих функцию введения в тему и эксплицирующих основное коммуникативное намерение автора: *Денежные средства - наиболее ликвидные активы - являются общепринятым средством обмена и основой оценки и учета всех остальных статей*

В результате дальнейшего чтения может быть обозначено несколько тематических отрезков, образующих главную часть текста. Их тематическая последовательность такова: 1. Денежные средства. 2. Управление и контроль

Чтение последней части текста позволяет характеризовать данную часть как заключение, в котором дается вывод, обобщение по теме.

В результате дальнейшего анализа необходимо установить соответствие главной части данного текста синтаксической модели. Синтаксический анализ первого текстового отрезка главной части приводит к выводу, что данная группа предложений организована как сложное синтаксическое целое. В самом деле, предложения, составляющие данную группу, объединены темой "денежные средства":

Если соединить первое и последнее предложения в одно сложноподчиненное, то таким образом можно засвидетельствовать наличие рамочной структуры, например: " *Денежные средства - наиболее ликвидные активы, для обеспечения сохранности и точности их учета обязательно наличие эффективного внутреннего контроля над денежными средствами*".

Характерной особенностью данного тематического отрезка является то, что внутри него обнаруживается смысловая связь, в чем можно убедиться, задавая вопросы от первого предложения ко второму, от него к следующему и т.д., например:

Итак, внутри рамочной структуры все предложения служат раскрытию того смысла, который заключен в первом и последнем предложениях.

Поскольку первое предложение анализируемого смыслового отрезка не содержит сигналов несамостоятельности, то оно (первое предложение) является коммуникативно-сильным.

Дальнейший анализ текста предполагает построение денотативной структуры, каждой из смысловых частей, образующих главную часть. Речь должна идти о выборе языковых средств, с помощью которых предметная информация станет достоянием студентов.

Воспользовавшись денотативной моделью, можно «увидеть» языковые средства, оказывающие влияние на ход количественного анализа в процессе смыслового восприятия. Так смысловыми опорами в аналитической деятельности служат следующие словосочетания, образующие денотативную

структуру первого смыслового куска: денежные средства активы, монеты, банкноты, депозитные счета, банки, кредитно-денежные документы, банковские чеки и др.

В конце студентам нужно написать реферат по данной теме.

Таким образом, текст на данной стадии обучения является опорой помогающей студенту строить связное высказывание. Тексты должны содержать значимую для говорения интересную информацию, которая может послужить материалом для дальнейшего обсуждения и которую можно использовать для монологического высказывания – сообщения или описания. При этом информация должна предъявляться в максимально доступной логической форме. Таким требованиям наиболее отвечают научно – популярные тексты, так как они сочетают доступность для понимания с информативной ценностью для студентов неязыкового вуза. После того как будет проведена тщательная работа над текстом можно переходить к его пересказу. Полезной опорой для подготовки монологического высказывания на основе учебного текста является план краткого пересказа, составляемый самими студентами. Раскрывая пункты плана, студенты кратко излагают суть прочитанного, интерпретируют факты, производят необходимые языковые и речевые трансформации. Пересказ предполагает определенные мыслительные процессы: выбор главных фактов, отсеивание второстепенных, воспроизведение логической цепочки рассуждений, перекомпоновку воспринятой информации и т.п.

Для развития познавательной деятельности одним из видов работы является использование диалога. Диалог (греч.) — буквально означает разговор между двумя или несколькими лицами. При работе с текстами по специальности под диалогом следует понимать обмен мнениями между преподавателем и студентами. К. Д. Ушинский считал диалогический метод изложения одним из лучших методов устного изложения. Однако при этом диалогу отводится роль не «способа передачи информации», а роль приводящего имеющееся информации в «новую рассудочную систему», т. е.

рассматривается как процесс действия интеллекта по переработке информации, в результате чего происходит естественное включение механизма мышления и срабатывание

Эффективность этого метода существенно зависит от правильной формулировки вопросов и последовательности их постановки. выполнении решений такого типа.Этот метод –диалог сравнительно часто используется с целью активизации познавательной деятельности. Однако по степени активизации он существенно отличается от метода проблемных ситуаций. Организуя диалог, необходимо стимулировать ситуацию, когда каждый хочет поделиться своим мнением. Только добившись такого положения, можно считать диалогическое изложение оправданным. Ведь самое главное возбудить внимание к данной информации, включить механизм мышления имя, а добившись этого, преподавателю легко исправить неправильные ответы студентов в кратком резюме, а если нужно, дополнительно объяснить материал.

Наиболее эффективным методом для активизации творческих умений является также дискуссия по проблеме сообщения.

Дискуссия как форма обмена мнениями применялась с давних времен. При догматическом обучении дискуссия превращалась в схоластический спор, не имеющий ничего общего с творчеством и активизацией мышления. Развитие методов активизации приводит к усилению роли дискуссий в процессе обучения. Такая форма наиболее приемлема на практических занятиях русского языка. Для этого необходимо предъявить не менее двух суждений, одно из них правильное, второе правдоподобное, и вызвать аудиторию на обсуждение, выделяя для этого две-три минуты.

На дискуссию выносится главное в данном тексте или в вопросе. По непринципиальным вопросам устраивать дискуссии неэкономно. Преподаватель обязательно должен заканчивать ее кратким резюме с анализом мнения сторон.

Дискуссия стимулируется важностью информации, интересом и приоритетом. По-видимому, основным стимулом следует считать приоритет, желание победить к споре, утвердить свое мнение.

Игровая ситуация. Главной целью игрового метода является активизация мышления студентов, повышение их самостоятельности, проявление творческого подхода в решении профессиональных задач, подготовка к будущей профессиональной деятельности. Применение игрового метода в преподавании экономических дисциплин способствует развитию у студентов способности к сотрудничеству и самоопределению, обеспечивают личностный рост. Человек с детства развивается в игре. Соревнование- тоже форма игры. Каждому в соревновании хочется победить. Однако, когда приходится говорить об игровой ситуации в процессе обучения, это порой вызывает недоумение, что являете» не столько следствием неприемлемого отношения к дан ному приему, сколько непониманием термина и места этого приема активизации в учебном процессе.

На практических занятиях создается игровая ситуация несколькими приемами:

перед группой поставлена задача и объявляется, чти первому, решившему задачу за 10 минут, ставится оценка «5», следующему, решившему за 5 минут — «4»;

группа разбивается на подгруппы и организуется соревнование между ними (кто решит задачу быстрее и качественнее);

организация обсуждения принятых решений самими студентами, особенно если обсуждаются решения, принимаемые подгруппами, и их оспаривает другая подгруппа («мозговой штурм»).

Преподаватель обращается с вопросом к аудитории, дополняя его стимулом приоритета: Кто быстрее сообразит? Кто оригинальнее придумает решение? и т.д. При ответе на поставленный вопрос создается ситуация игры: один начинает ответ, второй продолжает и т.

д. Это фактически диалог с элементами игровой ситуации, но так как студенты не знают, кто будет продолжать мысль предыдущего товарища, то все думают. Никому не хочется показывать свои незнания перед аудиторией.

Другой тип игровых ситуаций — деловые игры, связанные с оценкой и принятиями решений. Такие игры воспитывают волю, решительность, чувство веры в свои силы, способность принимать решения в условиях игры.

Таким образом, игровая ситуация — это такой же серьезный методический прием активизации механизма мышления, и пренебрежительно к нему относиться не следует. В педагогической практике необходимо использовать все приемы, способствующие формированию знаний, навыков и умений у будущего специалиста.

Кроме рассмотренных методов и приемов активизации механизма мышления активизирующими являются: планирование (составление планов изложения по прослушанному или прочитанному материалу); такое изложение учебной информации, когда содержание, которое в одной задаче являлось целью действия, в последующей выступает как способ или часть способа действия; экспресс-метод; научно-исследовательская работа студентов.

Все рассмотренные методы, активизирующие механизм мышления, должны использоваться в зависимости от учебной информации, состава и подготовленности аудитории, обстановки и т. д. Никогда не следует увлекаться использованием одного приема (может быть и наиболее сильного). Мы вслед за Яковлевой Е.А., Ионовой Н.А. считаем, что «Названные средства, применяемые в определенной системе, позволяют органически сочетать репродуктивную и продуктивную деятельность студентов на всех этапах занятия, повысить их уровень знаний. Данные эффективные пути и средства активизации обеспечивают повышение

научного уровня обучения в вузе и вместе с тем содействуют развитию познавательных интересов студентов» [162].

Таким образом, в целях активизации познавательной деятельности процесса профессиональной направленности преподавания русского языка в неязыковом вузе с помощью текстов по профилирующим дисциплинам, применение предтекстовых и послетекстовых заданий в определенной степени облегчит задачу преподавателя по привитию необходимых навыков и умений для дальнейшей работы над научной литературой по будущей специальности на русском языке. Установление и учёт этого факта на материале изучения русского языка имеет не только теоретический но и практический интерес, так как позволит более целенаправленно и обоснованно разрабатывать систему обучения русскому языку в неязыковом вузе.

2.3. Организация и результаты экспериментальной работы

Опытно-экспериментальная работа проводилась в Таджикском национальном университете на первом курсе экономических факультетов (специальности: экономика и менеджмент, финансы и кредит, экономика и управление, национальная экономика, международные экономические отношения, менеджмент, банковское дело, бухгалтерский учет, цифровая экономика, статистика) 2018-2019, 2019-2020 гг. Различными видами эксперимента было охвачено всего 740студентов первых курсов экономических специальностей. Они были разделены на контрольные и экспериментальные группы.

К целям эксперимента мы отнесли:

- исследование понимания содержательной стороны текста по специальности с целью определения уровня сформированности познавательной деятельности студентов на занятиях русского языка;

- создание и испытание комплекса методических средств по усвоению новых знаний, которые направлены на развитие познавательной деятельности на занятиях русского языка в процессе работы над текстами по специальности;

-подтверждение гипотезы о том, что работа с текстами по специальности по разработанной нами методике будет способствовать активизации познавательной деятельности студентов на занятиях русского языка.

Экспериментальная работа проводилась в несколько этапов:

1 этап – констатирующий эксперимент, который направлен на определение уровней формирования познавательной деятельности студентов на занятиях русского языка в процессе работы над текстами по специальности.

2 этап – обучающий эксперимент, который направлен на определение результативности активизации познавательной деятельности студентов на занятиях русского языка в процессе работы над текстами по специальности.

Дадим характеристику каждого этапа.

Констатирующий срез. Одним из наиболее интенсивно разрабатываемых в последнее время направлений, связанных с поисками действенных критериев, является так называемый смысловой (информативно-содержательный, логико-семантический) подход. Его сторонники исходят, прежде всего, из коммуникативной направленности речи и основных целей коммуникации. Успешность достижения целей коммуникации (особенно в случае передачи информации) оценивается, прежде всего, по информативно-смысловой насыщенности речевого произведения. Отсюда — необходимость нахождения критериев, которые могли бы измерить содержательную сторону речи.

К таким критериям, прежде всего, причисляют отнесенность речи говорящего к теме или ситуации, умение достаточно полно раскрыть тему сообщения. Уровень содержания высказывания определяется также по

способу раскрытия той или иной темы или ситуации (от умения сообщить факты к выражению отношения к ним и обоснованию данной оценки факторов).

Дальнейшие исследования, направленные на поиски показателей содержательной стороны речи, во многом определялись идеями проблемного обучения. Исходя из положения А. А. Леонтьева о том, что «строго говоря, речевой деятельности как таковой не существует. Есть лишь системы речевых действий, входящих в какую-то деятельность — целиком творческую, интеллектуальную или частично практическую...» [86, с. 31], исследователи предлагают проводить обучение и контроль устной речи таким образом, чтобы ставить учащихся перед необходимостью решения интеллектуальных задач. Решая их на все более высоком уровне, учащиеся с большей степенью естественности мотивации будут использовать языковой материал. В качестве критерия владения такой спонтанной речью при этом подходе предлагается принять «степень удаленности ее содержания от конкретности отдельных единиц исходного выученного материала и связанную с этим самостоятельность мышления и формулировок» [24, с. 162].

С целью проведения констатирующего эксперимента нам необходимо было определить критерии определения уровней формирования познавательной деятельности студентов. Прежде чем начать обучать активной речи, необходимо добиться полного и безошибочного понимания речи и текста. Как мы отметили выше, сам процесс понимания — это сложный процесс. В процессе обучения русскому языку необходимо выяснить отношения, существующие между пониманием и памятью, пониманием и мышлением.

Одним из наиболее интенсивно разрабатываемых в последнее время направлений, связанных с поисками действенных критериев, является так называемый смысловой (информативно-содержательный, логико-семантический) подход. Его сторонники исходят, прежде всего, из коммуникативной направленности речи и основных целей коммуникации

[155, с.45]. Успешность достижения целей коммуникации (особенно в случае передачи информации) оценивается, прежде всего, по информативно-смысловой насыщенности речевого произведения. Отсюда - необходимость нахождения критериев, которые могли бы измерить содержательную сторону речи.

Планирование процесса обучения связано с выбором адекватных параметров эффективности учебного текста. Вслед за Т.С. Кудрявцевой, мы считаем, что эффективность текста зависит от его методической адекватности, а также от учета условий, обеспечивающих восприятие текста. Понятие же методической адекватности текста, по мнению Т.С. Кудрявцевой, "базируется на оценке соответствия текста методическим установкам"[78].

Основой учебно-речевой деятельности учащихся в период эксперимента являются тексты из учебников. Основное требование к каждому тексту - это обобщенная цель, концентрированное содержание. Суть интегративного подхода к отбору материала состоит в том, что каждый из учебных текстов представляет собой развертывание основного тезиса, отражающего ведущие мысли и положения аналогичной темы текста учебника. Преобладающим видом межпредметной связи должна стать целенаправленная параллельная межпредметная связь, характерной особенностью которой является предшествование работы над учебным текстом самостоятельной работе с учебником в период подготовки к семинару по специальности.

Представляется, что данный подход соотносится с коммуникативными потребностями учащихся. Следовательно, может служить поднятию интереса к русскому языку, усилению мотивационного аспекта его изучения.

С этой целью нами были подготовлены тексты из учебников по экономической специальности. После соответствующей обработки были получены методически правильные тексты, к которым оказалось возможным применение понятия методической адекватности, так как они (тексты) со-

ответствуют общей методической установке, то есть могут служить необходимой основой учебно-речевой деятельности.

Об эффективности же учебного текста - единицы обучения чтению студентов- таджиков экономического факультета первого курса - речь может идти тогда, когда работа над данным текстом приводит к получению планируемого результата.

Методическая эффективность каждого учебного текста, используемого в эксперименте, определяется по результатам учебно-речевой деятельности студентов.

Организация констатирующего эксперимента включала поэтапную работу с текстом. В эксперименте участвовали 740 студентов экономических специальностей Таджикского национального университета. Были выделены контрольная и экспериментальная группы.

Первый этап работы с текстом включал понимание текста сложной содержательно-коммуникативной структуры испытуемыми контрольных и экспериментальных групп.

Второй этап предполагал переосмысление полученной информации, изменения системы представлений читающего, то есть получение новых знаний, а также их интерпретацию. Следовательно, получение второго результата связано с оценкой показателей интерпретации смысловой информации, содержащейся в учебном тексте.

Таким образом, методическая эффективность учебного текста устанавливается при сравнении результатов решения двух коммуникативных задач испытуемыми экспериментальных груш и контрольных групп.

При подаче материала учитывалась последовательность его подачи: от легкого к трудному, от простого к сложному. Подаваемый материал по своему содержанию должен вызывать интерес у испытуемых. Поэтому мы предлагали некоторые тексты, содержание которых испытуемым было знакомо на родном языке. Тексты представляли интерес и с точки зрения

использования различных грамматических форм и конструкций, так как знание отдельных слов не дает еще понимания целого предложения.

Нами определены следующие уровни формирования познавательной деятельности студентов: 1. Высокий 2. Средний 3. Низкий.

Организация познавательной деятельности студента предполагает развитие следующих умений:

1. Уровень правильности (способность студента пользоваться лексикой и элементарными правилами слово- и формоупотребления именно русского языка).

2. Уровень интериоризации (способность студента передать предметную информацию текста без нарушений, то есть без немотивированных пауз и неоправданного повторения некоторых слов).

3. Уровень насыщенности (способность обучаемого оперировать элементами языка, вводить их в адекватные целям общения смысловые связи).

4. Уровень адекватного выбора (способность использовать средства языка в правильном соотношении с контекстом, то есть в соответствии с правилами организации научной речи).

5. Уровень адекватного синтеза (способность воспринимать текст в содержательном и прагматическом аспектах).

6. Способность к самостоятельному выявлению проблемы посредством ее осмысления и последующая постановка творческой задачи;

7. Способность логически мыслить

8. Аналитико-синтетическая деятельность.

Критериями для определения уровней понимания текста являются: отнесенность речи говорящего к теме или ситуации, умение достаточно полно раскрыть тему текста; способ раскрытия той или иной темы или ситуации (от умения сообщить факты к выражению отношения к ним и обоснованию данной оценки факторов); извлечение актуальной информации из текста, обладающего сложной содержательно-коммуникативной

структурой; понимание учащимися основной коммуникативной цели текста; умение адекватно интерпретировать мысли автора текста; строить свою систему видения данной проблемы; умение излагать свои мысли и аргументировано защищать свою позицию; умение творчески мыслить, умение анализировать; умение проявлять самостоятельность; самостоятельность мышления и формулировок; логичность изложения развитие творческих способностей.

Первые показатели выводятся при анализе решений задачи по извлечению главного смысла текста. Для этого необходимо установить, какими языковыми средствами может воспользоваться учащийся, чтобы сформулировать то главное, что он понял из текста. Критерием для определения ключевых смыслов являются смысловые цепочки. При этом правильным считается ответ на уровне связного текста, в котором факты поданы с выводами и обобщениями. Между фактами должна обнаруживаться смысловая связь, а логическая структура ответа не должна прерываться. Ответ может быть сформулирован в полной и краткой форме. За передачу идеи текста в краткой форме выставляется определенное количество баллов. За изложение идеи со всеми фактами, выводами и обобщением испытуемый получает большее количество баллов, которое также должно быть определено заранее.

Далее анализируются показатели смысловой интерпретации текста. Поскольку в процессе учебно-речевой деятельности выявляются значимые смыслы каждого смыслового куска, то при интерпретации между этими смыслами должна быть установлена смысловая и логическая связь уже на более высоком уровне понимания, то есть на уровне текста. При этом обращается внимание на логическую последовательность используемых смысловых фактов, не допускается их перестановка, бессвязное перечисление. Таким образом, за правильное решение выставляется максимальное количество баллов.

После формирования контрольных и экспериментальных групп решались вопросы, касающиеся организации учебной деятельности. Моделирование процесса обучения преподавателями групп может быть отражено следующими моментами:

1) семантизация ключевых слов и словосочетаний;

2) чтение текста по абзацам (выяснение значений незнакомых слов, выделение главных мыслей);

3) чтение и анализ смыслового содержан текста.

Алешина Л.Н пишет, что «при обучении экономике преподаватель часто сталкивается с целым рядом проблем: – новые термины, которыми насыщены научные тексты, требуют словарного перевода, занимающего много времени; – объемные языковые конструкции, требующие тщательного разбора; – грамматические формулы, основанные на незнакомом для учащихся научном материале и т. д.» [3, с.24].

Доминирующей формой работы в контрольных и экспериментальных группах констатирующего эксперимента планируется групповая работа. Прежде всего, преподаватель работает с группой.

Особо следует отметить интерес, вызванный текстами. Мы предложили тексты, которые должны были обсуждаться на ближайшем семинаре.

Рассмотрим вопрос планирования работы над текстом по специальности в рамках одной единицы времени - практического занятия. Студентам предлагается текст

«Рынок»

Однозначного понятия рынка в экономической науке не существует. В самом общем виде рынок — это система экономических отношений, формирующихся в процессе производства, обращения и распределения товаров, а также движения денежных средств. Рынок развивается вместе с развитием товарного производства, вовлекая в обмен не только произведённые товары, но и товары, не являющиеся результатом труда

(земля, дикорастущий лес). В условиях господства рыночной экономики вся деятельность людей в обществе охвачена отношениями купли-продажи.

Более конкретно рынок представляет собой сферу обмена (обращения), при посредстве которой осуществляется связь между агентами общественного производства в форме купли-продажи, т. е. связь производителей и потребителей, производства и потребления.

Субъектами рынка являются продавцы и покупатели. В качестве продавцов и покупателей выступают домохозяйства (в составе одного или нескольких лиц), фирмы (предприятия), государство. Большинство субъектов рынка действуют одновременно и как покупатели, и как продавцы.

Итак, вначале преподаватель обращает внимание студентов на тему текста, а также на то, что в результате совместной, коллективной деятельности можно получить информацию, знание которой имеет значение для работы на ближайшем семинаре по специальности. При этом каждый должен внести свой вклад в достижение общей цели. Следовательно, работа, которая будет поручена каждому студенту, представляет интерес для других. Но она не менее важна и для того, кто ее выполняет, так как студент имеет возможность реализовать личностную мотивацию чтения, в частности, индивидуально овладевая приемами и способами извлечения информации. Таким образом, результат деятельности важен как для самого студента, так и для других.

В таблице представлены уровни сформированности познавательной деятельности в контрольных и экспериментальных группах

Таблица №1.

Динамика сформированности уровней познавательной деятельности студентов в ходе констатирующего эксперимента

Группа	**Уровни**		
	Низкий	**Средний**	**Высокий**
Контрольная группа: 368	4, 5	7,7	8, 6
Экспериментальная Группа: 372	4, 7	7,5	8, 7

Данные таблицы показали одинаковый уровень сформированности познавательной деятельности студентов контрольных и экспериментальных групп.

В ходе констатирующего эксперимента было установлено, что уровень владения русской речью студентами, в частности работы над текстами низок. У них низка скорость приема и восприятия устной и письменной информации, неудовлетворительны объем и качество продуцируемого сообщения.

В диаграмме представлены основные показатели при работе с текстом по специальности:

Как видно из диаграммы уровень знаний у студентов контрольных и экспериментальных групп почти одинаковый.

Из предъявленного текста был составлен словник; выписаны все слова отдельно по группам. В первую группу включались общеупотребительные слова (*явление, процесс, теория, наука, научное направление, связь, решение, задача, деятельность, люди, сознание, лес, отношения, земля*) а во вторую группу - терминированные и собственно термины (*экономика, продукты, экономические отношения, рынок, товары, обмен, купля, продажа, деньги, рынок труда, рынок капитала, рыночные отношения, рыночная экономика, производство, производители, потребители, спрос, прибыль, экономическое*

поведение, бизнес, материальные ресурсы, трудовые ресурсы, цены, денежные средства).

Испытуемые объясняют значение слов различными способами: переводом на родной язык, словотолкованием на русском и родном языках. Количество слов около тридцати. Против тех слов, перевод которых испытуемым неизвестен, ставится прочерк.

Студенты отметили, что им легче переводить общеупотребительные слова чем термины.

Понимание предложения часто зависит от количественного распределения знакомых слов. Результаты работ выполненных студентами показывает, что количество переведенных слов небольшое, перевод часто делался неправильно. Многие слова не были переведены или объяснены.

Следующие задания также показали, что студены не все привыкли работать на занятиях активно. Не все используют возможность учиться друг у друга, поэтому не считают важным для себя внимательно выслушивать ответы своих товарищей, контролировать и анализировать ошибочные действия. В результате невнимательного отношения к работе других нужная информация не удерживалась в памяти, часто повторялись ошибки, на которые уже обращалось внимание. Учебное время использовалось с меньшей эффективностью, что, конечно же, отрицательно сказалось на результате учебной деятельности.

Результаты констатирующего среза, а также опыт работы, анализ учебных пособий по русскому языку для студентов-экономистов, работа над текстами показал, что многие тексты подчинены различным грамматическим задачам, мало текстов, в которых предлагались бы ситуации из жизни и учебы студентов, упражнения и задания к текстам однообразны. В работе с текстами не ставятся конкретные цели, она в основном подчинена грамматическому заданию занятия; процесс изучения происходит в основном посредством чтения текста, его пересказа или ответов на вопросы.

Экспериментальное обучение проводилось в тех же группах, где проводился констатирующий эксперимент.

В экспериментальных группах планировалось применение разработанной методики работы над текстом по специальности, особенностью которой является личностный подход, совмещение разных режимов работы (индивидуальной и коллективной). Студентам предлагается текст

«Структура рынка»

Рынок как самостоятельное образование включает три основных элемента: рынок товаров и услуг, рынок труда, рынок капитала. В современных условиях бурного развития науки и техники становится все более выгодным продавать и покупать информацию, знания о новых технологиях. Таким образом, формируется и развивается рынок информации. Все эти виды рынков органически взаимосвязаны и воздействуют друг на друга. Развитость рынка и рыночных отношений зависит от развития всех его составляющих.

Современный рынок характеризуется следующими важнейшими признаками:

1. Свободой экономического поведения, а также неограниченным числом участников актов купли-продажи.

2. Мобильностью материальных, трудовых, ресурсов, т.к. предпринимательская деятельность преследует цель увеличения дохода.

3 Наличие у каждого субъекта рынка достоверной и полной информации о предложении, спросах, ценах, норме прибыли и т. д. Без этого он не может ориентироваться на рынке и принять правильное решение о целесообразности покупки или продажи;

В реальной действительности не всегда присутствуют все эти признаки. Поэтому в жизни функционирует конкурентный рынок. Конкуренция — это соперничество, состязательность на рынке, борьба между

производителями за потребителя, за наилучшие условия сбыта своей продукции. Конкуренция является механизмом рынка, с помощью которого повышается качество продукции, снижаются производственные затраты, внедряются технические новшества.

В условиях свободного рынка основные проблемы экономики: «что», «сколько», «как» и «для кого» производить производитель решает самостоятельно, ориентируясь на соотношение спроса и предложения на рынке.

Согласно разработанной методики работы над текстом выделяется несколько этапов. После того, как названа тема текста, студенты пробуют прогнозировать его содержание. Этому способствует восприятие на слух той части текста, которая составляет введение.

Каждому студенту выдается карточка с ключевыми лексическими единицами данной темы. При последовательном продвижении к конечному результату в совместной, коллективной деятельности создаются словарные понятийные статьи, раскрывающие содержание слов - понятий. Например, в результате работы над текстом «Структура рынка» было подготовлено несколько понятийных статей, а именно: *1) Рынок- это процесс производства и потребления товаров; 2) Рынок—это место общения производителей и потребителей; 3) Субъекты рынка нуждаются в предложении; 4) Борьба, соперничество являются механизмами рынка.*

Статья предъявляется сразу в готовом виде. В этом случае читающий студент в соответствии с преобладающей у него установкой стремится все, с чем он сталкивается в читаемых текстах, поставить в связь с доминантой, предъявленной ему словарной понятийной статьей. И уже в ходе чтения текстовых материалов, выполнения специальных заданий усваивает словарную понятийную статью, то есть она получает развитие, детализируется, пополняется новыми словами и в то же время остается открытой системой.

В формировании понятийной статьи необходимая предметная информация должна быть получена от студентов. В данной работе полезно использовать смысловые цепочки, о которых шла речь раньше.

Итак, на основе текстов проводится работа, связанная с активизацией лексико-семантического комплекса целого текста (конечного продукта восприятия).

Введение каждого основного понятия по теме в виде словарной понятийной статьи должно логически вытекать из поставленной познавательной задачи. После того, как в результате совместной деятельности сформулировано, что такое "рынок", возникает новая задача: мы должны узнать в процессе чтения и обсуждения, что такое "механизмы рынка», «субъекты рынка», «проблемы рынка» и т.д.

Важно помнить, что «лексический навык при любом уровне владения единицей языка предполагает разработку прочной двусторонней связи между формой и значением. Эта связь достигается благодаря их многократному повторению…продуктивность воспроизведения определяется, прежде всего, особенностями запоминаемого материала, количеством содержащейся в ней информации, а также условиями его запечатления. Осознание и понимание являются важными детерминантами накопления знаний и формирования на их основе соответствующих навыков, которые достигаются многократным повторением» [152, с.21].

Деятельность студента должна быть организована таким образом, чтобы на основе текста исходного продукта восприятия, - он имел бы возможность учиться осуществлять "переход от синтагматики к парадигмике, от горизонтальной оси развертывания текста к вертикальной оси его организации лексики при обучении профессионально-ориентированному чтению на, а также отработка техники чтения, развитие умения прогнозировать содержание по заголовку.

Параллельно работе над текстом (исходным продуктом восприятия) студента должна быть организована работа других студентов, которым

предлагается построить связный текст. Группе студентов раздаются карточки с предложениями текста. Студенты получают план этого текста, согласно которому они определяют порядок следования предложений. После того, как текст построен, студентам нужно его озаглавить и довести до структурного и логического завершения. В этой работе студентам могут помочь несколько карточек: с разными формулировками темы, из которых выбирается нужная, а также две карточки с введением и заключением.

Результат работы всех учащихся оценивается в процессе чтения данного текста вслух первым студентом, который обращает внимание на заголовок, выделяет введение, основную часть и заключение.

На следующем этапе больше внимания уделяется самостоятельной деятельности студента. В результате чтения текста студент должен выделить введение, основную часть и заключение. Сравнив информацию двух текстов, студент должен передать новые факты, на основании которых формулируется главная мысль текста.

Параллельно работе данного студента другие выполняют задания, связанные с извлечением информации. Каждый студент работает со своим текстом, то есть текстом - исходным продуктом восприятия. Студентам предлагается таблица, в которую они вносят необходимые факты из своего текста. После задания, которое выполнялось третьим студентом, таблица пополняется новыми данными.

Таким образом, в ходе чтения текстовых материалов, выполнения специальных заданий усваиваются необходимые понятия, формируются понятийные статьи слов-понятий. Каждая понятийная статья детализируется, пополняется новыми словами и в то же время остается открытой системой.

Представляется, что результатом проделанной работы должно явиться понимание целого текста, который предлагается каждому студенту.

При внимательном чтении выясняется, какова непосредственная содержательная цель данного текста. Что именно хотел сказать его автор? Чем, скорее всего, мотивировал бы автор факт написания именно этого

текста? Затем строится развернутая содержательно-смысловая схема текста, а потом - свернутая графическая схема. Текст предстает как иерархическая система смысловых элементов, подчиненная, с одной стороны, концепции автора, а с другой - логике развертывания мысли.

Как известно, при вербальном письменном общении текст интерпретируется на основе читательского тезауруса, которому противостоит тезаурус автора. Условием взаимопонимания становится наличие общего ядра всех индивидуальных тезаурусов. В работе над текстом этому уделялось внимание, следовательно, конечным результатом работы должна явиться адекватная интерпретация прочитанного. Данный факт устанавливается в результате анализа ответов учащихся на поставленные вопросы. Ответы даются в письменном виде.

Организация обучения в период эксперимента была такова, что каждый экспериментальный срез проводился параллельно в контрольной и экспериментальной группах. В контрольных и экспериментальных группах использовались одинаковые по содержанию тексты.

Перед испытуемыми контрольных и экспериментальных групп каждого среза стояла общая задача: осуществляя учебную деятельность, достичь высокого (идейно-смыслового) уровня понимания текста. Смысл работы над текстом заключался в развитии у обучаемых универсальных умений чтения. Овладение соответствующими приемами и способами извлечения информации в рамках практического занятия предполагало возможность читать с полным пониманием тексты по специальности, обладающие сложной содержательно-коммуникативной структурой и сходной главной смысловой информацией.

Общие исходные параметры формирования контрольных и экспериментальных групп существенно не отличались.

Одним из главных условий активизации познавательной деятельности студентов на занятиях русского языка в процессе работы над текстом по специальности служит применение упражнений, которые ориентированы на

развитие и организацию комплекса умений, формирующих содержание инновационных представлений и определяющих их развитость. Мы выделили основные типы упражнений: задания на анализ свойств (узнавание); задания на изображение конфигураций (воссоздание); здания на изменение образов конфигураций (оперирование); задания на создание новых образов.

Разработка такой типологии связана с видами деятельности.

В контрольных и экспериментальных группах использовались одинаковые по содержанию тексты. Перед студентами контрольных и экспериментальных групп каждого среза стояла общая задача: осуществляя учебную деятельность, достичь высокого (идейно-смыслового) уровня понимания текста. Смысл работы над текстом заключался в развитии у обучаемых универсальных умений чтения. Овладение соответствующими приемами и способами извлечения информации в рамках практического занятия предполагало возможность читать с полным пониманием тексты по специальности, обладающие сложной содержательно-коммуникативной структурой и сходной главной смысловой информацией.

Общие исходные параметры формирования контрольных и экспериментальных групп существенно не отличались.

В самой работе над текстом по специальности в период эксперимента различие виделось в подходе к предъявлению учебного материала, существенным образом изменившем способ организации учебной деятельности обучаемых в экспериментальных группах.

В таблице №2. показана динамика сформированности познавательной деятельности студентов

Таблица №2.

Динамика сформированности уровней познавательной деятельности студентов в ходе обучающего эксперимента

Группа	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Контрольная группа: 368	6, 5	6,1	1,3
Экспериментальная Группа:372	1,1	5,7	8, 9

Как видно из таблицы, показатели контрольной и экспериментальной групп отличаются.

В контрольной группе занятие проводилось по привычной для студентов методике работы с текстом по специальности. По мнению преподавателя, студенты проявили интерес к тексту, так как его информация могла быть использована на ближайшем семинаре по специальности. Вся запланированная работа выполнена. По мнению преподавателя и самих студентов, к ответам на контрольные вопросы обучаемые были готовы.

Что касается экспериментальной группы, то здесь также отмечается заинтересованность студентов в работе над текстом. Студенты работали активно. В конце занятия они отметили, что успели много, их записи, полученные знания помогут при подготовке к семинару по специальности. Кроме этого, студенты выразили надежду, что освоенные ими приемы чтения найдут практическое применение в работе с текстом учебника, отражающего аналогичные вопросы.

Результаты работы с текстом по специальности представлены в диаграмме №2.

При сравнении результатов экспериментального среза было установлено, что все испытуемые экспериментальных групп достигли высокого уровня понимания (идейно-смыслового) и смогли передать

основную коммуникативную цель учебного текста. Так, они построили свое высказывание с выводами и обобщением. Выводы подтвердили фактами из текста. Поэтому они получили высшее количество баллов за решение этой задачи. Ответы студентов представляют собой связные тексты. Как в первом, так и во втором высказываниях, есть логическое начало и завершение. Само построение каждого высказывания и его смысловое решение свидетельствуют о том, что в результате учебно-речевой деятельности по восприятию такого объекта, как целый текст, система представлений учащихся обогатилась новыми знаниями.

В контрольных группах студенты поняли идею не до конца, так как раскрыли ее односторонне. Дело в том, что по композиции текст построен таким образом, что во введении его цель сформулирована кратко, а в заключении дается обобщение. Студенты знают, что во введении содержится главная информация. Многие из студентов смогли почти дословно передать то, что запомнили. Однако их учебная деятельность не привела к пониманию текста на научно-содержательном уровне. В ответах студентов контрольных групп нет и элемента интерпретации, так как дословно передают часть содержания одного из смысловых кусков. Ответы показывают, что текст понят только на фрагментарном уровне.

Что касается решения студентами экспериментальных групп задачи по интерпретации смыслового содержания текста, то результаты таковы. Ответы студентов экспериментальных групп отвечают предъявляемым требованиям: они показали определенный уровень владения информацией, проявили самостоятельность мышления в оценке фактов, содержащихся в тексте. Студенты не просто перечисляли факты, а пытались их анализировать. Это говорит о том, что извлеченные смыслы выстроились в определенную систему, причем каждый смысл получил свое значение. Затем эти значения были интегрированы и получены новые смыслы в проекции на текст. Иначе студенты ограничились бы пересказом смысловых частей. В их ответах присутствует элемент творчества. При наличии одинаковых языковых

средств, используемых для выражения смыслов, которыми были вооружены испытуемые, их ответы не стандартны. Конечно, испытуемые допускали грамматические ошибки, но при подведении итогов они не принимались во внимание, так как критерием оценки являлась глубина смыслового понимания.

При решении проблемы обучения чтению текста по специальности ставится задача научить подлинному чтению, характеризующемуся высоким уровнем понимания; научить студентов мыслить, причем мыслить активно, самостоятельно и творчески.

Как известно, творчество начинается с умения организовать информацию, сопоставить информационные данные, интерпретировать научные мысли.

При сравнении результатов деятельности можно заметить, что в экспериментальных группах показатели выше, чем в контрольных.

Обобщенный анализ ответов испытуемых контрольных групп позволяет сделать следующее заключение:

I. Все студенты контрольных групп показали низкие показатели результатов. Только часть студентов поняла текст на идейно-смысловом уровне, а остальные испытуемые в контрольных группах поняли текст на уровне его смысловых частей. Решение второй речевой задачи оказалось по силам меньшей части студентов.

По показателям результатов активная учебно-речевая деятельность отмечается у 33% студентов.

Из информации, полученной от преподавателей, можно прийти к заключению, что у студентов присутствовал интерес к чтению текста. Однако результаты их деятельности показывают, что у 67% обучаемых контрольных групп высокие мотивационные ориентации на процесс деятельности не принесли ожидаемого результата.

Дело в том, что в контрольных группах учебная деятельность студентов была организована таким образом, что в основном их усилия были

направлены на вычленение из текста смысловых кусков, понимание значений ключевых слов, словосочетаний. Целый текст как бы «препарировался», процесс членения текста на части оказывался как бы растянутым во временном пространстве, что не соответствует реальному процессу восприятия. Следовательно, процесс обучения чтению в контрольных группах не учитывает в полной мере специфику иноязычной речевой деятельности в период ее формирования, поэтому учебная деятельность оказывается непродуктивной.

Относительно деятельности студентов экспериментальных групп выводы таковы:

Все студенты экспериментальных групп показали высокий уровень понимания учебного текста. Причем за передачу цели сообщения с изложением фактов, выводов и обобщений высший балл получили 47% от общего числа испытуемых экспериментальных групп. 44% от числа испытуемых снижены баллы за краткую формулировку идеи.

Все без исключения студенты экспериментальных групп при решении второй речевой задачи проявили самостоятельность мышления, пытаясь подойти к ней творчески.

При передаче авторских мыслей и их интерпретации показали умения использовать привитые на практическом занятии навыки введения элементов языка в адекватные целям общения смысловые связи.

Методическая эффективность текста в экспериментальных группах объясняется тем, что многие трудности восприятия были сняты в результате работы со смысловыми кусками, поэтому при восприятии целого текста обучаемые "видели" каждую смысловую часть; переход на текстовой уровень произошел для них естественным образом. Их деятельность на уровне целого текста была направлена на установление смысловых связей между смысловыми частями. В этом им помогла смысловая и структурная организация текста. Введение учебного текста организовало течение их мысли в определенном смысловом русле, а заключение помогло обобщить

все факты. До чтения заключительной части текста уровень понимания был еще невысок, это было понимание на уровне смысловых частей, которое проходило довольно легко. Поскольку сначала была проведена работа по восприятию смысловых частей, то чтение генеральной текстовой линии (введения) по-новому организует все доминанты, осуществляя по отношению к ним регуляторные функции, которые закрепляются заключительной частью. Обучаемый легко смог перейти от суммирования смыслов к их интегрированию, потому что цепочки смыслов и смысловые блоки проступают в тексте-эталоне четко.

Таким образом, испытуемые экспериментальных групп психологически были готовы к восприятию целого текста, что благоприятно сказалось на результатах их деятельности.

Эксперимент показал, что предложенная методика работы над текстом по специальности позволяет всем участникам процесса получить конечный, планируемый результат деятельности. В экспериментальных группах получены положительные индивидуальные показатели учебной деятельности испытуемых. В контрольных группах отмечаются расхождения между планируемым и конечным результатами деятельности. О результатах деятельности испытуемых экспериментальных и контрольных групп дает представление таблица экспериментальных данных.

Таблица 3.

Деятельность студента	**Контрольная группа – 368 студентов**		**Экспериментальная группа -372 студента**	
	Контрольная группа	**Контрольная группа**	**Экспериментальная группа**	**Экспериментальная группа**
	Кол-во правильных ответов - %	Кол-во неправильных ответов- %	Кол-во правильных ответов- %	Кол-во неправильных ответов- %
Способность пользоваться лексикой и элементарными	158- 43	210- 57	331-89	41- 11

правилами слово- и формоупотребления				
Способность передать предметную информацию текста	154-42	214- 58	327- 88	45-12
Способность оперировать элементами языка, вводить их в адекватные целям общения смысловые связи	139-38	229- 62	312-84	60-16
Способность использовать средства языка в правильном соотношении с контекстом	132-36	236- 64	297-80	75- 20
Способность воспринимать текст в содержательном и прагматическом аспектах	125-34	243- 66	305-82	67- 18
Способность к самостоятельному выявлению проблемы посредством ее осмысления и последующая постановка творческой задачи;	117- 32	251- 68	305-82	67-18
Способность логически мыслить	117-32	251- 68	298-80	74- 20
Аналитико-синтетическая деятельность	106- 29	262- 71	294-79	78- 21

Сопоставительные данные экспериментальных срезов подтвердили гипотезу исследования.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Решение проблемы познавательной деятельности студентов процессе обучения чтению текстов по специальности связано с глубоким анализом учебного материала, используемого преподавателем на практическом занятии по русскому языку. Описание лингводидактических основ работы над текстом по специальности позволило установить, что формирование навыков и умений чтения обеспечивается, с одной стороны, текстом по специальности.

Коммуникативная цель обучения русскому языку как средству овладения специальностью осуществляется путем формирования у студентов необходимых речевых навыков в каждом из четырех видов речевой деятельности: чтении, аудировании, говорении и письме. Специфика познавательной деятельности связана с практической реализацией идеи индивидуального, личностного, коммуникативного подхода к студентам национальных групп.

В качестве основной цели работы над текстом выдвигалась цель развития комплекса умений, обеспечивающих извлечение актуальной информации из текста, обладающего сложной содержательно-коммуникативной структурой. Конечным же, планируемым результатом работы должно явиться понимание учащимися основной коммуникативной цели текста, а также умение адекватно интерпретировать мысли автора текста и на этой основе строить свою систему видения данной проблемы.

Система обучения на основе работы с текстом целесообразно проводить в двух аспектах: 1. предварительная работа, которая включает включать в себя чтение текста, понимание его содержания, пересказа; 2 основная работа, конечной целью которого является составление собственного высказывания. Она включает структурно-композиционный анализ текста с целью усвоения закономерностей организации элементов текста.

Текст по специальности - единица обучения чтению на первом курсе - должен создаваться с учетом специфики учебной деятельности, коммуникативных потребностей обучаемых в области чтения и уровня готовности обучаемого к работе над текстом.

Методическая эффективность текста значительно повышается за счет функционирования его аппарата, обеспечивающего организацию такой коллективной личностно -значимой деятельности, которая допускает распределение функций в соответствии с индивидуальным характером развития коммуникативной компетенции в области чтения. Существующее в современной лингводидактике понятие методической эффективности текста основывается на оценке того, вызывает ли текст прогнозируемый коммуникативный эффект у ученика, то есть текст эффективен лишь в том случае, если работа над ним принесла ожидаемый результат.

Эксперимент показал, что предложенная методика работы над текстом по специальности позволяет всем участникам процесса получить конечный, планируемый результат деятельности. В экспериментальных группах получены положительные показатели формирования познавательной деятельности испытуемых. В контрольных группах отмечаются расхождения между планируемым и конечным результатами деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время основной задачей вуза является всемерное развитие творческих способностей и формирования активной жизненной позиции студентов. На первое место в процессе обучения выдвигаются задачи не столько максимального усвоения научной, информации, сколько формирования познавательной деятельности, умений творчески мыслить и самостоятельно приобретать новые знания. На сегодняшний день важно создать определенно новое, взаимосвязанное с интегративными процессами концептуальной модели деятельностно – ориентированное обучение студентов неязыкового вуза **[2-А].**

Плодотворный же путь обучения русскому языку в таджикской аудитории заключается в руководстве познавательной самостоятельной речевой деятельностью студента на русском языке, в формировании способностей к общению и знанию средствами изучаемого языка. При этом основной формой обучения должна стать деятельность по самостоятельному решению задач что, с одной стороны, соответствует современным тенденциям, с другой - делает учебный процесс наблюдаемым; появляется возможность объективного контроля качества подготовки через умение решать задачи из проблемной области.

Одной из главных задач в свете этого является развитие у студентов потребности цели и активизации их познавательной деятельности. Деятельность и развитие неразрывно связаны, так как только посредством собственной активности формируется личность. Успешность формирования у студентов знаний, коммуникативных умений и навыков зависит от степени содержания учебного материала, предъявляемого на занятиях русского языка, их познавательной деятельности, качества методического обеспечения учебного процесса, уровня организации самостоятельной познавательной деятельности студентов.

Активизация познавательной деятельности студентов связана с формированием следующих установок: на использование полученных

знаний, умений и навыков в будущей профессиональной деятельности; на систематизацию изучаемых знаний, на выяснение и осмысливание функциональных связей между знаниями; на восприятие, осмысливание, проникновение в сущность изучаемых предметов и явлений; на гипотетический подход ко всем учебным задачам, научным проблемам, изучаемым в вузе **[5-А].**

Познавательный интерес выступает и как мотив учения, и как выражение потребности в знаниях. Поэтому целенаправленное формирование и развитие познавательного интереса выступает одной из предпосылок активизации познавательной деятельности студентов **[5-А].**

Современное обучение во многом определяется тем, в какой степени сами студенты проявляют активность в ходе обучения. Творческо-поисковым обучением понимается процесс активной познавательной деятельности студентов на основе их учебной, научной и профессиональной деятельности. Активность на занятиях достигается с помощью мотивации деятельности студентов, их развития. Для активизации познавательной деятельности студентов неязыковых факультетов основной единицей обучения является текст. Одной из основных задач содержания обучения русскому языку студентов-таджиков, обучающихся на неязыковых факультетах, является овладение профессионально-направленной русской речью. Поиски эффективных путей реализации данной проблемы выдвинули вопрос о выборе оптимальной учебной единицы. Такой учебной единицей является текст по специальности, содержащий наиболее употребительные для определенной области слова и словосочетания, словообразовательные модели и грамматические конструкции **[3-А].**

Научный текст- это сложная целостная система коммуникативных единиц (лингвистических м экстралингвистических), направленное смысловое единство, подчиненное определенным учебным задачам. Язык текста выступает как предмет изучения и как средств раскрытия заданной в

тексте информации. Содержательная сторона текста является определяющим фактором, влияющим на лингвистические параметры текста.

Формирование познавательной деятельности студентов на основе чтения текста по специальности позволяют сделать следующие выводы: во-первых, мыслительная деятельность по интерпретации текста предполагает сложное взаимодействие лингвистических и экстралингвистических знаний и опыта обучаемого; во-вторых, понимание языкового значения текста не является достаточным условием для понимания его смысла.

Поэтому важно, чтобы на практических занятиях по русскому языку в работе над текстом по специальности студенты усваивали лингвистические знания и при их посредстве актуальную экстралингвистическую информацию, заложенную в научный текст; у них совершенствуются общеучебные умения, а также формируются специфические умения и навыки, имеющие непосредственное отношение к процессу извлечения информации при зрительной рецепции. При этом получение конечного, планируемого результата работы над учебным текстом должно обеспечить чтение аналогичной темы текста учебника **[4-А].**

Практика использования текстового материала профилирующих предметов как средства обучения русскому языку как специальности и как источника теоретической информации ставит во главу угла проблему дидактической деятельности преподавателя русского языка, связанной с анализом текстового материала и выбором форм организации учебной деятельности обучаемых. За единицу анализа принимается текст, обладающий всеми свойствами, которые должны быть присущи учебному тексту по специальности - единице обучения чтению как процессу активной и самостоятельной добычи информации **[5-А].**

Сущность работы над текстом по специальности на неязыковых факультетах определяется коммуникативной целью и задачами обучения чтению как процессу активной и самостоятельной добычи информации. Специфика дидактической деятельности связана с практической реализацией

идеи индивидуального, личностного подхода к студентам. Единицей обучения является текст по специальности, на базе которого реализуется параллельная межпредметная связь **[3-А].**

При работе над текстом по специальности необходимо исходить из того, чтобы научить студентов обобщать, делать выводы, а также утверждать обобщенные положения частными фактами, раскрывать общие положения. В процессе обобщения и конкретизации большую роль играет установление причинно-следственных связей и отношений, являющееся особой формой мышления. Следовательно, постановка вопросов: кто, почему, зачем, что, когда, где и др., является непременным условием развития познавательной активности.

Содержание обучения профессионально-направленной русской речи студентов-таджиков на основе работы с текстами по специальности определяется целями обучения, коммуникативными потребностями студентов, так как это будет в большей мере соответствовать практическому профессионально –направленному характеру обучения **[3-А].**

Чтение научных текстов направлено на повышение уровня профессиональной компетентности студентов неязыковых факультетов.Чтение текстов с целью развития профессионально-направленной русской речи студентов- таджиков, доклады, рефераты, выступления на семинарах выдвигают новые, более сложные коммуникативные задачи. Коммуникативная цель обучения русскому языку как средству овладения специальностью осуществляется путем формирования у студентов необходимых речевых навыков в каждом из четырех видов речевой деятельности: чтении, аудировании, говорении и письме **[3-А].**

Работа над текстом по специальности в таджикской аудитории, использование системы обучения является неразрывной частью общей проблемы преподавания русского языка и во многом зависит от лингвистических знаний и педагогического мастерства преподавателя.

Работа с текстом по специальности в таджикском неязыковом вузе имеет общую цель - научить студентов свободно читать, понимать прочитанное, говорить на профессиональные темы. Изучение текстов, их анализ знакомит учащихся с особенностями научного стиля, с различными стилистическими приемами, применяемыми авторами текстов. Все это открывает для студентов неограниченные возможности пополнения получаемых ими грамматических и лексических сведений о русском языке, совершенствования их устной и письменной речи **[4-А].**

Современный уровень системы образования требует качественного изменения содержания образования, которое должно быть направлено на развитие возможностей и способностей человеческой личности. С этой целью в процессе обучения актуализируется использование современных технологий и активных форм обучения. Поэтому процесс обучения и воспитания является процессом развивающимся. Инновационный подход в обучении дает возможность осуществить современные цели обучения – развитие коммуникативной компетенции студентов. Новейший подход к обучению русского языка основывается на методах и приемах, которые способствуют результативному обучению. Методика коммуникативного обучения русскому языку в определенных областях его использования и международных контактов в профессиональных областях претерпевает значительные преобразования, знания русского языка являются важными для реализации профессиональной деятельности, растет побуждение студентов к изучению языков, также увеличиваются и требования, которые предъявляются к педагогу и образовательному процессу **[2-А].**

При обучении студентов профессионально-ориентированному русскому языку на основе текстов по специальности необходимо обеспечить четкую целевую установку, установлению межпредметных связей, что повышает интерес студентов к получаемым знаниям, дает возможность подготовить студентов видеть свою будущую профессиональную работу в

широком плане, включающем в себя теоретические исследования, решение прикладных задач, популяризацию знаний и т. д.

Сегодня в учебно-воспитательном процессе обучения русскому языку важное место занимает организация условий для осуществления полной речевой практики в свободной творческой атмосфере, а также для взаимодействия педагога и учащегося, учащихся в группе. Создание в процессе обучения жизнедеятельности студентов полной реальной общественной жизни, обеспечивающей обучающимся реальную мирную социализацию, при которой они становятся субъектами своей деятельности и своей жизни. Нацеленность студентов в ходе данного вида обучения на реальные общественные, научные, культурные сферы жизни дает возможность им осмыслить перспективы своего жизненного пути, а значит, планировать и реализовывать формирование своих навыков **[2-А].**

Создана и обоснована система работы по организации учебного материала и по обеспечение формирования познавательной деятельности студентов национальных групп на основе работы с текстами по специальности. Система заданий для познавательной деятельности студентов в процессе бучения подразумевает широкое использование активных методов обучения во всем их многообразии.

Было доказано, что поставленная задача развития и совершенствования навыков понимания - запоминания - пересказа текста и порождения собственно монологического высказывания может быть реализована с помощью специальной системы упражнений-заданий, а именно, упражнений, направленных на развитие и совершенствование навыков соединения слов в словосочетания и предложения, предложений в связное высказывание (группу предложений, абзацы), высказываний в единый связный текст по определенной структурной схеме, в строгой логической, причинно-следственной, временной и т.п. последовательности.

В качестве учебных текстов нами использовалась тексты из специальных источников, которые наиболее полно отвечали предъявленным

требованиям, так как характеризовались структурной оформленностью, синтаксической и семантической спаянностью, информационной завершённостью и логическое взаимообусловленностью компонентов. Эти учебные тексты, включенные нами в иерархию речевых единиц, рассматривались как высшая коммуникативная единица, обладающая определенными функционально-стилистическими характеристиками как со стороны содержания, так и со стороны формы, и предлагались в качестве единиц обучения для развития навыков не только пересказа, но и порождения собственно монологического высказывания.

Проведенные теоретические исследования и опытная проверка подтвердили обоснованность выдвинутой нами гипотезы, согласно которой приемы структурно-композиционного и функционально-смыслового анализа, а также выявление актуальных связей компонентов текста и особенностей научного стиля речи положительно сказываются как на формировании познавательной деятельности, так и понимании-запоминании-пересказе содержаний текста, и на прогнозировании стратегия и тактики порождаемого высказывания. При этом было отмечено, что, во-первых, эффективность понимания и запоминания языковых элементов текста в значительной мере зависит от правильного выбора приемов семантизации слов и словосочетаний, от рационального подбора системы упражнений; и, во-вторых, качество репродуктивной речи студентов зависит не только от количества запоминаемой лексики и синтаксических конструкций, но и от знания специфики структурно-композиционного построения текста.

Таким образом, опытная проверка, проводимая в течение ряда лет, подтвердила, во-первых, теоретическое обоснование

Если в начале эксперимента успешность решения теоретических задач в экспериментальных и контрольных группа была практически одинаковой, то после проведения экспериментального обучения преимущество экспериментальных групп было в два раза больше.

Данная работа является первой попыткой постановки и решения проблемы развития познавательной деятельности студентов национальных групп неязыковых вузов на основе определения отношений между строевыми элементами научного текста экономического профиля, выявления так называемой внутренней организации текста, т.е. показа взаимоотношений, взаимосвязи между частями текста, характера связей, сцеплений и т.д. Теоретико-методические результаты, полученные в данном исследовании, могут быть, в известной степени, применены к обучению русскому языку студентов других специальностей.

Рекомендации по практическому использованию результатов

В **заключение** нами предложены **рекомендации** относительно дальнейших изысканий в данном направлении, в частности:

1. Методика использования текстов по специальности как фактор совершенствования познавательной деятельности при обучении русскому языку студентов неязыковых факультетов нуждается в логической структуре каждого занятия, в процессе которого главная цель – совершенствование познавательной деятельности студентов и достижение учебных целей.

2. Создание проблемных ситуаций должно основываться на различных методах и способах организации познавательной деятельности студентов путем разнообразных типов и видов заданий.

3. При формировании познавательной деятельности, необходимо учитывать интегративные компоненты данного процесса: психологическую, педагогическую и личностную культуру студентов, их профессионально-психологическую компетентность, профессионально-поведенческую культуру.

4. При выстраивании модели процесса формирования познавательной деятельности следует опираться на межпредметную связь со специальностью студента, включающую ряд компонентов: целевой, содержательный, процессуально-технологический, контрольно-оценочный и корректирующий.

5. Необходимо учитывать, что процесс формирования познавательной

деятельности при подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности будет эффективным, если его организация будет включать в себя проектно-гуманитарные технологии.

6. С целью активизации познавательной деятельности студентов – неязыковых факультетов национальных групп занятия русского языка следует выстраивать через целенаправленную планомерную работу преподавателя русского языка и преподавателя по профилирующим дисциплинам в формате эффективного педагогического сотрудничества, которое должно быть направлено на формирование профессионально-направленной русской речи студентов.

Изложенные в диссертационном исследовании выводы и предложения не предполагают окончательного и исчерпывающего решения целостной проблемы в активизации познавательной деятельности студентов –таджиков на основе работы с текстами по специальности, а представленный теоретический и практический опыт требует дальнейшего развития и углубленного изучения, т.е. разработки личностного подхода в преподавании русского языка, сочетания педагогической и компьютерной технологий в целях организации познавательной деятельности и поиска разнообразных форм и методов работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

[1] Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М.: Наука, 1980.-335 с.

[2] Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с

[3] Алешина Л.Н Активизация учебной деятельности иностранных слушателей в процессе преподавания курса «Экономика» в системе довузовского образования // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: II Всероссийская научно-практическая конференция (6–7 сентября 2017 года, Москва) : сборник статей / отв. ред. М. Н. Русецкая, Е. В. Колтакова. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2017. - С. 22- 24 .

[4] Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить.: Для преподавателя русского языка как иностранного. — М.: Русс.яз. Курсы,2002. — 256с.

[5] Амельчонок А.А. К проблеме функционального анализа научного текста //Русский язык в национальной школе- 1973.- № 6.- С.74

[6] Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань, 1998 г. – 153с.

[7] Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам.- М.: Просвещение, 1969. — 279 с.

[8] Ахмедов И.Р. Теоретические и практические основы системы работы над учебным текстом (при изучении русского языка в национальных группах студентов-нефилологов): Автореф. дис…канд.пед.наук. – М., 1981 – 25с.

[9] Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной высшей школе. - М.: Просвещение, 1985. - 208 с.

[10] Бабанский Ю.К. Как оптимизировать процесс обучения.- М.: Знание, 1978. - 48с.

[11] Белл Р.Т. Социолингвистика. Цели, методы и проблемы. / Под ред. А.Д.Швейцера. - М.: Международные отношения, 1980. - 320 с.

[12] Белова С. В. Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования: Монография. М.: АПКиППРО, 2006. - 380 с.

[13] Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам.- 2-е изд. — М.: Просвещение, 1965. — 229 с.

[14] Белич А.И. К вопросу о распределении грамматического материала по главным грамматическим дисциплинам // Вестник МГУ.- 1947. - № 7. - С. 15-22.

[15] Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. - М.: Высшая школа, 1970. - 230 с.

[16] Берман И. М. Чтение как речевой процесс и как предмет обучения // Очерки методики обучения чтению на иностранных языках. - Киев: Высшая школа, 1977. — 175 с.

[17] [24,192].Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192с.

[18] Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника (Опыт системно-структурного описания).- М.: Русский язык, 1977.- 288 с. С.193

[19] Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам.// Иностранные языки в школе. - 2001. - №4. - с.5-7.

[20] Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: Автореф. дис... докт. филол. наук. –Ленинград, 1984- 31 с.

[21] Богин Г.И. Современная лингводидактика: Учебное пособие. -Калинин: изд-во КГУ, 1980. - 61 с.

[22] Богин Г.И. Схемы действий читателя при понимании текста: Учебное пособие. - Калинин: изд-во КГУ, 1989. - 70 с.

[23] Бондарко А.*В*. Грамматическое значение *и* смысл. - Л.: Наука, 1978. - 176 с.

[24] Будих И.В. Методика стимулирования устной речи (говорения) при обучении иностранному языку (2-й курс): Дисс. ..канд.пед.наук.- М., 1972.- 206с.

[25] Булаховский Л.А. Введение в языкознание: Учеб пособие для гос. ун-тов и пед ин-тов, изд. 2-е, испр. - М.: Учпедгиз, 1954. - 175 с.

[26] Бухбиндер В.А., Розанов Е.Д. О целостности и структуре текста // Вопросы языкознания. - 1975. - № 6. - С. 73-86.

[27] Вавилова, Т.Е., Моргачев Т. М. Модель реализации педагогического потенциала информационно– коммуникационных технологий в учебном процессе ведомственного вуза//Вестник Воронежского института МВД России.– 2011.– №4.– С.189– 191.

[28] Валгина Н. С. Теория текста: Учебное пособие .- М.: ЛОГОС, 2003. - 280 с.

[29] Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход. - М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

[30] Вербицкий А.А., Платонова Т.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации. - М.: Знание, 1986. – 135 с.

[31] Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / (Григорьева В.П., Зимняя И.А., Мерзлякова В.А. и др.) – М.: Русский язык, 1985. – 116 с.

[32] Виноградов, В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. – М.: Просвещение, 1963. - 255 с.

[33] Воробьев А.М. Проблемная ситуация в лекции.- М.: Знание, 1981. – 98с.

[34] Выготский Л. С. Психология: Сборник. М.: Апрель-Пресс, 2000. - 1007с.

[35] Выготский Л.С. Мышление и речь. - 5-е изд., испр. - М: Лабиринт, 1999.- 350с.

[36] Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. - 2-е изд. - М.: Едиториал УРСС, 2004. - 144 с.

[37] Гальперин И.Р. О понятии текст//Вопросы языкознания. -1974-№6.- С. 68-77

[38] Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 236 - 277.

[39] Грамматика современного русского литературного языка. - М.: Наука, 1970.-767с.

[40] Гусейнова Т.В. Некоторые психологические и психолингвистические особенности использования русского языка в обучении неродному. // Русский язык и литература в таджикской школе. – 1996. - № 1-2. – С.2-10.

[41] Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996. - 544 с.

[42] Делия, В.П. Инновационное мышление в 21 веке.– Балашиха: Изд– во «Де– По», 2011.– 232с.

[43] Джандар Б.М. Текст как основа для формирования устной связной речи // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-kak-osnova-dlya-formirovaniya-ustnoy-svyaznoy-rech.

[44] Джонмахмадова Г.Ш. Инновационные технологии в методике преподавания русского языка как неродного (на материале средних общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения: автреферат канд. дис. …пед наук. - Душанбе, 2018.- 24 с.

[45] Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М.: Педагогика, 1982. - 176 с.

[46] Дридзе Т.М. Текст как иерархия коммуникативных программ // Смысловое восприятие речевого сообщения. М.: Наука, 1976. - С. 48-56.

[47] Дридзе Т.М. Понятие и метод установления содержательной структуры текста применительно к учебному тексту // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. - Киев, 1979.- С. 37-43.

[48] Жинкин Н.И. Механизмы речи. -М.: АПН РСФСР, 1958. - 370 с.

[49] Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. - 1964. - № 6. - С. 26-38.

[50] Жинкин, Н.И. Психологические особенности спонтанной речи // Психологические основы обучения неродному языку: хрестоматия /Сост.А.А. Леонтьев.- М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004.-С. 126-142.

[51] Зайцева А.И. Игровые методы обучения в преподавании экономических дисциплин как составляющая процесса учреждений среднего профессионального образования // Методология, теория и практика инновационного развитии регионального образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Борисоглебск: Изд-во Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ», 2019. – С.85-88 [Электронный ресурс] — М.: Издательство «Перо», 2019.Электрон.дан. (4,13Мб). Metodol_ teor_prakt_innovacion_razv_region_obr_materialy_konferenci

[52] Занков Л. В. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.

[53] Зарубина Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспект. - М.: Русский язык, 1981. -113 с.

[54] Зильберман Л.И. Лингвистика текста и обучение чтению английской научной литературы / Отв. ред. Р. Г. Синев - М.: Наука, 1988. – 156 с.

[55] Зильберман Л.И. О соотношении лингвистического и экстралингвистического факторов при обучении чтению//Методика и лингвистика: Иностранный язык для научных работников: Сборник статей.- М., 1981.- С.9 -15.

[56] Зимняя И.А., Ильинская Е.С. Психологический анализ урока иностранного языка // Иностранные языки в школе. -1984.- № 3.- С.

[57] Зимняя И.А., Леонтьев А. А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком //Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. М.: Русский язык, 1976. - 2-е изд. - С. 31-38.

[58] 102.Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку. - М.: Русский язык, 1989. - 219 с.

[59] Зимняя, И. А. Педагогическая психология Текст. / И. А. Зимняя. М: Логос, 2002.-379 с. Зимняя, 1973, 225/.

[60] Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения // Смысловое восприятие речевого сообщения / Под ред. Т.М.Дридзе и А.А.Леонтьева. - М.: Наука, 1976. - С.5-33.

[61] Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. - М.:Изд-во АПН, 1961.- 562 с.

[62] Земская Ю.Н., Качесова И.Ю., Комиссарова Л.М., Панченко Н.В., Пешкова С.Н., Чувакин А.А. Основы теории текста: Учебное пособие / Под общ.ред. А.А. Чувакина. - Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2003. - 140 с.

[63] Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. - Изд. 6-е. - М.: УРСС, 2010. - 368 с.

[64] Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный.- Т.2: П-Я.- М.: Русский язык, 2000.- 1088 с.

[65] Ипполитова Н.А Текст в системе обучения русскому языку в школе. – М.: Флинта, Наука, 1998. - 176с.

[66] Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2004-2014 гг.-Душанбе, 2.12.2003. №508.-67 с.

[67] Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. - 264 с.

[68] Каримова И.Х. Гуманизация образования и воспитания//Инклюзивное образование: проблемы, поиск путей решения: материалы Международной научно-практической конференции (2 декабря 2020 г.).- Душанбе, 2020.- С.54-58

[69] Капитонова Т.И., Московкин Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки.- СПб: Златоуст, 2006.- 272 с.

[70] Каплан Л.И. Психологический анализ понимания научного текста: Автореф. дис. канд. психол.. наук.- М.,1953. -16 с.

[71] Киселева Л. А. Проблемы коммуникативной лингвистики как научной основы коммуникативной методики//Русский язык для студентов-иностранцев: Сборник статей.- №19.-М.:Русский язык, 1980.- С.5-15. С.7 С,5-15

[72] Клочкова, Г.М. Моделирование креативной образовательной среды как необходимое условие создания технологии творчества будущих бакалавров // Вестник психотерапии. – СПб.: ВЦЭиРМ им. Никифорова МЧС России, 2010. – № 34(39) – С. 82–88.

[73] Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя.-2-е изд. испр. -М.: Просвещение, 1983.- 207 с.

[74] Ковалев И.Н. История экономики и экономических учений. - Ростов н/Д: Феникс, 2008.-412 с.

[75] Кожин А.Н. Функциональные типы русской речи. - М.: Высшая школа, 1982. - С.93.

[76] Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления.- М.: Педагогика, 1975.- 304 с.

[77] Кудрявцев Т.В., Штеймец А.Э. Решение задач как средства изучения технических знаний//Вопросы психологии.-1973.-.№3.- С.73-83.

[78] Кудрявцева Т.С. К проблеме функциональной типологии текстов (на материале учебных текстов) // Семантика текста и проблемы перевода. — М.: Изд-во Института языкознания РАН, 1984. — С. 71-78.

[79] Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности.- Л.: ЛГУ,1970.– 114с.

[80] Копыленко М.М. Сочетаемость лексем в русском языке: Пособие для студентов. М.: Просвещение, 1973. - 120 с.

[81] Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения. - М: Педагогика,1977.– 264с.

[82] Кумунжиев К.В. Системный подход к определению содержания подготовки и построения дисциплин//Пути совершенствования содержания высшего технического образования: межвузовский сборник научных трудов – Уфа: Изд-во УАИ, 1984.- С.76-81

[83] Лапидус Б.А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приемы) . - М.: Высшая школа, 1970. - 128 с.

[84] Леонтьев А.А. Восприятие текста как психологический процесс // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. - Киев: Вища школа, 1979. С. 18-30.

[85] Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. 2-е изд., стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2003. 312 с.

[86] Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный ин-т, 2004. - 536 с.

[87] Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.- 2-е изд. - М.: Политиздат, 1977.- 304 с.

[88] Леонтьев А.Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке// Психолингвистические основы обучения неродному языку: Хрестоматия\ Составитель А.А. Леонтьев.- М.: Издательство Московского психолого- социального института; Воронеж: Изд-во НПО « МОДЭК», 2004.- С.31

[89] Лернер, И. Я. Проблемное обучение. - М.: Учпедгиз, 1974. - 193 с.

[90] Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1981. - 186 с.

[91] Лосева Л.М. Как строить тексты. - М.: Просвещение, 1980. - 96 с.

[92] Лутфуллоев М. Современная дидактика, образование, обучение, развитие, воспитание . - Душанбе: Матбуот, 2001. - 336 с. (на тадж. яз.).

[93] Макарова В.Ю. Развитие познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка с использованием поисковых задач: На основе поэтического текста: автореферат канд. дис. … пед наук.- М., 2005.- 18 с.

[94] [3, с.25]. Малинина Ю.Ф. Психологические особенности смысловой организации воспринимаемого на слух вербального материала (в целях его последующего воспроизведения): Дис. …канд. психол. наук. -М., 1977. 190 с.

[95] 117. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1975. — 93 с.

[96] Мерекенова С.З., Хайрулина В.Д. Работа с текстом по специальности при обучении русскому языку // Текст в системе обучения русскому языку и литературе: материалы международной научной конференции / Отв. ред. Е.А. Журавлѐва. – Астана: Изд-во ИП «Дана», 2018. – С.55- 60

[97] Метс А.Н., Митрофанова О.Д., Одинцова Т.Б. Структура научного текста и обучение монологической речи.- М.: Русский язык,1981.-141 с.

[98] Нечаева О.А. Функционально смысловые типы речи (Описание, повествование, рассуждение).- Улан - Удэ, 1974.- 320 с.

[99] Москальская О. И. Текст – два понимания и два подхода // Русский язык. Функционирование грамматических категорий текст и контекст. М.: Наука, 1984. С. 154–162.

[100] Москальская О.И. Семантика текста // Вопросы языкознания. — 1980. — № 6. С. 32-42.

[101] Нагзибекова М.Б., Ходжиматова Г.М. Обучение чтению научной литературы на русском языке студентов с таджикским языком обучения// Прочтение: методические, психодидактические, социокультурные аспекты обучения чтению на родном и иностранном (русском) языке: Сборник материалов Международного научно-практического семинара (21мая 2019г.)/Под общей редакцией С.А.Юрмановой. - М.: Российский университет дружбы народов, 2019.- С.97-101

[102] Негматов С.Э. Проблемы и перспективы преподавания русского языка в образовательных учреждениях республики // Пути совершенствования

обучения русского и английского языков в свете Послания Лидера нации: Материалы конференции, посвященной 75 -летию Шербоева С. (Душанбе, 22 мая 2019г.). – Душанбе, 2019. - С. 159- 165.

[103] Нечаева О.А. Функционально смысловые типы речи (Описание, повествование, рассуждение). - Улан - Удэ., 1974.- 320 с.

[104] Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов.- Казан.:Изд-во Казанского университета, 1978.302 с.

[105] Образование в XXI веке / Аменд А.Ф., Саламатов А.А. // Стандарты и мониторинг в образовании. 2003. – № 6. – С. 10– 15. (124,10– 15].

[106] Панфилов В.З. Философские проблемы языкознания. - М., 1972.- С.103-106.

[107] Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного- М.: Русский язык. Курсы, 2020- 568 с.

[108] Педагогика: учеб.пособие для пед. ин-тов / [Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин [и др.] ; под. ред. Ю. К. Бабанского. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва: Просвещение, 1988. – 478 с.

[109] Петрусинский, В. В. Автоматизированные системы интенсивного обучения. М., 1987.- 187 с.

[110] Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. — М.: Педагогика, 1980. — 238 с.

[111] Писаренко Н.В. Профессиональная подготовка учителя к работе над текстом в школах полиэтнического региона: На материале Республики Казахстан: Автореф. дис. канд. пед наук 13..00.08.- Ставрополь, 2004.152 с.

[112] Потоцкий В.М. Преподавание высшей математики в педагогическом институте. - М.: Просвещение, 1975. - 208 с.

[113] Поспелов Н.С. Мысли о русской грамматике: Избранные труды. — Изд. 2-е. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.- 184 с.

[114] Поспелов Н.С. Сложное синтаксическое целое и его структурные виды // Вопросы языкознания. - М. - 1959. - № 2. — С. 32- 52.

[115] [7, с. 4] Проблемно-тематическое чтение лекций в вузе: Методическая разработка/Под ред. Н.Н.Чистякова.- Кемерово: Педагогическое общество, 1980. – 65 с.

[116] Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1973.-423 с.

[117] Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия /Сост.А.А. Леонтьев.- М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004.- 488 с.

[118] Рахимов З. Банковская система Таджикистана и ее информатизация. - Душанбе: Ирфон, 2000.- 281.

[119] Рахматова Ш.И., Гургулиева О.Х. Русский язык в мире экономики, бизнеса и предпринимательства.- Душанбе: ИПС, 2018.- 144с.

[120] Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии – Изд-е 2-ое.- СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.

[121] Ряднова Т.С. Сложные синтаксические конструкции по роману О. Гольдсмита «Векфильдский священник»: Автореф. дис. канд. филолог, наук. М, 1962. -30с.

[122] Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учеб.пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.

[123] Серова Т.С. О некоторых путях формирования устойчивого познавательного интереса студентов в процессе работы с текстами по специальности // Текст в процессе преподавания иностранного языка: Межвуз. сб. науч. тр. Пермь: ПТУ, 1979. - С. 67-75.

[124] Серова Т.С., Пипченко Е.Л. Коммуникативно-познавательные проблемные задачи гибкого иноязычного чтения в условиях проведения проблемно-исследовательских проектов//Иностранные языки в высшей школе. - Вып4 (39). - 2016.-Рязань, 2016.- С.89-101.

[125] Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. - Свердловск. Изд-во Урал, ун-та, 1988. - 229 с.

[126] Серова Т.С. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02. – Пермь, 1989. – 447 с. 11.

[127] Сильман Т. И. Лирический текст и вопросы актуального членения // Вопросы языкознания, -1974. -№ 6, - С. 35-37.

[128] Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения- М.: Педагогика, 1971.- 206 с.

[129] Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. М.: Просвещение, 1966.- 423 с.

[130] Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 304 с.

[131] Современные педагогические технологии (материалы к практическим занятиям и тренингу) / сост. О.Б. Даутова, О.Н. Крылова, А.Г. Грецов. СПб., 2005.

[132] Смирнова Л.Н. Оптимизация обучения просмотровому чтению учащихся старших классов гимназии (на материале немецкого языка). Дис. канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2001. - 190 с.

[133] Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. М.: Просвещение, 1968. 248 с.

[134] Солганик Г.Я. Синтаксическая стилистика. 3-е изд., испр. и доп. М: КомКнига, 2006. -232 с.

[135] Талызина Н. Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий и проблемы мышления в процессе обучения в школе: Доклад на XVIII Международном конгрессе психологов (Август,966) // Советская педагогика. 1967. - № 1. - с. 28-32.

[136] Талызина, Н.Ф. Управление познавательной деятельностью учащихся/Под ред. П.Я.Гальперина, Н.Ф.Талызиной. – М.: Изд - во МГУ, 1972. – 262 с.

[137] Троянская Е.С. Особенности жанров научной литературы и отбор

[138] текстов на различных этапах обучения научных работников. // Функциональные стили: Лингвометодические аспекты. – М.: Наука, 1985. - С. 189 - 201.

[139] Тункель В.Д. Зависимость передачи речевого сообщения от его предикативной структуры / Ученые записки МПИИЯ им. М. Тореза. / Исследования языка и речи. - Т. 60.- 1971.- С. 165-169.

[140] Ухтомский, А. А. Доминанта.- СПб.: Питер, 2002. - 448 с.

[141] Учебное пособие по русскому языку (профессиональная сфера общения/ Составители Мухаметов Г.Б., Рузиева Л.Т., Атакуллаев У.И., Джураева О.В.. - Душанбе: ООО «Абдулло и Искандар К»- 2019.- 160 с.

[142] Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6-ти т.- М.: Педагогика, 1988. - Т. 1. - 414с.

[143] Файзуллаева Ф.М. Научные основы обучения устной монологической речи студентов национальных групп в неязыковом вузе: дис. канд.пед наук - Душанбе, 2013.- 160 с.

[144] Фигуровский, И. А. Обучение пунктуации связного текста // Русский язык в школе. -М. - 1970. - № 1. - С. 18-23.

[145] Фоллес-Каскулова М.М. О двух подходах при обучении пониманию текста // Методика и лингвистика: Иностранный язык для научных работников. - М., 1981. - С. 17-22

[146] Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 1987. 207 с. (Б-ка преподавателя).

[147] Фоломкина С.К. Текст в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1985. №3. С. 18-22.

[148] Хаитбоева Х.О. Активизация познавательной деятельности студентов при изучении английского языка как психолого-педагогическая проблема // Вестник Таджикского национального университета. 2021. - № 1. С. 224-231.

[149] Хаитбоева Х.О. Юлдашева. М.Р. Методические основы активизации познавательной деятельности студентов при обучении иностранному языку // Вестник Таджикского национального университета. - 2020. - № 9.– С. 285-291.

[150] Хаматнуров, Ф.Т.Теоретические основы моделирования среды высоких образовательных технологий учреждения высшего профессионально– педагогического образования /Ф.Т.Хаматнуров, К.Ю.Камаров//Научные исследования в образовании.– 2006.– №6.- С.137–140

[151] Ходжиматова Г.М. К вопросу об оптимальном методе обучения Вестник Таджикского национального университета. -2021.-№7.- С. 233-241.

[152] Ходжиматова Г.М. Научные основы обучения терминологической лексике русского языка в неязыком вузе: автореф. дис. докт. …пед. наук, 13.00.02. - Душанбе, 2011.- 42 с.

[153] Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного /Сост. Л.В. Московкин, А.Н.Щукин. - М.: Русский язык, Курсы, 2010.- 532 с.

[154] Шарифзода Ф. Интегрированное обучение: проблемы, исследования.- - Душанбе, 2000.-202с. (на тадж.яз)

[155] Штофф, В.А. Роль модели познания. Л.: Изд-во ЛГУ,1963.– 128с.

[156] Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам.- М., 1972 –С, 45

[157] Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика [Текст]: учебное пособие для преподавателей и студентов/ А.Н.Щукин.-4-е изд.- М.: Филоматис: Издательство «Омега-Л», 2010.-480 с.

[158] Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. - М.: Просвещение, 1986.- 143 с.

[159] Черемисина Н.В. Научная модель учителя русского языка и литературы для национальной школы// Всесоюзное совещание –семинар по совершенствованию качества подготовки учителя русского языка для средней школы.- Иваново, 1975. -С.54- 61

[160] Экономическая теория /Под ред.А.И.Добрынина, Л.С.Тарасевича: Учебник для вузов .-4-е изд.-Спб:Питер, 2010.-560с.

[161] Юлдошев У.Р. Лингвометодические основы обучения русскому языку в профессиональной подготовке студентов-медиков в условиях двуязычия.- Душанбе: Ирфон, 2000.- 136 с.

[162] Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования– М.: Наука, 2000. – 348 с.

[163] Яковлева Е.А., Ионова Н.А. Об эффективных средствах познавательной активности студентов на практических занятиях по русскому языку. Гуманитарный вестник, 2015, вып. 11. URL: http://hmbul.ru/catalog/edu/pedagog/313.html

[164] Ярославская И. М. Изучение «русского языка для медицинских целей» в иноязычной аудитории на довузовском этапе // Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» : сб. М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2016. - 584 с.

[165] https://psychological_counseling.academic.ru/98/.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ДИССЕРТАЦИИ ОТРАЖЕНЫ В СЛЕДУЮЩИХ ПУБЛИКАЦИЯХ:

I. Статьи, опубликованные в изданиях из Перечня ведущих рецензируемых изданий, рекомендованных ВАК при Президенте Республики Таджикистан:

[1- А]. **Ходжаева С.М.** Нравственное формирование, ценностей в процессе работы над текстом на уроках русского языка// Вестник Таджикского национального университета - 2017- №3/7 - Часть 1. - С. 240-242.

[2- А]. **Ходжаева С.М.** Использование технологии развития инновационного мышления студентов в процессе изучения русского языка// Вестник Таджикского национального университета. - 2018. - №8. - С. 190-193.

[3- А]. **Ходжаева С.М.** Развитие профессионально-направленной русской речи студентов-таджиков на основе научного текста// Известия Национальной Академии наук Таджикистана. -2022. -№2. - С.201-205.

[4- А]. **Ходжаева С.М.** Особенности работы с текстами по специальности // Известия Национальной Академии наук Таджикистана.- №1(266).- 2022.- С. 284-289.

[5- А]. **Ходжаева С.М.,** Ходжиматова Г.М. Некоторые формы активизации познавательной деятельности студентов национальных групп при работе с текстами по специальности// Вестник Таджикского национального университета.- 2022.- № 7.- С.169-176.

II. Статьи, опубликованные в других изданиях и материалах конференций:

[6- А]. **Ходжаева С.М.** О работе над текстом по специальности на занятиях по русскому языку// Материалы научно- теоретической конференции профессорско- преподавательского состава и студентов, посвященной 15-й годовщине независимости Республика Таджикистан, 2700-летию города Куляба и «Год арийской цивилизации». Душанбе, 2007. - С. 145-147.

[7- А]. **Ходжаева С.М.** Работа над содержанием текста на уроках русского языка// Русский язык и литература в образовательном пространстве СНГ. Современный подход изучения русского языка в таджикских группах: Материалы Международной научно-практической конференции. Душанбе-2008. - С. 81-84.

[8- А]. **Ходжаева С.М.** Роль пересказа текста в процессе обучения русскому языку в неязыковым вузе// Русский язык и литература в образовательном пространстве СНГ: Материалы Международной конференции (г.Душанбе, 23-24 октября, 2009.) - Душанбе, 2009. - С.191-193.

[9- А]. **Ходжаева С.М.** Работа над текстом по специальности на занятиях по русскому языку в неязыковом вузе// Проблемы функционирования и преподавания русского языка в Центральной Азии стран СНГ: Материалы Международной научно- практической конференции (18-19 октября). - Душанбе: Изд-во ТНУ, 2010.- С. 293-297.

[10- А]. **Ходжаева С.М.** Особенности пересказа текста в процессе обучения русскому языку в неязыковом вузе//Актуальные проблемы совершенствования преподавания русского языка в школах Таджикистана: Материалы межвузовской научно-практической конференции, посвященной 100-летию профессора Л.В.Успенской. - Душанбе, 2010.- С.89-92.

[11- А]. **Ходжаева С.М.** Работа над текстом по специальности на занятиях по русскому языку в неязыковом вузе//Русский язык и литература в школах Таджикистана: учебно-методический журнал Министерства образования Республики Таджикистан- Душанбе. - 2010.- 6(254).- С.39-42

[12- А]. **Ходжаева С.М.** Формирование языковой компетентности студентов на занятиях по русскому языку в неязыковом вузе//Роль русского языка в межкультурном диалоге: Россия и персоязычные страны (Афганистан, Иран, Таджикистан): Материалы Международной научно-практической конференции (Душанбе, 21-25 октября 2013г.)- Душанбе, 2013.- С. 291-294.

[13- А]. **Ходжаева С.М.** Обучение языковой компетенции в процессе преподавания русского языка в условиях неязыкового вуза// Проблемы

функционирования и преподавания русского языка в Центральной Азии: Материалы научно-практической конференции, посвященной 20-летию Содружества независимых Государств и 20-летию независимости Республики Таджикистан (20-21 октября 2011г.)- Душанбе, 2011. - С.243-247.

[14- А]. **Ходжаева С.М.** Деятельность преподавателя по организации самостоятельной работа студентов при кредитной технологии обучения на занятиях по русскому языку//Русский язык и литература в современных реалиях: Материалы Международной межвузовской научно-практической конференции (Душанбе, 27-29 января 2015 г.). -Душанбе, 2015.- С.320-325.

[15- А]. **Ходжаева С.М.** Содержание и формы языковой компетентности на занятиях по русскому языку//Русский язык в межкультурном диалоге: проблемы функционирования и преподавания русского языка в персоязычных странах: Материалы Международной конференции (30-31 октября 2015 г.)-Душанбе: КВДН «Конуният», 2015. - С.251-254.

[16- А]. **Ходжаева С.М.** Диалог как средство развития русской речи студентов-таджиков // Русский язык и литература в современных реалиях: Международная межвузовская научно- практическая конференция (Душанбе, 26 – 27 февраля 2016. - Душанбе, 2016.- С. 395-398.

[17- А]. **Ходжаева С.М.** Содержание и формы языковой компетентности на занятиях по русскому языку в неязыковым вузе// Международная научно-практическая конференция. - Душанбе – 2016.- С.214.

[18- А]. **Ходжаева С.М.** Повышение интереса к изучению русского языка студентов - таджиков некоторым общелингвистическими сведениями// Русский язык и литература в образовательном пространстве СНГ» Современный подход изучения русского языка в таджикских группах. Душанбе, 2016г. - С. 78-82.

[19- А]. **Ходжаева С.М.** Формирование языковой компетентности на занятиях по русскому языку в неязыковом вузе// Материалы республиканской научно- теоретической конференции профессорско-преподавательского состава и сотрудников ТНУ, посвященной 25 –летию

государственной независимости республики Таджикистан Душанбе -2016.- С. 495-497.

[20- А]. **Ходжаева С.М.** Совершенствование индивидуального потенциала студентов в условиях кредитного обучения// Актуальные проблемы русской филологии, сравнительной типологии и перевода: Материалы международной межвузовской научно- практической конференции (Душанбе, 1-2 июня 2016.)- Душанбе, 2016- С. 54-58.

[21- А]. **Ходжаева С.М.** Обучение коммуникативным умениям в учебно-воспитательном процессе вуза// Русский язык в диалоге культур: Материалы международной межвузовской научно- практической конференции, посвященной -25 летию государственной независимости РТ (Душанбе, 01-02 ноября 2016г.). Душанбе, 2016. - С. 229-232

[22- А]. **Ходжаева С.М.** Чтение –один из видов речевой деятельности студентов//Актуальные проблемы преподавания русского языка и литературы в современной языковой ситуации: Материалы Республиканской научно-практической конференции, посвященной 20-й годовщине Дня национального единства и примирения и Году молодежи Республики Таджикистан (27 мая 2017 г.). –Душанбе: ООО «Абдулло и Искандар», 2017.- С. 179-182.

[23- А]. **Ходжаева С.М.** Обучение коммуникативным умениям в учебно-воспитательном процессе вуза // Материалы Республиканской научно-практической конференции, посвященной 20-й годовщине дня национального единства и примирения и Году молодежи РТ (Душанбе, 27 мая 2017 г.)- С. 182

[24- А]. **Ходжаева С.М.** Инновационные подходы к формированию познавательного интереса учащихся на уроках русского языка// Актуальные проблемы преподавания русского языка и литературы в таджикской аудитории: Материалы Международной межвузовской научно- практической конференции, посвященной 70-ой годовщине со дня образования

Таджикского национального университета (Душанбе, 18-19 октября 2018 г.)- Душанбе: ООО «Абдулло и Искандар», 2018. - С.198-201.

[25- А]. **Ходжаева С.М.** Развитие креативного мышления на уроках русского языка и литературы// Актуальные проблемы русской филологии, сравнительной типологии и перевода: Материалы Международной научно-практической конференции (Душанбе, 30 октября 2019 г.)- Душанбе, 2019. - С. 276.

[26- А]. **Ходжаева С.М.** Инновационное мышление студентов– таджиков на занятиях по русскому языку// Апрельская конференция. – Душанбе. 2020.- С.260.

[27- А]. **Ходжаева С.М.** Применение мультимедийных технологии на уроках русского языка// Материалы Республиканский научно- теоретической конференции профессорско- преподавательского состава сотрудников ТНУ, посвящённой «5500 – летию древнего Саразма», «7000 –летию выдающегося таджикского поэта КамолаХуджанди» и «20 – летию изучения и развития естественных, точных и математических наук в сфере науки и образования (2020-2040 годы)». - Душанбе, 2020.- С. 385 -386.

[28- А]. **Ходжаева С.М.** Особенности организаций самостоятельной работы студентов при кредитной технологии на занятиях по русскому языку// Русский язык и литература в современных реалиях: Материалы Республиканской научно – практической конференции (12 марта 2021г.).- Душанбе, 2021.- С. 247

[29- А]. **Ходжаева С.М.** Работа студентов с текстом по специальности на занятиях русского языка в Вузе// Республиканская научно- практическая конференция, посвященная 30 – летию Государственной независимости Республики Таджикистан.-Душанбе, 2021.- С. 99

[30- А]. **Ходжаева С.М.** Особенности организаций самостоятельной работы студентов при кредитной технологии на занятиях по русскому языку// Русский язык и литература в современных реалиях: Материалы

Республиканской научно – практической конференции (12 марта 2021г.)- Душанбе, 2021. - С.134-139.

[31- А]. **Ходжаева С.М.,** Нагзибекова М.Б., Ходжиматова Г.М. К вопросу об интерпретации научного текста // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXII Кирилло - Мефодиевские чтения. Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXII Кирилло-Мефодиевские чтения» (в рамках Международного Костомаровского форума (Москва, 26 мая 2021 года)) / гл. ред. М.Н. Русецкая [Электронное издание]. – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2021. - С. 358-362.

[32- А]. **Ходжаева С.М.** Формы и методы организации познавательной деятельности студентов национальных групп на основе работы с текстами по специальности// Русский язык и литература в современных реалиях: Материалы международной научно-практической конференции (г., Душанбе, 12 апреля 2022г). - Душанбе, 2022. - С. 369- 373.

III. Учебные пособия:

[33- А]. Учебное пособие по научному стилю речи для факультета журналистики/ Составители Мухаметов Г.Б., Рузиева Л.Т., **Ходжаева С.М.**- Душанбе - 2011г.- 243 с.

[34- А]. Учебное пособие по русскому языку (профессиональная сфера общения/ Составители Мухаметов Г.Б., Рузиева Л.Т., **Ходжаева С.М.,** Атакуллаев У.И., Джураева О.В. - Душанбе: ООО «Абдулло и Искандар К»- 2019. - 160 с.