

ОСОБЛИВОСТІ Й ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ СТРУКТУРНО-КОМПОЗИЦІЙНИХ НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ У СТУДЕНТІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Професійно-орієнтоване читання є одним із видів перекладацької діяльності, Але його широко використовують і фахівці інших спеціальностей, які працюють з іншомовними текстами. Тому проблема формування навичок професійно-орієнтованого читання є досить актуальною. Для формування навичок професійно-орієнтованого читання як одного з етапів перекладу в процесі навчання майбутніх перекладачів увага звертається лише на формування лексичних та граматичних навичок, тоді як багато іноземних мовознавців та педагогів вказують на необхідність формування також структурно-композиційних навичок читання.

Звідси і виникають основні питання нашого дослідження:

- 1) з'ясувати особливості формування структурно-композиційних навичок читання;
- 2) сформулювати етапи формування структурно-композиційних навичок читання;
- 3) визначити подальший напрямок дослідження у цій галузі.

Формування будь-якої мовленнєвої навички, у тому числі і структурно-композиційної, можна вважати завершеним, якщо буде досягнуто оптимальний рівень досконалості мовленнєвої дії операційного аспекту діяльності (Зимня), за умови відсутності контролю свідомості, спрямованого на послідовність і правильність виконання операцій, що входять у дію.

Внутрішня організація дій і операцій, що визначають зміст навички в їхній взаємодії буде являти собою структуру процесу формування навички.

Очевидно, про сформованість навички можна судити за її якісними характеристикам, що відповідають певним етапам навчання, до яких належать, як ми вказували раніше, свідомість, автоматизованість, гнучкість, стійкість, рухливість.

Формування навичок як автоматизованих дій здійснюється через свідомо контрольовані дії та спроби відтворити засвоєні дії. Іншими словами, навички з їхніми якостями формуються у процесі навчання.

Дуже важливо виділити послідовність незасвоєних структурно-композиційних мовленнєвих операцій для кожного виду читання, що у самостійній дії читання необхідно реалізувати як його усвідомлену мету. Надалі включати таку мовленнєву операцію читання в нові мовленнєві дії, підпорядковуючи її меті цієї дії та співвідносячи з мотивом мовленнєвої діяльності читання, отже, здійснити її на декількох етапах формування структурно-композиційних навичок.

Услід за П.Я. Гальперіним Леонтьєв [5, 185] пропонує таку послідовність формування навички: а) спочатку „розмітка”, створення орієнтованої основи дії - добір і представлення у певному вищі лише частини структурних

характеристик мови; б) навчання виконанню усвідомлених операцій над мовленням за наявності зовнішніх опор типу схем; в) виконання тих же операцій без зовнішніх опор; г) згортання свідомих операцій, їхня автоматизація і здійснення мовленнєвої дії поопераційно „в умі" і т.д.) остаточне згортання і повна автоматизація.

І.А. Зимня розглядає три етапи в такій послідовності: а) цілеспрямоване формування кожної з дій операційного аспекту; б) переклад відпрацьованої навчальної мовленнєвої дії на рівень операції з включенням її у більш складну мовленнєву дію; в) доведення операцій) процесі безпосередньої мовленнєвої діяльності до автоматизму [2, 140].

Відповідно до психологічних досліджень С.Ф. Шатілов у методиці навчання іноземних мов пропонує три етапи формування мовленнєвих навичок:

1) Орієнтовно-підготовчий етап, під час якого студенти знайомляться з новим мовленнєвим явищем і виконують за зразком операції з опорою або без опори на правило. Таким чином, створюється орієнтовна основа як необхідна умова для подальшого формування навички.

2) Стандартизуючо-ситуативний етап, де мовленнєві операції автоматизуються за рахунок їхнього багаторазового виконання студентами в аналогічних ситуаціях.

3) Варіативно-ситуативний етап: відбувається подальша автоматизація мовленнєвих операцій і формування гнучкості навички шляхом виконання дії у варіативних мовленнєвих ситуаціях [12, 29-31].

Деякі дослідники вводять додаткові етапи, наприклад, З. Є. Кузьменко виділяє чотири етапи у формуванні лексичних навичок: „1) підготовчий етап, що створює передумови для закріплення лексичних операцій. На цьому етапі здійснюється сенсорне і моторне попереднє налагодження діяльності лексичних механізмів; 2) етап формування навички, що передбачає послідовне закріплення лексичних операцій відповідно до операційних установок; 3) етап удосконалювання навички, на якому здійснюється інтеграція лексичних операцій у комплекс та їх первинне спільне відпрацьовування у процесі формування окремих мовленнєвих дій; 4) етап автоматизації навички відповідно до смислових установок діяльності" [3. 29].

У нашому дослідженні ми услід за Т. С. Серовою виділяємо п'ять етапів формування мовленнєвих структурно-композиційних навичок читання: ознайомчо-підготовчий, стандартизуючий, варіативний, розвивально-удосконалювальний і системно-системуючий [10].

На ознайомчо-підготовчому етапі студенти знайомляться з новою структурно-композиційною операцією в мікроконтексті або макроконтексті і виконують її за зразком у межах мовленнєвої дії. На стандартизуючому етапі мовленнєва структурно-композиційна операція виконується багаторазово в аналогічних ситуаціях і контекстах у межах мовленнєвої дії читання. На варіативному етапі реалізується автоматизація мовленнєвих операцій шляхом їхнього багаторазового виконання, але в різних контекстах і ситуаціях, завдяки чому формується також гнучкість і стійкість навички. На розвивально-удосконалювальному етапі формування структурно-композиційних мовленнєвих навичок продовжується вже в умовах першого етапу того чи іншого виду читання в межах складних мовленнєвих дій у різних контекстах і ситуаціях,

коли навичка дійсно удосконалюється, особливо такі її якості, як автоматизованість, стійкість і гнучкість. І нарешті, на системно-синтезуючому етапі в умовах виконання моделей гнучкого професійно-орієнтованого читання відбувається послідовне і правильне виконання структурно-композиційних операцій, що входять у цю модель. Тут продовжується тренування системного вживання об'єднаної групи навичок, що лежать в основі уміння або декількох умінь референтного чи інформативного читання, або того й іншого разом [9,121-123].

Кожного разу під час введення нової мовленнєвої структурно-композиційної операції як самостійної мовленнєвої дії читання необхідна орієнтовна основа або орієнтування за трьома типами (П. Я. Гальперін).

Перший тип орієнтування передбачає дії за зразком без використання правил виконання конкретної мовленнєвої дії. До другого типу орієнтування можна віднести мовленнєву дію читання зразком із зазначенням правил його виконання, і нарешті, до третього типу - дії за опорними точками та умовами правильного виконання мовленнєвої дії читання, що даються у завданні.

Для формування мовленнєвих навичок на першому і другому етапах необхідно широко опиратися на різні види орієнтовної основи мовленнєвих дій (ООМД): а) опори як зовнішні орієнтири, схеми, карти; б) опори як сформовані внутрішні орієнтири, моделі, графи. На цих етапах потрібно, крім того, розділяти орієнтири на ті, які використовуються у формуванні мовленнєвих дій, а отже навичок, вони завжди будуть зовнішніми, і на ті, які використовуються вже під час здійснення мовленнєвих дій; такі орієнтири можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми.

Орієнтовна основа здійснення дії не менш важлива, ніж орієнтовна основа формування самої дії. Однак, найчастіше в роботах з орієнтування, як відзначає Леонтьєв, дослідниками не проводиться систематичного протиставлення цих понять [4]. Поки дія не сформована, риклад, структурно-композиційна дія читання, необхідний зв'язок окремих орієнтирів і мих операцій, тобто важливим є, за словами Леонтьєва, співвідношення „елемент-елемент" в орієнтовно-дослідницькій фазі такої дії читання. Коли ж дія сформована та вона повинна швидко і правильно виконуватися, то як орієнтувальна основа її здійснення повинно і співвідношення „система орієнтирів - система операцій".

На третьому і четвертому етапах формування структурно-композиційних навичок стає важливою інформаційна основа мовленнєвої діяльності і складних мовленнєвих дій читання. Вона може бути зовнішньою вербальною (тексти) або невербальною (зображувальною), а також внутрішньою, присвоєною студентами, що є в його довгостроковій пам'яті.

Кожна мовленнєва структурно-композиційна операція в умовах мовленнєвої дії читанні цілого зв'язного тексту має свої типові орієнтовні основи мовленнєвої дії під час її формування і подальшого здійснення.

Дня першої мовленнєвої операції виділення тем, мікротем, суб'єктів тексту використовуються в якості орієнтирів окремі текстові логіко-семантичні структури під час формування мовленнєвої дії і глобальні логіко-семантичні структури теми під час здійснення цієї мовленнєвої дії. Для мовленнєвої операції виділення лексико-тематичної моделі, лексико-семантичного ряду можуть використовуватись кілька варіантів тематичних рядів ключових слів, що

співвідносяться з конкретним текстом. Для мовленнєвої дії читання з усвідомлюваною мовленнєвою операцією виділення композиційних схем повних і компресованих текстів різних жанрів офіційно-ділового стилю повинні бути підготовці спеціальні конкретні моделі композиційного плану ділових листів, договорів, протоколів, патентів, анотацій, рефератів і інших. Для виділення композиційної структури, архітекτονіки макротексту в мовленнєвій дії референтною читання можна застосовувати макети архітекτονіки книги, брошури, інформаційного бюлетеня, рекламного каталогу, річного звіту тощо.

Для виділення денотативних словосполучень і розміщення їх у логічній послідовності в мовленнєвій дії інформативного читання в якості орієнтирів можуть бути дані ряди ключових слів кожного денотатного словосполучення, які є їх семантичним центром.

Під час формування мовленнєвої дії інформативного читання з усвідомленим виділенням ієрархії предикатів, рематичних денотатних словосполучень абзацу, субтексту в якості орієнтира пропонується невербальна схема тема-рематичного розвитку в тексті або позначена в тексті ключовими словами для тем та ієрархії предикатів до них.

Для осмислення і виділення в мовленнєвій дії інформативного читання денотатної структури абзацу або субтексту як орієнтири можна використовувати всі денотати в лінійній послідовності, невербальну модель-структуру схеми зв'язків денотатів, а також декілька готових денотатних структур рідною мовою й інші.

Для здійснення восьмої мовленнєвої операції виділення схеми зв'язності в субтексті або тексті в мовленнєвій дії інформативного читання пропонується пронумерована невербальна модель або вербальна описова модель-схема розгортання зв'язності компонентів цілого тексту.

І нарешті, під час сприйняття, осмислення і виділення композиційних схем простих і змішаних типів мовленнєвих форм субтексту, тексту як орієнтовної основи мовленнєвої дії референтного й інформативного читання застосовуються різні невербальні, вербальні описові моделі-схеми розповіді, описання, міркування-доведення, визначення. Але в цій операції допускаються також схеми із зазначенням в їхніх відрізках типових для даних мовленнєвих форм мовних засобів як, наприклад, дієслів різних часів, прислівників часу, віддієслівних іменників, числівників та інших засобів у розповіді.

Як зазначав Є.І. Пасов [7], під час формування мовленнєвих навичок виконання усвідомлюваної мовленнєвої операції в рамках мовленнєвої дії дуже часто втрачається ситуативність, оточення контекстом на перших двох етапах, таким чином, не дотримуються умов, як ми зазначали вище, щоб мовленнєва дія відбулася.

Тому ми вважаємо обов'язковою вимогою під час формування структурно-композиційних навичок читання на всіх етапах, починаючи з першого, наявність контексту.

Для нашого дослідження контекст розглядається як інструмент дослідження структурні композиції зв'язного цілого тексту, як середовище функціонування структурно-композиційних засобів і як важлива умова для їхньої багаторазової актуалізації.

Контекст, що є фрагментом тексту, разом із включеними у нього структурно-композиційними засобами, може бути подано як мікроконтекст і як макроконтекст [6, 238]. Якщо мікроконтекст - це мінімальний фрагмент, у якому виражена зовнішня чи внутрішня структура цілого зв'язного тексту, його композиційна схема, то макроконтекст - це найчастіше великий за обсягом текстовий матеріал, що дозволяє виявити його архітектоніку, опозиційну будову.

Ось чому важливо для успішного формування структурно-композиційних навичок на всіх етапах виділяти як мікроконтексти абзаци, субтексти, тексти, а як макроконтексти численні джерела інформації, що є великими за обсягом і своєю специфічною композиційною схемою, архітектонікою, а саме брошури, річні звіти, протоколи, рекламні каталоги, книги й інші.

Усі ці контексти є необхідними ще і тому, що осмислення і виділення структурно-композиційних засобів повинно відбуватися в умовах їхнього сприйняття, розпізнання і відтворення як компонентів і сигналів цілого тексту.

Наприклад, така характеристика сприйняття, як константність, реалізується, якщо студент бачить інваріантну схему ключових референтів теми, що можуть бути виражені **різними** ключовими словами і словосполученнями, а також з різними співвідношеннями мікротем по горизонталі і вертикалі структури. За словами Т. С. Серової [8, 140], у межах однієї логіко-семантичної структури теми необхідно мати досить велику кількість зв'язних цілих текстів, що дає змогу швидко і точно під час роботи з конкретним **контекстом** виділити **конкретну логіко-семантичну структуру тексту** як його тематичний **зміст**, що важливо і для референтного і для інформативного читання.

У нашому дослідженні необхідно враховувати, що функціонування структурно-композиційних засобів мови в контексті, що є неодмінною умовою комунікації, вимагає рахування як власне лінгвістичних, так і екстралінгвістичних видів контекстів. Інакше кажучи, необхідно враховувати умови вербального письмового спілкування, предметний ряд, час і місце комунікації, самих комунікантів.

Обидва види контексту можуть бути, у свою чергу, як експліцитними, так і імпліцитними. І якщо експліцитний, тобто явно виражений вербальними і невербальними знаковими засобами контекст відкритий і зовні виражений для читаючого, то імпліцитний, як явно зовні не виражений, не завжди враховується під час аналізу, особливо внутрішньої структури тексту в процесі читання його студентом.

Для читаючого перекладача-референта важливо підходити до засвоєння кожної з дев'яти структурно-композиційних навичок з позиції вживання її в різних контекстах мовленнєвих творень, з позицій змісту, що за допомогою цього засобу передається. Цікавим і важливим ще є й те, що багаторазове сприйняття, впізнавання й осмислення конкретної структурної схеми, лексико-тематичного ряду слів, денотатної структури або композиційної **схеми** мовленнєвої форми в усіх нових контекстах дає змогу прийти до узагальнення (Л.С. Виготський), тобто створення „структурованих контекстів" або схем, що можуть використовуватись для характеристики змісту будь-якого знання [1].

Під час формування структурно-композиційних навичок структурованими схемами або контекстами є насамперед логіко-семантичні структури теми (ЛССТ) і лексико-семантичні моделі, денотатні структури,

подані у вигляді графа, схеми, оскільки усі вони створюються як дидактичні засоби в результаті контекстуального аналізу великої кількості текстів, об'єднаних загальним предметом.

Досліджуючи проблеми лексикона-тезауруса читаючого, Т.С. Серова і Л.П. Шишкіна підкреслювали, що ЛССТ сприяє формуванню у студентів загального уявлення про тему й ієрархію смислових відношень усередині її, допомагає виявити, які поняття різних рівнів входять до неї і як вони між собою пов'язані. ЛССТ має велике значення як структурно-логічний еталон, за допомогою якого студенти можуть „обстежувати” будь-який текстовий матеріал за цією темою як формою наочного зображення найбільш складних зв'язків, залежностей, внутрішньої логіки досліджуваної теми, щоразу конкретно поданої в окремому і тому і зв'язному тексті за темою [11].

Уведені в пам'ять перекладачів-референтів логіко-семантичні структури, лексико-семантичні моделі, денотатні структури тем, структурно-композиційні схеми мовленнєвих форм та інші являють «бою зв'язний набір даних, здатних до актуалізації в процесі читання, інакше кажучи, стають інформаційною основою для розуміння і надійним внутрішнім орієнтиром для вербального смислового сприйняття, ймовірного прогнозування і мислення читаючого.

Підсумовуючи, слід зазначити, що зовнішні структуровані контексти можуть служити засобом контролю й оцінки ступеня сформованості структурно-композиційних навичок референтного й інформативного читання. Так, сформованість таких навичок референтного читання виявляється під час врахування виділених студентом: 1) загальної кількості референтів, суб'єктів, тем тексті їв; 2) кількості підтем по горизонталі і вертикалі ЛССТ; 3) загальної кількості лексико-тематичіших рядів; 4) кількості елементів кожного окремого лексико-тематичного ряду слів; 5) кількості друкованих знаків довідкового апарату і виділених слів-референтів, тем; ряду слів; 6) загальної кількості друкованих знаків усього тексту; 7) часу, витраченого на читання і запис, якщо останній потрібен.

Сформованість структурно-композиційних навичок інформативного читання слід враховувати, звертаючи увагу на: 1) кількість виділених денотатних словосполучень у порядку слідування у тексті; 2) кількість предикатів за цими темами - суб'єктів різних рівнів; 3) кількість тема-рематичних єдностей як інформаційних одиниць; 4) кількість денотатних словосполучень по горизонталі і вертикалі денотатної структури; 5) кількість друкованих знаків усього тексту; 6) кількість друкованих знаків інформації, що фіксується; 7) час дій читання взагалі; 8) час фіксації інформації.

Крім об'єктивних показників сформованості навичок як зовнішніх критеріїв можуть бути і внутрішні критерії, що включають: відсутність спрямованості свідомості на форму виконання дій читання, відсутність напруга і швидкої стомлюваності, випадання проміжних операцій [2,140].

Таким чином, розглянувши особливості й етапи формування структурно-композиційних навичок професійно-орієнтованого читання перекладачів-референтів, ми можемо говорити про групи вправ відповідно до п'яти етапів формування навичок, про виділення в кожній групі типів вправ за видами залежно від змісту структурно-композиційної мовленнєвої операції, за видами

використовуваних контекстів і орієнтованої чи інформаційної основи мовленнєвої дії референтного або інформативного читання.

Необхідно створити такі вправи для формування структурно-композиційних навичок у студентів-перекладачів у подальших дослідженнях та застосовувати їх на заняттях. Ефективність к застосування потрібно підтвердити за допомогою результатів педагогічного експерименту. Доречним є також звернути увагу на особливості добору текстів для формування структурно-композиційних навичок у студентів.

Література:

1.Бухбиндер В.А., Бессонова И.В. Об учёте структурных особенностей текстового материала при обучении чтению и аудированию. // ИЯВШ. - 1980. - Вып. 15. - С. 16.

2.Зимняя И.А. Предметный план речевой деятельности и основные проблемы его организации при обучении иностранному языку // Сб. н. тр. МГПИИЯ им. М. Тореза, 1985. - Вып. 207. - С. 7.

3.Кузьменко З.Е. Навчання активній лексиці німецької мови на ситуативній основі: Дне... канд. пен. наук.-Київ, 1990.

4.Леонтьев А.А. Управление усвоением иностранного языка. //ИЯШ. — 1975. - № 2.

5.Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. - М., 1983. - Т. 2. -318 с.

6.Лингвистический энциклопедический словарь.- М., 1990. - 682 с.

7.Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению в средней школе: Дис... докт. пед. наук. - Липецк, 1980,

8.Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. - Свердловск: Изд-во Урал, ун-та, 1988. - 232 с.

9.Серова Т.С. Теоретические основы обучения самостоятельному профессионально-ориентированному иноязычному чтению в системе вузовской подготовки специалистов народного хозяйства. Дис... д-ра пед. наук.-Пермь, 1989.-447 с.

10.Серова Т.С. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Автореф. дис... докт. пед. н. - Л., 1989. -23 с.

11.Серова Т.С, Шишкина Л.П. Контекст и управление формированием читательского иноязычного лексикона. А' Управление профессионально-ориентированным обучением иностранным языкам в вузе. - Пермь. 1992.-С. 52-59.

12. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе.-М.: Просвещение. 1986 - 223 с.

