

УДК 378.016:811.161.1

Хейлик В. Д.  
Запорожский государственный медицинский университет  
(г. Запорожье, Украина)

### КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЛЕКСНЫХ УМЕНИЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье предложена лингводидактическая модель, усовершенствованы критерии и показатели измерений уровней коммуникативной компетенции иностранных учащихся, проанализированы подходы к формированию умений в комбинированном речевом акте “чтение-говорение”.

**Ключевые слова:** метатема, устная речь, семантические микро- и макрообразования.

Обучение иностранных студентов русскому языку в нефилологическом вузе преследует узко прагматические цели, среди которых на первое место выдвигается умение вести беседы на темы будущей специальности. Иными словами говоря, это формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции, а именно: расширение словарного запаса учащихся, формирование грамматических и синтаксических навыков построения речевого произведения (языковой компонент), становление речевых умений, среди которых: реализация интенциональной программы высказывания для достижения в ходе общения желаемых результатов и, что немаловажно в условиях продвинутого этапа обучения, овладение культурой речевого поведения, полемики и критического мышления. В этой связи следует заметить, что устоявшимся в преподавании РКИ уже многие годы является *текстоцентрический* подход как педагогическая система освоения иностранного языка. Таким образом, *актуальной* проблемой для русистов остаётся формирование устноречевых навыков и умений иностранных студентов естественнонаучного профиля с опорой на печатный текст.

**Цель работы** – представить принципы отбора учебных материалов и приёмы их лингводидактической интерпретации, а также параметры оценивания умений иностранных учащихся в комбинированном речевом акте “чтение-письмо”.

В методике построения учебных действий используются несколько тактик реализации целей обучения языкам, которые оказываются непосредственно связанными с проблемой отбора *текстового* материала. Так, на основе коммуникативных потребностей учащихся авторы адаптируют тексты, включая в него актуальный языковой минимум с последующей лингводидактической интерпретацией, определяют коммуникативные задачи и в дальнейшем очерчивают алгоритмы их реализации.

На ранних этапах становления методики обучения иноязычному общению (и языку специальности в частности) использовались несложные научно-популярные тексты. При этом логико-смысловая структура и тематическое содержание не всегда отражали специфику профильных дисциплин. Строились они на базовом грамматическом материале (синтаксические структуры простого и сложного предложений), обслуживающем специальные учебные тексты. Они имели нестрогий отобранный минимум предикативных единиц (преимущественно глагольных), составляющих основу данных конструкций. Информативная же сторона не всегда отвечала профессиональным интересам студентов, в силу чего обучение языку специальности оказывалось малоэффективным. Использовался и зачастую продолжает иметь место прямо противоположный подход в плане отбора текстового материала, когда интерпретируются узко специальные тексты непосредственно

из учебников по профильным дисциплинам. Следует заметить, что эти материалы не всегда могут релевантно покрыть в языковом и логико-смысловом отношении и малую долю всего объёма коммуникативного минимума базовых учебных дисциплин. Работа чаще всего шла вокруг толкования сугубо специальных понятий, терминов и не всегда соответствовала потребностям студентов.

В этой связи формирование навыков и умений в комбинированном речевом акте “чтение-говорение” на занятиях по русскому языку представляет собой учебную модель, подводящую учащихся к деятельности в реальных условиях вузовского обучения (подготовка к практическим и семинарским занятиям), что, на наш взгляд, является главным фактором (и мотивом) в успешном овладении иностранным языком.

Временное соотношение между видами речевой деятельности на II курсе (который является предметом нашего анализа) приблизительно одинаково для всех коммуникативных сфер обучения. Аудиторное время распределяется примерно следующим образом: говорение – до 40%, письмо – 20-25%, чтение – около 20%, аудирование – около 15-20%. А вот в самостоятельной работе чтение уже имеет такие темпоральные характеристики – 70%, письмо – 20%, аудирование – 10% (в лаборатории). Таким образом, говорение оказывается доминирующим на аудиторных занятиях, а чтение во внеаудиторное время.

Для адекватного понимания и переработки учебной информации необходимы поисковые и экспериментальные умения: поиск информации в словарях и справочной литературе, в средствах массовой информации, в Интернете; перекодирование информации: умение трансформировать информацию, заданную в одной форме, в другие возможные формы представления; проведение наблюдения по плану; разработка плана и проведение экспериментального исследования.

Попробуем представить параметры оценки устноречевых умений (диалог, монолог) в опоре на тексты проблемного характера для студентов II курса фармацевтического факультета, акцентируя внимание на актуальной для нас зоне общения – обмен знаниями, опытом, результатами собственных познаний и деятельности других. Основная функция общения – информативно-коммуникативная. Следует в этой связи отметить, что отличительной особенностью данного контингента студентов является наличие базового уровня языковой подготовки (что создаёт у них в сознании иллюзию хорошего знания языка), но занятия на профильных кафедрах преимущественно сводятся к оперированию химическими символами (аналитическая химия). Основная коммуникативная нагрузка ложится разве что на микробиологию (вирусология, иммунология). Разнит же их со студентами медицинского факультета этого этапа-бывшими одноклассниками по подготовительному факультету меньшая мотивация в дальнейшей активизации коммуникативных навыков и умений, поскольку у последних в это время полным ходом идёт подготовка к первой врачебной практике в больнице в условиях языковой среды. Таким образом, перед словесниками стоит задача поддержки постоянной мотивационной готовности этих учащихся к решению языковых и речевых задач, актуальных как для общения в аудиторное время, так и в повседневной жизни.

Это и послужило нам сигналом для создания учебного пособия по обучению чтению [4]. В его 12 уроках мы предприняли попытку с целью максимальной лингводидактической интерпретации вычлнить наиболее частотные и валентные предикативные единицы из текстов социально-культурной и учебно-профессиональной сфер этого этапа обучения. Это вопросы здорового образа жизни, проблемы охраны окружающей среды, терапевтические свойства растений, межкультурная толерантность, личные качества учёного и др. В текстах же из учебно-профессиональной сферы (этот вузовский период характеризуется изучением микробиологии в I-м семестре и патофизиологии во II-м семестре) доминирует лексико-грамматический материал, позволяющий раскрывать следующие смыслы: понятие об объекте, его сущностные

характеристики; определение и формулировки понятий; качественные и количественные характеристики объекта; состав и строение объекта; классификация объектов; описание процессов; вывод, обобщение; функции, назначение и использование объекта, значение явления; примеры, иллюстрирующие основные положения прочитанного или сравнивающие явления; история вопроса и др.

Семантическая организация каталога специально отобранных учебных текстов для данного этапа реализует наиболее частотные микро- и макрообразования, которые в методике именуется как метатемы (по терминологии Д. И. Изаренкова), функционально-коммуникативные блоки (Н. Д. Бурвикова, Н. В. Пиротти, В. Е. Штыленко, Е. С. Суздалева и др.), способы изложения (О. Д. Митрофанова, Н. А. Метс, Т. Б. Одинцова и др.), и позволяет нам выделить четыре разновидности речевых произведений, ранжированных по такому критерию, как *функциональная направленность*.

Установлено, что при наличии общих или сходных черт (информативность) каждая из разновидностей имеет некоторые особенности, совокупность которых определяет возможности того или иного фрагмента монологического повествования. Это *информативно-констатирующие* (информация хорошо известна или достаточно устоявшаяся с точки зрения научных исследований, в силу чего изложение ведётся в форме констатации фактов и не требует последующего доказательства, толкования, разъяснения, коррекции); *информативно-эплективные* (исходный тезис не конкретен и требует пояснения с помощью примеров-иллюстраций, большей конкретизации, разъяснения); *информативно-аргументативные* (истинность тезиса доказывается путём аргументации в форме примера, иллюстрации и последующего вывода); *информативно-директивные* (содержание предписывает действие).

Как известно, системотворческим элементом восприятия информации является когнитивный *операциональный компонент*. Его функционирование определяется особыми регуляторами мыслительной деятельности. В рамках некоторой перцептивной системы это может выглядеть в таком порядке.

1. *Понимать значение письменного текста.*

1.1. Выделить сведения, содержащиеся в тексте в явном виде:

1.1.1. подчеркнуть отдельные детали в тексте (имена, даты, события);

1.1.2. выбрать высказывания, наиболее полно передающие смысл текста.

1.2. *Выделить главную мысль текста:*

1.2.1. подчеркнуть предложение, выражающее основную мысль;

1.2.2. выбрать заголовки для текста.

1.3. *Подытожить мысли, содержащиеся в тексте:*

1.3.1. написать конспективное изложение текста.

1.4. *Вывести из содержания текста идеи и соотношения, которые не раскрыты в тексте в явном виде:*

1.4.1. назвать мысли, действия, события, которые не названы, но предполагаются имплицитно в содержании текста;

1.4.2. перечислить обозначенные в тексте действия или события в их наиболее вероятной последовательности;

1.4.3. подобрать наиболее вероятные последствия описанных действий или событий;

1.4.4. объяснить, что связывает и объединяет между собой: явления, предметы, представления в этом тексте.

Вот далеко не полный список значимых тем пособия и целей уроков:

Ознакомительно-изучающее чтение текстов под рубрикой: *“Что такое осенняя депрессия и как с ней бороться?”* Цель – совершенствование навыков чтения разными способами (понимание – от 70 до 95%) с выделением заданной информации, составления

тезисного плана и построения монолога-рассуждения.

Ознакомительное чтение газетного текста-интервью *“Рассеянный склероз”*. Цель – совершенствование в речи студентов вопросно-ответного единства, навыков трансформации диалогической речи в монологическую, нахождения аргументирующей информации и составления назывного и вопросного планов.

Ознакомительно-изучающее чтение текста *“Мы живём, потому что мы разные”* (статья Юрия Лотмана). Цель – умение оформления высказываний о сходных и противоположных мнениях, выбора текстов из заданных вариантов, близких убеждению студента, и его обоснование, обсуждение вопросов о взаимоотношениях людей в обществе.

Целью чтения текста *“Что ждёт человека в наступившем тысячелетии?”* является изложение краткого содержания текста со ссылками на мнение автора и высказывание собственного мнения.

Подобная цель ставится и при чтении статьи Д. С. Лихачёва *“Воспитать в себе гражданина мира”*.

Тематика и цели уроков *“Сохраним ли среду обитания?”* и *“Угрожает ли нам ещё один всемирный потоп?”* имплицитно содержатся в самом названии статей.

Одним из основных параметров, заложенных в оценочную шкалу устной монологической речи, является умение тестируемого сочетать в изложении информацию объективного и субъективного содержания. Так, после чтения текста *“Болезни цивилизации”* (который выносится на итоговый модульный контроль и является своеобразным конгломератом учебно-профессиональной и социокультурной сфер общения) для контроля уровня владения формально-грамматическими средствами, актуальными для этого этапа, предлагается высказать своё мнение на тему *“Современный человек должен думать о своём здоровье”* с опорой на статистические данные интенциональной программы и вопросы:

1. Когда появился термин “болезни цивилизации” и почему?
2. Учёные какой страны дали такое определение этим болезням? Почему?
3. Следствием чего, по мнению автора, стали названные болезни? Согласны ли вы с его доводами?
4. Актуальны ли эти болезни для развивающихся стран? Если нет, то почему?
5. Когда отрицательные эмоции могут иметь негативные последствия для организма, а когда позитивные?
6. Какая связь между техническим прогрессом и нарушением биологического баланса?
7. Каковы меры профилактики болезней цивилизации?

Тестируемый должен уметь передать информацию текста и высказать своё отношение к проблеме, сопоставляя и/или противопоставляя известные ему факты и т.д. В методических целях при оценке речевого произведения отдельно анализируются параметры смысловой и языковой/речевой программ монологической речи в следующем порядке.

Реализация *смысловой* программы (30 баллов):

1. Адресная направленность речевого высказывания тестируемого – 4 балла.
2. Отбор фактов из источника информации и обобщение их в виде смыслов – 6 баллов.
3. Расположение смыслов в логической последовательности – 4 балла.
4. Раскрытие каждого смысла, превращение их в целостные высказывания – 6 баллов.
5. Полнота и развёрнутость раскрытия высказывания – 5 баллов.
6. Глубина раскрытия содержания (раскрытие связей, обобщение, выводы, выражение своего отношения) – 5 баллов.



Языковая программа представляет собой логико-грамматический аспект (50 баллов):

1. Использование зачинов фразовых единств:

- а) динамического (представление микротемы фразового единства) – 10 баллов;
- б) модального (отношение, оценка к передаваемой информации) – 10 баллов;
- в) повествовательного (дополнительные сведения, детализация, экземплификация и обобщение главных моментов) – 10 баллов.

2. Использование средств связи, уточняющих время, место, последовательность; сравнение, противопоставление, перечисление, итог, уточнение, добавление – 10 баллов.

3. Лексико-грамматическая корректность (синонимическая замена, компрессия текста без смысловых потерь, трансформация и т.д.) – 10 баллов.

Прокомментируем сказанное по пунктам:

1. Тестируемый должен учитывать потенциального *адресата*, которому обращено его высказывание (преподаватель, врач, социолог и т.д.). Цель высказывания – сообщить своему адресату о некотором положении дел и своё суждение по этому поводу, используя контактоустанавливающие средства языка: сигналы адресата (отношений солидарности, сотрудничества); формула социального общения: вежливости, индикаторы формального общения и др.

2. *Отбор фактов* из источника и обобщение их в виде “смыслов”. В ходе организации монологического высказывания тестируемый выбирает необходимый для сообщения материал, используя как словесные (вопросный план), так и изобразительные опоры (жесты, диаграммы). Эти опоры по-разному управляют высказыванием. Словесные опоры дают учащемуся относительно более развёрнутую информацию, а изобразительные опоры – сжатую, которую надо развернуть в микровысказывания, увеличивая их объём. Использование словесных опор оценивается выше, чем использование изобразительных.

3. *Раскрытие каждого смысла*, превращение смыслов в целостные высказывания. Факты, отображённые на основе предлагаемых в задании опор, тестируемый должен интерпретировать – раскрыть их, объяснить и дополнить. Извлекаемое из данных фактов содержание и есть “смысл”.

4. *Логическая последовательность “смыслов”*. Тестируемый должен уметь сгруппировать отдельные “смыслы” (сведения) таким образом, чтобы образовались логические единства. По этому параметру оцениваются умения интерпретировать мысли и последовательно их изложить, соотнести последовательность изложения фактов с задачей высказывания.

5. *Полнота раскрытия темы и развёрнутость высказывания*. Тема может быть достаточно полно раскрыта, если тестируемый:

- интегрировал информацию из объективного и субъективного источников (1 балл);
- корректно обобщил статистические данные, диаграммы (1 балл);
- произвёл сопоставление показателей диаграммы с теми данными, которые ему известны из других источников (1 балл);
- использовал факты, необходимые в качестве аргументации основной мысли своего высказывания (1 балл);
- адекватно интерпретировал информацию текста в форме резюме (1 балл).

6. *Глубина раскрытия содержания*. Тестируемый должен уметь раскрыть содержание высказывания, используя локальные и глобальные факты, связывая их условными, временными или причинно-следственными отношениями.

7. При оценке монологической речи параметр *скорости говорения* исключается. Объясняется это тем, что коммуникативная сущность общения заключается, в первую очередь, в обмене информацией, а не в быстром проговаривании. Следует учитывать и такие факты: чем больше выдаёт тестируемый единиц (фрагментов) информации, тем больше времени занимает его высказывание. Кроме того, скорость высказывания может

замедляются в результате использования приёмов выразительности. При оценке выполнения языковой программы монологического высказывания следует принимать во внимание умение тестируемых использовать различные зачины фразовых единств, которые образуют речевой стержень монологического высказывания.

*Динамичный зачин* – это такое фразовое единство, которое является презентацией темы (проблемы, предмета), цели высказывания. Как правило, требует от тестируемого дальнейшего расширения своего высказывания. Языковые средства, характерные для данного фрагмента текста – это речевые *стандарт-клише*: подробно (кратко) изложить проблему (чего); обратить внимание (на что); важное значение имеет (приобретает) (что).

*Модальный зачин* – такое фразовое единство, в котором выражено отношение тестируемого к сообщаемому (субъективная модальность), его уверенность/неуверенность в достоверности сообщаемого, реальность, вероятность, предположение, невероятность, нереальность и др. Например, вводные слова, сочетания слов и предложений имеют следующие функции:

– выражение эмоциональной / интеллектуальной оценки (к сожалению, к счастью, к моему удивлению, к удивлению окружающих...);

– выражение оценки достоверности сообщаемого (*несомненно, правда, вероятно, может быть, видимо, кажется* и др.);

– выражение источника информации (*известно, по-моему, по словам кого-н.* и др.).

*Повествовательный зачин* – фразовое единство, содержащее сведения, детализирующие и обобщающие главные моменты. Используются предложения со значениями: пояснительным, противопоставительным, факультативно-комментирующим, причинно-следственным, градационным; сложноподчиненные предложения, формируемые однозначными союзами, а также аналогами союзов, например: *зато, однако, наконец, напротив, кстати, иными словами* и др., контактирующих с собственно союзами – *не только, но и...; мало того... ещё и; а именно; то есть; а то и...*. Сведения в поясняющих фразах помогают показать объект (предмет) в различных ракурсах, раскрыть его сущность.

Результаты контроля считаются удовлетворительными, если правильно выполнено не менее 60% заданий – от 50 баллов и не засчитываются, если эта цифра ниже.

**Подводя итоги** сказанному, заметим что, на наш взгляд, в дидактических целях большое практическое значение имеет изучение структурных характеристик разновидностей научных текстов естественнонаучного профиля (учебно-научных, собственно научных и научно-популярных), так как их стандартность и предсказуемость ведёт к пониманию учащимися закономерностей развёртывания содержания темы, подтемы, субтемы, а также к знанию вербальных способов выражения типового содержания. Всё это при соответствующей лингводидактической интерпретации и когнитивном подходе к обучению в конечном итоге значительно облегчает понимание текста, в частности, при членении его на отдельные сегменты и микрообразования. При таком подходе текст предстаёт как единица коммуникации в единстве формирующих его сторон: функциональной, семантической и формально-языковой, а предложенный подход интенсифицирует учебный процесс и сокращает сроки преодоления языковых и речевых трудностей иностранных студентов-нефилологов в условиях вхождения в реальный вузовский учебный процесс.

#### **Используемая литература:**

1. *Изаренков Д. И.* Когнитивные процессы и обучение устной иноязычной речи / Д. И. Изаренков // Вестник МАПРЯЛ. – 2002. – № 36. – С. 30-40.
2. *Метс Н. А.* Структура научного текста и обучение монологической речи / Н. А. Метс, О. Д. Митрофанова, Т. Б. Одинцова. – М.: Рус. яз., 1981. – 141 с.
3. *Митрофанова О. Д.* Научный стиль речи: Проблемы обучения. – 2-е изд., перераб. и доп.

/ О. Д. Митрофанова. – М.: Рус. яз., 1985. – Библиотека преподавателя русского языка как иностранного. – 128 с.

4. Хейлик В. Д. Чтение – вот лучшее учение! Пособие по обучению чтению для студентов-иностранцев II курса фармацевтического факультета / В. Д. Хейлик. – Запорожье, 2014. – 124 с.

**Хейлік В. Д. Критерії оцінювання комплексних вмінь іноземних студентів при навчанні читання на просунутому етапі нефілологічного профілю.**

*У статті запропоновано лінгводидактичну модель, вдосконалено критерії та показники вимірів рівнів комунікативної компетенції іноземних учнів, проаналізовано підходи до формування вмінь у комбінованому мовленнєвому акті “читання-говоріння”.*

**Ключові слова:** метатема, усне мовлення, семантичні мікро- та макроутворення.

**Kheylik V. D. Criteria of estimation complex skills of foreign students in the studying to reading on the bases level of unphilological profile.**

*The corresponding linguadidactical model is worked and experimentally tested, the criteria and estimation rates for the communicative competence levels of foreign students, new technological approaches in teaching foreign students to combined speech act “reading-speaking” are analyzed.*

**Keywords:** methatheme, oral speech, semantic micro- and macro formations.