

Зиннатуллина Зульфия Гарифовна

**К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ  
ФАКУЛЬТЕТОВ**

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/1/2010/1-2/50.html](http://www.gramota.net/materials/1/2010/1-2/50.html)

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

**Альманах современной науки и образования**

Тамбов: Грамота, 2010. № 1 (32): в 2-х ч. Ч. II. С. 140-142. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/1.html](http://www.gramota.net/editions/1.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/1/2010/1-2/](http://www.gramota.net/materials/1/2010/1-2/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [almanac@gramota.net](mailto:almanac@gramota.net)

6. Клепцова Е. Ю. Терпимое отношение к ребенку: психологическое содержание, диагностика, коррекция. М.: Академический проект, 2005.
7. Макарьев И. Если Ваш ребенок левша. СПб.: МИК, 1995.
8. Маляренко Г. Ю. Музыка и мозг ребенка. Т.: Тамбовский государственный университет, 1998.
9. Специальная дошкольная педагогика. М.: Академия, 2002.
10. Сарафанов Г. Игры для организации пианистических движений. Екатеринбург, 1994.
11. Сиротюк А. Л. Коррекция развития интеллекта дошкольника. Пальчиковая гимнастика. М.: Академия, 2001.
12. Трохимчук Л. Ф. Физиолого-педагогическая коррекция моторики кисти ведущей руки ребенка. Ростов-на-Дону, 1994.
13. Шмидт-Шкловская А. О воспитании пианистических навыков. Л.: Музыка, 1985.
14. Шредингер Э. Моё мировоззрение // Вопросы философии. 1994. № 10. С. 88.

УДК 372.881.1

*Зульфия Гарифовна Зиннатуллина*

*Казанский филиал Нижегородского государственного лингвистического университета*

### К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ<sup>©</sup>

В условиях реформирования системы высшего образования согласно единым стандартам Болонского клуба, одним из ведущих направлений в методике преподавания иностранных языков на современном этапе является формирование у обучающихся умений самостоятельно спланировать, организовать учебную деятельность в рамках изучения ИЯ, провести и оценить свой учебно-познавательный процесс. Таким образом, принципиальной становится задача научить студентов учиться, формировать у них умения автономной учебной деятельности, знакомить с учебными стратегиями, позволяющими рационально организовать свой учебный процесс.

Одним из приоритетных подходов в современной педагогике и методике становится личностно-ориентированный подход, характеризующийся переориентацией всего процесса обучения и методов преподавания на личность учащегося и индивидуализацией способов учения.

Личностно-ориентированный подход позволяет добиться познавательной и коммуникативной активности, внутренней мотивированности обучения, т.к. при этом присутствует личностная значимость предмета речевой деятельности, комфортность обучения, самоконтролируемость процесса, отсутствие чувства непреодолимой трудности овладения иностранным языком.

Индивидуальное чтение является одним из самых благоприятных способов реализации такого актуального подхода к обучаемым, т.к. основополагающими положениями при обучении индивидуальному чтению являются личностно-ориентированный подход, индивидуализация процесса обучения, опора на учебные стратегии, что открывает дополнительные резервы для интенсификации процесса обучения иностранному языку.

Индивидуальное чтение – это, с одной стороны, вид чтения, а с другой – организационная форма обучения. Роль индивидуального чтения в самостоятельной учебной деятельности трудно переоценить. Оно является одной из основных сфер иноязычного речевого общения в самостоятельной работе. При этом оно служит цели практического овладения иностранным языком, является средством изучения языка, средством информационной, образовательной и профессионально ориентированной деятельности учащегося, а также средством самообразования и рекреативной деятельности. Тексты в отсутствие условий реальной коммуникации являются средством социокультурного освоения мира, что особенно значимо это для студентов факультета ИЯ. Помимо этого, практика в чтении позволяет поддерживать и совершенствовать не только умения в чтении, обеспечивающие понимание и интерпретацию читаемого, но и умения, связанные с переработкой смысловой информации и когнитивные способности, реализуемые в иностранном языке.

Индивидуальное чтение – это чтение про себя, беспереводное, коммуникативное, когда студент сам выбирает степень проникновения в читаемый текст. Данный вид чтения предполагает умение пользоваться различными видами чтения (просмотровое, поисковое, ознакомительное, изучающее). Организационно – это самостоятельное, внеаудиторное, дополнительное чтение.

Личностно-ориентированный подход осуществляется через индивидуализацию процесса обучения: каждый студент читает выбранное им индивидуальное произведение или текст, и через ориентацию модели обучения на личностные особенности обучающихся, использование ими индивидуальных учебных стратегий в чтении. Учебные стратегии – это определенные действия и операции, используемые с целью оптимизации процесса обучения, это определенное сочетание коммуникативных и учебных умений, которыми студент пользуется для осуществления данной учебной деятельности.

Коммуникативный компонент представлен коммуникативными навыками и умениями индивидуального чтения, а учебная компетенция включает в себя умение самостоятельно организовать процесс чтения, умение создать оптимальные условия для эффективной работы, умение грамотно и результативно пользоваться словарем, умение самостоятельно контролировать и оценивать свои достижения. Выбор учебных стратегий в работе с иноязычным текстом определяется видом чтения и зависит от индивидуальных психологических и когнитивных особенностей обучающихся.

Учебные и коммуникативные стратегии работы с иноязычным текстом включают: использование фоновых знаний (построение гипотез о предполагаемом содержании текста;); ассоциогаммы (для активизации фоновых знаний по теме текста); ведение записей по мере извлечения информации из текста; нахождение значения новых слов по формальным (словообразовательные модели, общность корня) и семантическим (синонимы, антонимы и т.п.) признакам; распознавание синтаксических структур; структурирование текста посредством выделения значимой информации и составления плана; выделение ключевых слов; стратегии определения логико-смысловой структуры текста; стратегии анализа информации, выявления закономерностей, причинно-следственных отношений, оценки и интерпретации информации; использование переработанной информации в коммуникативных целях в устной и письменной речи; стратегии использования словарей различных типов, справочников, энциклопедий, любых других вспомогательных материалов и др.

Задачей преподавателя является сформировать коммуникативные и учебные умения в процессе обучения индивидуальному чтению, состоящим из двух этапов: подготовительного этапа и этапа «зрелого чтения». Первый этап предполагает формирование у студентов целого комплекса умений, обеспечивающих коммуникативное чтение. Этап "зрелого" чтения направлен на формирование умений определять индивидуальный учебный стиль и выбирать наиболее эффективные учебные стратегии, накапливать, применять и оценивать учебные стратегии при работе с иноязычным текстом в зависимости от цели чтения и индивидуального учебного стиля обучающегося; взаимодействовать с преподавателем как с помощником и консультантом; самостоятельно формулировать учебные цели и добиваться их; проводить оценку собственной учебно-познавательной деятельности, вносить в нее необходимые коррективы; осознавать ответственность за индивидуальный учебный процесс.

На подготовительном этапе упражнения объединены в три группы:

- а) упражнения, направленные на формирование навыков и умений чтения;
- б) упражнения, направленные на формирование коммуникативных умений в чтении, связанных с пониманием основного содержания, главной идеи текста, с пониманием смысла;
- в) упражнения, направленные на формирование коммуникативных умений "гибкого" чтения, умений переключаться с одного вида чтения на другой.

На этапе "зрелого" индивидуального чтения формируются комплексные умения, которые включают в себя различные виды умений, сформированные на подготовительном этапе.

Развитие и совершенствование навыков и умений в индивидуальном чтении происходит на основе комплекса упражнений, отражающих две стороны модели обучения: содержательную и технологическую. Содержательный компонент представляет собой материалы, которые отбираются в соответствии со следующими принципами: аутентичности, информационной насыщенности, мотивационно-познавательной ценности, жанрового разнообразия текстового материала, доступности текста с точки зрения языка и содержащейся в нем информации. Технологический компонент модели обучения включает приемы обучения чтению и приемы контроля понимания прочитанного. Данные упражнения должны быть направлены на преодоление определенных трудностей, которые могут быть как общими, так и специфическими. Их можно подразделить на несколько групп: лексические трудности – трудности узнавания изученных слов и словосочетаний; неумение самостоятельно семантизировать слово с помощью контекстуальной догадки; неумение определить значение слова по словообразовательным элементам; грамматические трудности – неумение разобраться в структуре сложного предложения, трудности в понимании видо-временных форм; логико-композиционные трудности: в понимании структуры и смысловых связей текста – когда студенты не умеют в процессе чтения разделить текст на законченные смысловые куски, не могут установить смысловые отношения между отрезком и целым текстом. Важным является формирование умения читателя переключаться с одного вида чтения на другой и добиться гибкости чтения.

Роль преподавателя заключается в создании определенных условий для формирования у обучающихся умений автономной учебно-познавательной деятельности, в формировании у обучающихся как учебной культуры, так и положительной мотивации в процессе учения.

Накопление стратегий работы с текстом, поэтапное, последовательное и осознанное формирование умений автономной учебной деятельности студентов в работе с иноязычным текстом позволит каждому обучающемуся сформировать лично-значимые для него стратегии организации индивидуальной учебной деятельности, что будет способствовать оптимизации процесса изучения ИЯ, развитию познавательной деятельности обучающихся, повышению их мотивации.

#### *Список литературы*

1. **Коряковцева Н. Ф.** Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М., 2002. С. 19.

2. **Терновых Т. Ю.** Учебные стратегии работы с текстом при обучении разным видам чтения в концепции автономного изучения ИЯ // *Язык и коммуникация: изучение и обучение*. Орел: Орловский гос. ун-т, 2005. Вып. 13. С. 120-122.
3. **Языковое образование в вузе:** метод. пособ. для преподавателей высш. школы, аспирантов и студентов. СПб.: КАРО, 2005. С. 102–112.

УДК 372.881.1

*Нина Владимировна Иванова*

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена*

О ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОРРЕЛЯЦИИ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО  
И ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНОГО ПРИДАТОЧНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В АСПЕКТЕ ПРАКТИКИ  
ПРЕПОДАВАНИЯ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА<sup>©</sup>

Вопрос о функциональной корреляции имени прилагательного и определительного придаточного предложения является одной из основных проблем, возникающих при рассмотрении особенностей семантики определительных придаточных предложений. Эта проблема затрагивается в работах как отечественных (О. К. Васильева-Шведе и Г. В. Степанов, А. А. Зализняк, Е. В. Падучева и др.), так и зарубежных исследователей (Э. Бенвенист, Э. Аларкос Льорак, А. Бельо, Р. Х. Куэрво и др.).

Представляется важным отметить, что учитывать функциональную корреляцию имени прилагательного и определительного придаточного предложения важно не только в теоретическом, но и в практическом аспекте, в частности при обучении испанскому языку в высшей школе.

Сопоставление особенностей употребления прилагательного и определительного придаточного предложения имеет смысл вводить на старших вузовских курсах, когда базовая практическая грамматика уже усвоена. Проведение параллели в функционировании указанных структур позволит систематизировать употребление простого и распространенного определения, а также установить новые парадигматические связи в системе изучаемого языка. Для этого следует сформулировать те особенности функциональной корреляции прилагательного и определительного придаточного предложения, которые могут быть использованы для такого сопоставления. Как отмечает Э. Бенвенист, «относительное предложение, независимо от того, как оно связывается с антецедентом (с помощью местоимения, частицы и т.д.), ведет себя как “синтаксическое прилагательное” в форме определенности, а относительное местоимение, в свою очередь, играет роль определяющего “синтаксического артикля”, детерминатива.

Иными словами, сложные единицы предложения можно, исходя из их функций, распределить по тем же формальным классам, к которым в силу своих морфологических свойств относятся простые единицы слова» [1, с. 240]. Таким образом, подчеркивается функциональное родство прилагательных и определительных придаточных предложений. Этот функциональный принцип используется и развивается в работах различных исследователей (А. А. Зализняк, Е. В. Падучева, А. Бельо, Р. Х. Куэрво, С. Хили-и-Гайа и др.).

Исходя из изложенного выше функционального принципа, можно установить основные тенденции в корреляции прилагательного и определительного придаточного предложения.

Определительное придаточное предложение может коррелировать в своем употреблении с тем или иным прилагательным. Например, испанское прилагательное «fugitivo» может быть заменено на определительное придаточное «que huye». С другой стороны, определительное придаточное может употребляться вместо прилагательного, отсутствующего в языке, например: unos ojos que engañan – ‘обманные глаза’. При этом отмечается, что большинство испанских образований на основе определительных придаточных предложений не заменяются на прилагательные: el silencio que duele – ‘болезненное молчание’; la mirada que marea – ‘с ума сводящий взгляд’; el tema que llega – ‘вечная тема’ [4, с. 40].

В испанском языке, как и в других романских языках, определительные придаточные предложения расширили сферу своего употребления в частности за счет того, что заменили вышедшую из употребления форму причастия настоящего времени. Определительные придаточные стали употребляться либо как коррелят адъективизированных причастий настоящего времени (ср.: siguiente = que viene – ‘следующий’), либо вместо вышедших из употребления форм: un hombre que fuma вместо un hombre \*fumante – ‘курящий человек’. Формы причастия настоящего времени сохранились в испанском языке в устойчивых выражениях: La Bella Durmiente – ‘Спящая красавица’ (сказочный персонаж). Отмечается также, что частотность, довольно обычная для романских языков определительно-релятивных моделей, в испанском, по-видимому, является наиболее высокой; например, испанская фраза el jueves que viene = el jueves siguiente – ‘в следующий четверг’ имеет в итальянском языке (il lunedì che viene) только идиоматическое употребление ‘после дождика в четверг’ (обычно используется il lunedì prossimo – ‘в следующий понедельник’) [Там же, с. 40].