

Ковальчук І.В.

ОСОБЛИВОСТІ ЧИТАННЯ ТА РОЗУМІННЯ ТЕКСТІВ ЗАСОБАМИ ДІЇ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ (НА ПРИКЛАДІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ)

У статті розглядається роль систематизації в процесі читання та розуміння текстів. Автор доводить, що використання психологічних механізмів систематизації є ефективним способом для найкращого його розуміння, запам'ятовування та відтворення.

В статье рассматривается роль систематизации в процессе чтения и понимания текстов. Автор доказывает, что использование психологических механизмов систематизации - это эффективный способ понимания, запоминания и воспроизведения текста.

The article deals with the role of systematization in the process of reading and understanding the text. The author proves that systematization of the contents of the text is an efficient way for understanding, memorizing and perceiving it better.

Сучасна психолого-педагогічна наука розглядає питання про систематизацію знань головним чином у зв'язку з вивченням питань засвоєння та застосування понять. Зокрема цим питанням приділяли увагу у своїх працях Д.М. Богоявленський, В.Н. Іржавцева, П.Я. Гальперін, В.О.Крутецький, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, Н.О. Менчинська, В.А. Моляко, О.О. Смирнов, З.І. Слєпкань, І.Д. Пасічник та інші.

В.В. Давидов також приділяє значну увагу питанню засвоєння матеріалу у системі. Вчений підкреслює, що в основі сучасних наукових понять лежать узагальнення і абстракції теоретичного типу, пов'язані з мисленням відображенням деякої конкретності, системи [2].

Запам'ятати та зрозуміти велику кількість навчальної інформації можна досить успішно, якщо запам'ятовувати лише системи - зручні для збереження в пам'яті логічні конструкції - узагальнені, теоретичні, абстрактні. Створення логічної конструкції (системи) здійснюється обробкою матеріалу - аналізом означень, понять та їх властивостей; синтезом понять; передачею їх у згорнутій формі; побудовою схем, таблиць. Тому для того, щоб

навчити студентів систематизувати лінгвістичний матеріал, необхідно розвинути у них уміння виконувати мислительні операції порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування, класифікації та ін. Проаналізувати шляхи вирішення цієї проблеми є ціллю нашої статті.

Слова дуже рідко зустрічаються самі, без інтеграції у лінгвістичний, фразовий чи текстуальний контекст. У цьому випадку етапи візуальної ідентифікації поєднуються з процесами розуміння та інтеграції з іншими словами та подальшого мислительного уявлення, що поступово формується з тексту. Марсель Джаст та Патрісія Карпендер, які провели численні дослідження щодо реєстрації очних (окулярних) рухів, запропонували модель, яка систематизує складові процесу читання та розуміння [7].

Зображена ними модель підкреслює першочергове значення короткочасної та довготривалої пам'яті. Короткочасна пам'ять відіграє очікувальну роль, даючи змогу довготривалій пам'яті активізувати різноманітні уявлення. Отже, читання представляється як процес, де кожне слово аналізується з чуттєвої та лексичної точки зору, потім з точки зору його синтаксичної ролі. Таким чином, у спрощеному вигляді процес розуміння тексту містить три рівні уявлень. Перший рівень – графічний, другий – пропозиційний, третій – конструювання розумової (мислительної) моделі. У процесі читання уявлення у формі речень встановлюється дуже швидко, автоматичним способом, виходячи із характеристик тексту. Це лінгвістичне уявлення, з точки зору його структури, є близьким із фразою, яка була прочитана [8]. Наступний же етап конструювання мислительної моделі – є складнішим і формується на основі змісту лінгвістичного уявлення, попередніх знань та моделі тексту в процесі його обробки. Останній етап містить три важливі аспекти розуміння тексту:

- спочатку відбувається аналіз речень, які входять до складу тексту, при цьому синтаксичні показники є досить важливими, проте майже не впливають на мислительну модель;
- на конструювання мислительної моделі певним чином впливає рівень попередніх знань тих, хто читає. Дослідження показали, що студенти, які вже мали певні знання по темі, викладеній в прочитаному тексті, відповідали значно швидше і давали вичерпніші відповіді. Проте різниця у відповідях не прослідковувалася, коли питання стосувалися виключно інформації, безпосередньо викладеної у тексті. Це показує, що дві групи мають

однаковий рівень пропозиційних уявлень (на основі аналізу речень), проте ті, які вже мали попередні знання по темі, сконструювали змістовнішу і обґрунтованішу мислительну модель;

- нарешті, третій аспект – це постійна еволюція мислительної моделі у відповідності з новими елементами. Таким чином, йдеться про динамічний процес, коли кожна нова інформація інтегрується у глобальне уявлення.

Для виявлення ступеню сформованості окремих розумових операцій та їх впливу на якість пригадування прочитаного тексту нами було проведене дослідження. Двом групам студентів пропонувався для послідовного відтворення текст, час, відведений на ознайомлення з текстом становив 15 хвилин, загальна кількість речень у тексті – 25. Після закінчення роботи над текстом студентам пропонувалося також відповісти на запитання анкети щодо способів запам'ятовування даного тексту, а також щодо процесу запам'ятовування (вивчення матеріалу) взагалі.

Результати, отримані після дослідження, дають нам підстави зробити висновки, що студенти, у яких у процесі попередніх тренувань були сформовані необхідні навички виконання мислительних операцій, змогли відтворити більшу кількість інформації, яка була змістовнішою та відрізнялася варіативністю лексики. Процес запам'ятовування у таких студентів був набагато керованішим, активнішим та усвідомленішим у порівнянні зі студентами контрольної групи, де запам'ятовування мало більш механічний характер.

Таким чином, спираючись на основні принципи переробки інформації та функціонування пам'яті, запропонуємо таку модель процесу запам'ятовування:

- зважаючи на обмежені можливості короткочасної пам'яті, студент зобов'язаний поділити текст на пропозиційні (фразові) одиниці (єдності), формуючи, таким чином, уявлення про текст, іншими словами – основу тексту. Ці речення пов'язані між собою внутрішнім логічним зв'язком, допустимим для студента;

- потім студент конструює макроречення, які стисло викладають текст, пропускаючи «непотрібні, зайві» речення, наприклад, ті, які повторюють однакову думку. Механізм цього конструювання становить процес висновків, у якому загальні знання студента також відіграють важливу роль;

- у результаті здійснення попередніх процесів студент конструює макро- структуру (або своєрідну схему) тексту.

Застосуємо цю модель у процесі запам'ятовування одного з текстів та прослідкуємо ефективність відтворення. Отже, наше наступне дослідження полягало в тому, що перша група студентів просто отримала завдання запам'ятати текст, а другій пропонувалося спочатку його проаналізувати за схемою, яка зображена на рис. 1. Запропонована схема дозволила також детально проаналізувати пригадану студентами інформацію.

Результати показали, що друга група студентів, склавши своерідну макроструктуру тексту, пригадала у два рази більше інформації, ніж перша.

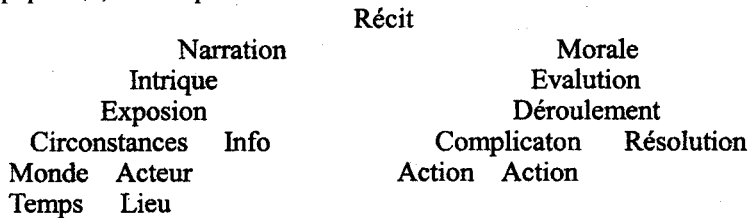


Рис. 1.

Ієрархічна структура аналізу тексту

Таким чином, активна розумова робота над текстом значно покращує процес запам'ятовування та відтворення матеріалу студентами.

Завдання на складання резюме тексту може мати такий вигляд:

Résumez le texte d'après le schéma :

L'auteur de se text est ...

Ce texte est intitulé ...

L'auteur consacre son article à ...

On y trouve des renseignements sur ...

On peut diviser cet article en ... parties: en 1-ère partie on parle de...; la 2-ème est consacrée à ...L'article élargit nos connaissances sur ...et présente un intérêt particulier pour...

Проведені дослідження виявили також і інші чинники, які впливають на ефективність запам'ятовування. Перша група чинників відноситься до самого тексту (його структури, змісту), інша - пов'язана з індивідуальними характеристиками студентів.

Щодо форми тексту, то було встановлено, що поділ пропонованого тексту на параграфи та заголовки полегшує конструювання макросистеми і покращує розуміння та відтворення. Двом групам

студентів був запропонований текст для запам'ятовування. Перша група отримала текст без заголовка і без інтервалів між параграфами (неструктурований текст). Для другої групи пропонований текст мав заголовок і параграфи, розділені інтервалами (структурований текст). Після одноразового читання студентам пропонувалося відповісти на питання, у вигляді QCM (questionnaire à choix multiple), наприклад:

«Le Père Noël a:

a) 162 ans; b) 157 ans; c) 147 ans.

та у вигляді відкритого питання:

«Pourquoi le clergé brûla-t-il une effigie du père Noël?»

Було встановлено, що процент допущених помилок був значно вищим для неструктурованого тексту (49%), ніж для структурованого (23%). Просте доповнення тексту заголовком може мати позитивний вплив на процес пригадування ідей та слів. У наступному дослідженні студентам пропонувалися для запам'ятовування чотири типи текстів. Першим текстом була історія, подана разом із загальною темою, яка поступово розвивалася у тексті. У другому тексті тема зазначалася після розповіді. Третій текст мав описовий характер, у ньому важко було встановити будь-який причинний зв'язок. Четвертий текст представляв собою випадкову суміш різних уривків. Відтворені студентами тексти були проаналізовані за такою моделлю ієрархічних рівнів (рис. 2.).

Récit

Cadre

Structure événementielle

Episode 1

Episode 2 ...

Episode 5

Début

Développement

But

Orientation
vers le but

Tentative

Résultat

Рис.2.

Модель аналізу тексту за ієрархічними рівнями

Вище подана ієрархічна структура аналізу текстів була використана і на заняттях із формування навичок виконання мислитель-

них операцій.

Таким чином, результати дослідження показали найкраще пригадування першого тексту та найгірше відтворення двох останніх, що свідчить про важливе значення можливості встановлення причинного зв'язку у процесі запам'ятовування.

Щодо індивідуальних характеристик студентів, то було помічено, що:

- слабкі лінгвістичні знання студентів, наприклад, з орфографії та синтаксису, можуть бути бар'єром у розумінні та запам'ятовуванні тексту;

- якщо ж студенти надзвичайно обізнані, або навпаки, зовсім не обізнані з темою, що висвітлюється в тексті, то їхній інтерес може бути зведений до мінімуму, що також відобразиться на запам'ятовуванні;

- здатність студентів робити висновки, вилучаючи з тексту нову для себе інформацію, також має неабияке значення для запам'ятовування. Адже без цього вміння студенти не зможуть сконструювати мислительні моделі, ситуативні моделі чи схеми, необхідні для відтворення тексту.

Таким чином, підсумовуючи вищесказане, ми пропонуємо таку модель процесу читання :

- спочатку використовується так зване читання – «відкриття», або «ознайомлення», тобто своєрідний огляд, що дозволить отримати глобальне бачення тексту;

- потім було б логічним використати аналітичне читання, щоб застосувати більш тонкий підхід до змісту та детальніше зрозуміти ідеї, що там розвиваються;

- нарешті, застосувавши читання-пошук, ми зможемо віднайти або знову повернутися до тієї деталі, у якій ми відчуватимемо потребу;

Отже, застосування систематизації як мислительної операції і як прийому запам'ятовування у процесі читання та розуміння тексту є ефективним способом для найкращого його розуміння, запам'ятовування та відтворення.

Таким чином, формування у студентів уміння користуватися систематизацією як прийомом запам'ятовування та його подальше застосування забезпечить самостійність у вивченні мови, підвищить рівень розумового розвитку, допоможе формуванню світогляду, самостійності суджень.

Перспективи нашої роботи ми вбачаємо в подальшому дослідженні психологічних механізмів систематизації як ефективного

способу оволодіння іноземною мовою.

Література:

1. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение.- М.: Знание, 1983. - 96 с.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. - М.: Педагогика, 1972. - 426 с.
3. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - 562 с.
4. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. - М.: Просвещение, 1966. - 423 с.
5. Практична психологія в системі освіти. Питання організації та методики / За ред. Панка. — К., 1995. — 132 с.
6. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний.- М.: Изд-во Московского университета, 1975.- 343 с.
7. Lieury A. Manuel de psychologie de l'education et de la formation. — Paris: Nathan, 1996. — 401 p
8. Garanderie A. de La. Pédagogie des moyens d'apprendre. - Paris: Nathan, 1995. — 106 p.