

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ И НАУКИ

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
Оренбургский государственный университет

Г.С. СТЕНАДЮК

обучение омонимичным грамматическим структурам студентов-филологов в процессе
иноязычного чтения

(на материале грамматических структур с компонентом haben/sein/werden)

МОНОГРАФИЯ

Рекомендовано к изданию Ученым советом государственного образовательного учреждения
высшего профессионального образования

«Оренбургский государственный университет»

Оренбург – 2008

УДК 371.3
ББК 74.58
С 84

Рецензент
кандидат педагогических наук, доцент

Стренадюк Г.С.
Обучение омонимичным грамматическим структурам студентов-
С 84 филологов в процессе иноязычного чтения
(на материале компонентов haben/sein/werden):
монография / Г.С. Стренадюк - Оренбург: ГОУ ОГУ, 2008. – 100 с.

В монографии исследуется обучение студентов неязыкового вуза грамматике для чтения с помощью омонимичных грамматических структур haben/sein/werden, даётся характеристика грамматических категорий связности текста и грамматической омонимии. Автор выявляет особенности процесса восприятия и узнавания грамматических связей иноязычного текста и понятия «грамматический навык» с точки зрения обучения омонимичным грамматическим структурам.

Автором разработаны организационная модель обучения и учебно-методический комплекс, а также комплекс рецептивных грамматических упражнений по обучению грамматике в процессе иноязычного чтения. Монография ориентирована на специалистов, интересующихся проблемами методики преподавания – преподавателей, аспирантов, студентов.

ББК 74.58

С 4309000000

ISBN

©Стренадюк Г.С., 2008
© ГОУ ОГУ, 2008

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
1 Теоретические основы обучения грамматической омонимии в процессе иноязычного чтения	7
1.1. Характеристика грамматических категорий связности текста и грамматической омонимии	7
1.2. Психологическая характеристика процесса восприятия и узнавания грамматических связей иноязычного текста	17
1.3. Понятие «грамматический навык чтения» и его специфическое преломление в методике обучения омонимичным и частично омонимичным грамматическим структурам	26
2. Методика обучения грамматике студентов первого курса неязыковых факультетов в процессе иноязычного чтения	41
2.1. Критический анализ программ и практики обучения грамматике студентов первого курса неязыкового вуза	41
2.2. Особенности обучения иноязычному чтению студентов первого курса неязыкового вуза	47
2.3. Комплекс рецептивных грамматических упражнений, формирующих грамматические навыки иноязычного чтения	54
2.4. Характеристика организационной модели обучения и учебно-методического комплекса по обучению грамматике в процессе иноязычного чтения	59
2.5. Опытная проверка эффективности учебно-методического комплекса для обучения омонимичным и частично омонимичным грамматическим структурам студентов неязыковых факультетов педагогического вуза	63
Заключение	75
Библиографический список	78
Приложения	92

Введение

Процесс обновления российского общества ставит в совершенно новые условия работы работников образовательной сферы: школьного учителя, преподавателя средней профессиональной и высшей школы. Болонская декларация и современные концепции модернизации образования одним из важных факторов повышения уровня высшего образования определяют совершенствование содержания и технологий образования.

Благодаря качественному преобразованию практической направленности образовательных программ как одной из основных стратегических целей «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006 - 2010 годы» продолжается поиск и отбор эффективных методических концепций, позволяющих реализовать такой важный компонент обучения будущего специалиста как овладение иностранным языком во всех видах речевой деятельности. Особенно важным для будущего специалиста-филолога (специальность – русский язык и русская литература) является сформированное умение читать и понимать тексты не только на родном, но и на иностранном языках. Начало нового тысячелетия – это эпоха великого смешения народов, языков и культур. Такое смешение достигло невиданного размаха и «как никогда остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоление в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур» [Тер-Минасова, 2000, с. 9]. Иноязычный текст представляет собой квинтэссенцию языка, речевой культуры и национального своеобразия народа-носителя языка, будь это художественный или научно-популярный текст.

Вопросам обучения чтению всегда уделялось много внимания. Но в век, объявленный ООН веком полиглотов, вступает поколение, которое должно ориентировать себя на качественное овладение иностранными языками в связи с расширением международных связей во всех сферах общества, развитием информационных технологий, поставляющих тексты на иностранных языках в электронном формате, расширение рынка книжной продукции.

Вместе с тем отечественная методика имеет достаточно много нерешённых проблем, связанных с необходимостью качественного изменения содержания и технологии обучения.

До сих пор достаточно актуальным остаётся вопрос о месте грамматики для чтения в обучении иностранным языкам: качественном и количественном содержании грамматических тем для обучения чтению иноязычных текстов, формах презентации нового грамматического материала, характера рецептивных грамматических упражнений и учебных текстов для чтения.

Актуальность обучения грамматики в процессе чтения признаётся бесспорной ведущими методистами (Гез Н.И., Лапидус Б.А., Фоломкина С.К. и др.).

Анализ научных исследований показывает, что авторами охватывается разные аспекты обучения иноязычному чтению, особенности тех или иных грамматических структур и пути их распознавания и понимания (Витлин Ж.Л., Белоглазова С.И., Бузина Ю.И., Губина Г.Г., Панина Е.Ю., Раскопина Л.П., Улитина С.Г., Авдоница М.Ю., Голованова И.А., Дружинина М.В., Сацкая П.Н. и др.). Несколько работ посвящено грамматической омонимии английского, немецкого и русского языков: Смирнова Н. В. (1963), Левятов Д. И. (1964), Дрейзин Ф. А. (1966), Липатов А.Т. (1970), Разумеева Н. А. (1970), Петрова Т.И. (1979), Гаврилюк А.В. (1987), Ваулина Л.Н. (1987), Кулешова Р.В. (2006) и др.

Существует вместе с тем достаточно ограниченное количество исследований по омонимии. Авторы обращаются к омонимии аналитических конструкций (модальный глагол (кроме *wollen*) и *werden* + *Infinitiv* (Ваулина Л.Н.); соотношению односоставных предложений и омонимичных им конструкций (Гаврилюк А.В.); к группе расположенных контактно существительных (Петрова Т.И.); синтаксическая омонимия с точки зрения автоматического анализа (Дрейзин Ф.А.); к лексическим омонимам русского языка (Кулешова Р.В.) и др. В то же время мы не обнаружили работы, исследующей омонимичные

и частично омонимичные грамматические структуры с одинаковым грамматическим компонентом *haben/sein/werden*.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют труды в области психологии, теории восприятия, поэтапного формирования умственных действий (Б.Г. Ананьев, В. И. Белопольский, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин и др.); психологии обучения иностранным языкам (Б.В. Беляев, И.А. Зимняя, Т.Г. Егоров, З.И. Клычникова, А.А.Леонтьев, И.Г. Рубо и др.); теории грамматики текста (И. Р. Гальперин, О. И. Москальская, Е. С. Орлова и др.); основных положений теории преподавания иностранных языков и системного подхода в обучении (И.Л. Бим, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, В.И. Загвязинский и др.); теоретических положений коммуникативного подхода к обучению иноязычной речевой деятельности (И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, Е.И. Пассов, Т.С.Серова и др.); проблем обучения грамматике при иноязычном чтении (Н.И Гез, С.К. Фоломкина, Т.И. Петрова, Л.Н. Ваулина и др.).

Обучение грамматике в процессе иноязычного чтения, таким образом, представляет собой ещё не до конца исследованную область методики. Данные, полученные нами, позволяют утверждать, что существуют определённые трудности при распознавании и понимании функционирующих в тексте грамматических структур, имеющих одинаковый грамматический компонент *haben/sein/werden*.

В монографии впервые ставится проблема обучения студентов первого курса неязыкового вуза комплексному обучению омонимичным и частично омонимичным грамматическим структурам с компонентом *haben/sein/werden* в процессе чтения иноязычного текста с позиций системного подхода, предлагается теоретическое и практическое решение проблемы.

В монографии описана методическая классификация омонимичных и частично омонимичных грамматических структур с компонентом *haben/sein/werden*; теоретически обоснована группа рецептивных грамматических навыков по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в тексте для немецкоязычного чтения; в исследовательских целях введены понятия «синтаксический параллелизм» и «усеченный синтаксический параллелизм» для объединения омонимичных и частично омонимичных грамматических структур с компонентом *haben/sein/werden* с позиции системного подхода; разработан учебно-методический комплекс, в состав которого входит учебно-методическое пособие с комплексом упражнений по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в печатном и электронном видах, а также методические рекомендации для преподавателя, которые позволят сделать процесс обучения студентов-филологов иноязычному чтению более эффективным.

Исследование вносит определённый вклад в решение проблемы более эффективного и продуктивного обучения студентов-филологов первого курса неязыкового вуза чтению иноязычного текста; содержит теоретическое обоснование обучения распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста; в монографии представлен комплекс рецептивных грамматических упражнений, соответствующих уровням разработанных нами навыков по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур с компонентом *haben/sein/werden*.

Обучение студентов-филологов рецептивной грамматике проводится с помощью учебно-методического комплекса с учётом этапов формирования и развития грамматических навыков по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в течение цикла практических занятий на первом курсе неязыкового факультета. Комплекс включает в себя учебно-методическое пособие по обучению грамматике немецкого языка в процессе чтения в печатном и электронном видах, а также методические рекомендации для преподавателя.

Организационная модель обучения студентов-филологов рецептивной грамматике включает практические занятия в течение семестра, блок занятий, посвящённый обобщению и систематизации грамматического материала или специальный интегрированный блок по определённым грамматическим темам, вызывающим потенциальную трудность у студентов.

Глава 1. Теоретические основы обучения грамматической омонимии

1.1. Характеристика грамматической категории связности текста и грамматической омонимии

В данном параграфе мы рассмотрим особенности омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в контексте грамматических категорий связности текста с целью обучения студентов-филологов грамматике в процессе иноязычного чтения.

Одним из существенных пробелов обучения иностранному языку являются грамматические трудности, испытываемые студентами в процессе чтения иноязычного текста.

Гальперин И. Р. и Москальская О. И., исследующие структуру текста, указывают на то, что текст представляет собой сложное образование, которое включает в себя одновременно логические, речевые и языковые элементы, а также три параметра: вербальный, синтаксический и семантический [Гальперин, 1981; Москальская, 1981].

Прежде чем перейти непосредственно к грамматическим категориям связности текста необходимо, как нам представляется, попытаться проанализировать текстовые отношения в общем виде как средство смыслового восприятия при чтении. В процессе анализа мы обратились к работам Москальской О. И. и Орловой Е. С.

Орлова Е. С. считает, что текст как языковую сущность и единицу общения характеризует его общее базовое понятие: понятие отношения. «Именно оно создаёт текст как качественное образование, объединяя элементы его предметно-денотативного плана и в то же время составляя основу понимания как процесса раскрытия его отношений и связей» [Орлова, 1999, с. 84]. Читающий должен уметь манипулировать знаками текста и устанавливать их сочетания, несущие новую информацию, «ему необходимо действовать во всём текстовом массиве, фиксируя область, на которую распространяется то или иное отношение. Это может быть локальная смысловая структура словосочетания или предложения, более протяжённая структура отдельной подтемы текста, и, наконец, общая макроструктура всего текста» [там же].

Данные из области психологии и психолингвистики дают представление о ходе восприятия текста: слова сначала организуются в поверхностные составляющие, которыми являются номинативные единицы текста. Учитывая данные о процессе текстовой обработки при чтении, представляется возможным описать реляционную систему (систему отношений) текста, сложное образование, состоящее из реляционных единиц, или элементов. Орлова Е.С. установила три группы текстовых отношений при анализе научных текстов подъязыка прикладной математики и кибернетики, изображаемых и измеряемых с помощью реляционных элементов:

- отношения, действующие в рамках локальных структур словосочетания и предложения;
- отношения, действующие в рамках определённой подтемы текста;
- отношения, присущие макроструктуре текста – целостному образованию, формирование которого происходит на основе установления смысловой связи между тематическими компонентами текста [Орлова, 1990, с. 89].

Таким образом, важной составляющей понятия текст автор считает смысловые отношения текста, характерные для разных объёмов текста.

Диалектическое единство содержания и формы, обуславливающее тесную зависимость смысловой и языковой структуры текста, с одной стороны, и характеристика речевого восприятия как одного из аспектов мыслительной деятельности человека с другой стороны, доказывает необходимость комплексного подхода к анализу речевого сообщения (письменного текста) и деятельности реципиента по его восприятию.

Москальская О. И. исследовала структуру текста малого объёма (микротекста). Нижнюю границу структуры микротекста образует предложение, выступающее в роли микротекста. Автор выделяет содержательное, коммуникативное и структурное единства микротекста.

Содержательное единство – это общая соотнесённость элементов, участвующих в создании текста с единой глобальной темой. „Der Ausdruck der inhaltlichen Ganzheit des Mikrotextes ist der gemeinsame Themabezug seiner Komponente“ [Москальская, 1983, с. 327]. Все предложения микротекста вовлечены в одну и ту же тему или часть темы микротекста.

Коммуникативное единство микротекста тесно взаимосвязано с содержательным единством. Здесь происходит развитие темы микротекста. В содержательном единстве происходит развитие темы на основе повтора денотатов, введённых в текст. Причём, каждый из повторов вносит в общее значение денотатов какие-то специфические детали. В коммуникативном единстве происходит развитие темы на основе темо - рематического движения, то есть, от данного, известного к новому, неизвестному. В этом плане автор выделяет три вида темо - рематических цепочек в тексте: простая линейная тематическая прогрессия (термин Данеша Ф.), темо – рематическая цепочка с глобальной темой и темо-рематическая цепочка с производными темами, имеющими свои собственные ремы.

Структурное единство текста тесно взаимосвязано с содержательным и коммуникативным единствами текста. Главным является здесь не значение слова или словосочетания, а чисто формальные признаки. Хотя для данного вида единства существуют свои специфические понятия, явления, которые не релевантны для первых двух видов единства. Москальская О. И. отмечает лексические и грамматические признаки структурного единства текста. Важнейшим лексическим признаком, который тесно связан с тематическим единством, является лексическая изотопия текста („lexikalische Isotopie“), то есть повторение одинаковых слов, применение синонимов, а также слов, которые относятся к одной сфере значения, имеют общую сему [Москальская, 1983, с. 329].

К грамматическим признакам структурного единства микротекста автор относит:

- 1) единую временную организацию текста, в которой участвуют как лексические, так и грамматические средства („die einheitliche temporale Gestaltung des Mikrotextes“);
- 2) употребление определённого артикля как части анафоры, то есть, участвует в создании левосторонних связей в тексте, называя уже известное;
- 3) анафорическое употребление местоимений, то есть, соотнесённость местоимения с денотатом предтекста, при этом местоимение содержит наименьшее количество признаков введённого в текст денотата;
- 4) катафорическое употребление двух или более союзов;
- 5) обстоятельства времени, места, значения, причины и т.д.;
- 6) эллипсы в диалогическом тексте;
- 7) синтаксический параллелизм.

Итак, Москальская О. И. рассматривает текстовое единство в содержательном, коммуникативном и структурном аспектах. Среди признаков структурного единства текста, описанного Москальской, нас особенно интересует последний.

Суть синтаксического параллелизма (по Москальской) заключается в построении цепочки предложений, повторяющих одну и ту же синтаксическую модель и имеющих симметричное расположение основных членов предложения. При этом данная структурная связь осуществляется без лексических повторов и грамматических средств анафоры. Der kleine, flache, weiße Alsterdampfer biegt bei. Der Schiffstelegraph schrillt, und die Schraube wirbelt schaumiges Wasser auf. Die Passagiere drängen nach den Ausgängen. Der Kontrolleur springt ans Land, wirft das Schiffstau um den eisernen Poller am Kai und ruft „Jungfernstieg! Endstation!“ (Bredel) [Москальская, 1981, С.20, 29].

Таким образом, повторение одной и той же синтаксической структуры предложения в рамках одного сверхфразового единства, абзаца или микротекста является *синтаксическим параллелизмом*. Мы считаем, что последний признак, синтаксический параллелизм, возможно рассматривать в грамматическом аспекте как повторение в тексте грамматических структур, имеющих одинаковый или частично одинаковый набор формальных грамматических признаков (компонентов). В контексте данного определения нами выделяется понятие «*усечённый синтаксический параллелизм*». Усечённый синтаксический

параллелизм – это повторение в тексте грамматических структур, имеющих частично одинаковый набор формальных грамматических признаков (компонентов). Приведём следующие примеры: *Das Buch ist gelesen.* – *Er ist gekommen* (полное совпадение грамматических форм страдательного залога состояния (Zustandspassiv) и сложной формы прошедшего времени (Perfekt)). Как мы видим, грамматические компоненты обеих структур совпадают, иначе говоря, речь идёт о полной омонимии данных структур.

Следующий пример демонстрирует омонимию двух грамматических компонентов: *Das Haus ist gebaut.* – *Das Haus ist gebaut worden* (частичное совпадение грамматических компонентов *sein* в качестве вспомогательного глагола и причастия второго прошедшего времени (Partizip II) страдательного залога).

Данные структуры анализировались с точки зрения системного подхода, который предполагает не только наличие элементов в системе, но и характер взаимодействия между ними:

haben + Partizip II des Grundverbs,
haben + zu + Infinitiv des Grundverbs,
sein + Partizip II des Grundverbs,
sein + zu + Infinitiv des Grundverbs,
sein + Partizip II des Grundverbs (Stativ),
sein + Partizip II des Grundverbs + worden (Perfekt Passiv),
werden + Infinitiv des Grundverbs (Futurum),
werden + Partizip II des Grundverbs (Passiv),
werden + Partizip II des Grundverbs + Infinitiv des Verbs „werden“.

Компоненты грамматических структур действительного и страдательного залогов, появляющиеся в тексте одновременно, представляют собой вариант полной и частичной омонимии.

Данный комплекс грамматических структур рассматривается нами с позиции системного подхода. По мнению Загвязинского В. И., «системный подход основан на положении о том, что специфика сложного объекта (системы) не исчерпывается особенностями составляющих его элементов, а связана, прежде всего, с характером взаимодействия между элементами» [Загвязинский, 2005, с.44]. Автор назвал положения, помогающие устанавливать свойства системных объектов и совершенствовать их:

1. Целостность системы по отношению к внешней среде, её изучение в единстве со средой.
2. Расчленение целого на синтетические и аналитические формы, приводящее к выделению элементов. Свойства элементов зависят от их принадлежности к определённой системе, а свойства системы не сводятся к свойствам её элементов или их суммы.
3. Все элементы системы находятся в сложных связях и взаимодействиях, среди которых нужно выделить наиболее существенную, определяющую для данной системы, как говорят, системообразующую связь.
4. Совокупность элементов даёт представление о структуре и организации системных объектов. Эти понятия выражают определённую упорядоченность системы, взаимозависимости и взаимоподчинённости её элементов.

Иначе говоря, в системном исследовании анализируемый объект рассматривается как определённое множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого множества.

Непосредственное отношение к такому объекту в системном исследовании имеет феномен омонимии.

Омонимия - понятие, играющее важную роль в логике, логической семантике и семиотике. Омонимы (греч. „homonyma“ от „homos“ - одинаковый и „onyma“ - имя) – слова, принадлежащие к одной и той же части речи и одинаково звучащие, но различные по значению [Азимов, Щукин, 1999, с. 197].

Внимание к проблемам омонимии было привлечено ещё в 20-х годах широко известными работами Л.А. Булаховского, Л.В. Щербы, В.В. Виноградова, О.С. Ахмановой на материале

русского языка. Явление омонимии рассматривается в работах многих ученых; в области русского языка: С.В. Вороничева, О. М. Ким, Н.П. Колесникова, Л.А. Новиковой, А.И. Смирницкого, А.Я. Шайкевича и др.; в языках романо-германской группы: Ж. Опп, С. Ульман, Абрамов Б. А., Й. Гржега, У. Фишер, И. Барц, и др. Исследованию подвергались различные аспекты проблемы: сущность и объем понятия "омонимия", пути и способы её формирования, таксономическое представление омонимов, разграничение омонимии и полисемии, вопросы лексикографического описания (в толковых и специальных словарях) и др. Однако наряду с определенными достижениями, остается еще немало спорных, нерешенных вопросов в этой научной сфере. Границы омонимии и полисемии, критерии их разграничения, синтаксический (грамматический) вид омонимии - по всем этим вопросам в литературе имеются самые разноречивые мнения, вплоть до отказа от попытки что-либо разграничить в этой области.

Так, например, явление омонимии в русском языке описано в различных словарях [Ахманова, 1986; Касаткин, 1991; Кузнецов, 2003; Емельянова, 2003; Колесников, 1978; Крысин, 1984; Ожегов, 1988; Розенталь, Теленкова, 1976; Шмелев, 1990].

Словарь Ахмановой предоставляет довольно большую коллекцию лексических омонимов при практически полном отсутствии грамматических (некоторые даны в приложении). Как отметила О.С. Ахманова, омонимия определяется наличием определённого отношения. «Можно определять омонимы как 2 или более слова, состоящие из тождественных фонемных рядов и различающиеся только семантически или семантически и грамматически одновременно» [Ахманова, 1986, с. 4]. Ахманова выделяет в слове его языковую оболочку, которая оказывается растяжимой, легко допускающей соотнесение со всё новыми и новыми разновидностями или оттенками языкового содержания или значения [там же]. Автор считает, вслед за Виноградовым В.В., полноценным омонимом лексическую единицу, которая в разных контекстных окружениях получает разное лексическое значение. С точки зрения Виноградова В.В., омонимы – это звуковое и грамматическое совпадение языковых единиц, которые семантически не связаны друг с другом.

Таким образом, на протяжении длительного времени исследования в области омонимии сосредотачивались, в основном, на лексической омонимии, которая в силу этого получила наиболее полную семасиологическую и лексикографическую интерпретацию.

Применительно к лексической омонимии сложились 3 точки зрения. Согласно первой, наиболее ранней, признаются только этимологические, гетерогенные омонимы, возникшие в результате случайного совпадения звуковых комплексов.

Согласно второй – у лексической омонимии два исходных источника: фонетическая конвергентная эволюция разных слов или форм (включая заимствования); семантическая дивергентная эволюция одного слова (Булаховский Л.А., Будагов Р.А.). А согласно третьей – возможно образование омонимов в результате словообразовательных процессов (Виноградов В.В., Смирницкий А.И., Степанов Ю.С., Балли Ш.).

В зарубежных исследованиях также не существует единой точки зрения на классификацию видов омонимии. Гржега И. считает, что омонимы возникли из первоначально различных морфем, которые в процессе времени стали звучать одинаково.

Если же многозначные слова имеют одинаковые этимологические формы, соответственно, одинаковые морфемы, речь идёт уже не об омонимии, а о полисемии (Homonyme sind aus ursprünglich differenten Morphemen entstanden, die im Lauf der Zeit gleichlautend wurden. Ein Beispiel dafür ist das mhd. Wort für den Kiefer "kiver" und das alth. Wort für den heute als Kiefer bezeichneten Baum "kienforha", die heute beide mit Kiefer bezeichnet werden. Wenn die mehrdeutigen Wörter auf eine gemeinsame etymologische Wurzel bzw. dasselbe Morphem zurückgeführt werden, handelt es sich nicht um Homonyme sondern um Polyseme): "Über Homonymenkonflikt als Auslöser von Wortuntergang". При этом, такое понятие как экивокация (Äquivokation) объединяет оба явления (омонимию и полисемию) [Гржега, 2001, С.81-98].

Другие учёные рассматривают омонимию в грамматическом и фонетическом аспектах: И. Барц, Х. Поэте, А. Зайфферт, К. Хэммер (Irmhild Barz, Hannelore Poethe, Anja Seiffert, Karin Hämmer) понимают под омонимией вид многозначности, при которой можно предположить различные лексемы (по-другому, чем в полисемии), характеризующиеся, в основном, грамматическими различиями, например: омонимия частей речи, различающихся наличием /формой артикля: (*der/das Tor, die Bänke/die Banken, wissen/das Wissen*); частичная омонимия, под которой понимается сдвиг ударения в одинаковых словах (partielle Homonymie): омография (**Homographie**) (*Tenor – Tenor*); омофония (**Homophonie**), характеризующаяся совпадением звучания слов и их разным написанием (*lehren – leeren*). Авторы также разводят понятия омонимии и полисемии, придерживаясь точки зрения Йохима Гржеги.

При рассмотрении списков омонимов английского языка, можно увидеть, что Бриджес Р. рассматривает только те омонимы, которые образовались в результате совпадения по звучанию ранее разно звучащих слов, генетически не связанных друг с другом. Другой список омонимов, также составленный на материале генетически не связанных омофонов, и ограниченный рамками одной части речи - существительными, был опубликован Бранис Э.

В основу словаря омонимов английского языка, составленного Фишером У., положен фонетический принцип. Вебстерский словарь синонимов, антонимов и омонимов содержит список омонимов, в который входят 2.000 наиболее употребительных слов, причём автор раскрывает их значение, не классифицируя данные омонимы. Можно утверждать, что омонимы в работах данных авторов представлены неполно, без учёта всех видов омонимии.

Сопоставление количественных характеристик омонимов пяти современных германских языков и списки десяти тысяч омонимов (примерно 4.700 омонимических рядов) приводятся в диссертации Шайкевича А.Я. Первым словарём омонимов современного английского языка, опубликованным в нашей стране, является словарь, составленный Тышлером И.С на базе Оксфордского английского словаря (Oxford English Dictionary), который содержит 798 омонимических гнезд, включающих 2522 омонима современного английского языка. Данный словарь ограничен лексической омонимией. Проведена большая работа по инвентаризации лексических омонимов английскими учёными.

На наш взгляд, наименее исследована синтаксическая (грамматическая) омонимия.

Синтаксическая омонимия – не просто узкая проблема многозначности текста, а важная общеязыковая проблема. Системный характер омонимичности должен быть представлен не только лексико-семантическими, но и грамматическими отношениями. На уровне словосочетания и предложения понятия неоднозначности, многозначности (полисемии) и омонимии имеют один и тот же смысл. Обычно используется термин синтаксическая омонимия. Явление синтаксической омонимии привлекает внимание многих ученых. Интерес к нему особенно возрос с 1960-х годов в связи с исследованиями по автоматической обработке текста. Выяснилось, что в текстах гораздо больше омонимичных предложений, чем может показаться на первый взгляд. Дело в том, что во многих случаях из синтаксически омонимичных вариантов мы выбираем один, руководствуясь контекстом или внеязыковой ситуацией. Поэтому большинство носителей языка просто не замечает других возможных смыслов. Не всегда, сталкиваясь с неоднозначным предложением, мы имеем дело с синтаксической омонимией. Так, если мы обратимся к предложениям *У неё хорошая коса* или *Он взял лук*, то заметим их неоднозначность. Однако она возникает только за счет лексических омонимов, входящих в состав предложений. Синтаксически же предложения устроены совершенно одинаково. Таким образом, здесь представлена лексическая, а не синтаксическая омонимия. В случае же синтаксической омонимии разница в смыслах словосочетаний или предложений не связана с лексической омонимией входящих в них слов. Предложение или словосочетание является синтаксически омонимичным, если ему можно приписать не менее двух синтаксических структур. В понятие синтаксической структуры входит выделение минимальных синтаксических единиц (членов предложения) и установление синтаксических связей между ними.

Таким образом, с синтаксической омонимией мы сталкиваемся тогда, когда в одном

словосочетании или предложении можем по-разному выделить или грамматически по-разному проинтерпретировать члены предложения – или же по-разному установить (проинтерпретировать) синтаксические связи между ними. В языке встречаются и такие типы неоднозначных конструкций, которым, в отличие от рассмотренных выше случаев синтаксической омонимии, приписывается одна и та же синтаксическая структура (*т.е. и формы слов, и связи между ними совпадают*). Разные смыслы таких конструкций могут быть продемонстрированы с помощью глубинных структур, поэтому представленную в них неоднозначность можно называть глубинно-синтаксической омонимией.

Абрамов Б. А., рассматривая грамматическое значение лексических единиц в немецком языке, вводит понятие формата для идентификации грамматического значения и его носителя. В случае омонимии форматов необходимы дополнительные идентифицирующие факторы: „ Im Falle der Homonymie der Formative bedarf es zusätzlicher identifizierender Faktoren: (des) Studenten (Genitiv Singular) - (der) Studenten (Genitiv Plural), (ein) klein-er Junge (maskuline Nominativflexion des Adjektivs)- (er ist) klein-er (als jmd.) (das Suffix des Komparativs)“ [Абрамов, 1999, с. 22].

Автором приводятся примеры омонимии существительного «студент» и прилагательного «маленький». В немецком языке существительное не может быть правильно идентифицировано без дополнительного фактора, в данном случае, артиклем единственного и множественного числа, стоящих в немецком родительном падеже. Прилагательное «маленький» также не может быть идентифицировано без неопределённого артикля и существительного, стоящего сразу после прилагательного в именительном падеже. Следующий пример даётся с тем же прилагательным, только в сравнительной степени, то есть, получившим другое грамматическое значение. “Ein Formans kann im Prinzip zugleich Träger von mehreren grammatischen Bedeutungen sein, z.B.: ES- drückt die Bedeutungen des Genitivs und des Singulars aus; -ST trägt am Verb die Bedeutungen der 2. Person und des Singulars.“ Речь идёт о формальном идентификаторе, форманте (по определению Абрамова Б. А.), который несёт в себе омонимичные, совпадающие признаки: напр., значение родительного падежа и единственного числа. Синтетический форматив представляет собой единый образ („*einheitliches Gebilde*“), например, „*Buches, gehst*“. Аналитическая форма - это расчленённый, непоследовательный, несвязанный образ, когда между составляющими может появиться другое языковое единство: „ Eine analytische Form ist ein gegliedertes, diskontinuierliches Gebilde, zwischen dessen Konstituenten eine andere sprachliche Form treten kann: (Ich) HABE lange GEARBEITET“ [Абрамов, 1999, с. 22]. Существует достаточно много определений синтаксической омонимии, широкий спектр которых определяется различием подходов в дефинициях. Один из подходов раскрывает понятие «синтаксическая омонимия» с точки зрения речетворческих дисциплин, связанных со стилистикой текста, риторикой, речевой коммуникацией.

Другого подхода придерживается большинство исследователей, считающих, что синтаксическая омонимия проявляет себя на уровне не только на уровне устной, но и на уровне письменной речи, и поэтому в качестве её обязательного условия выдвигают совпадение морфологического и лексического состава предложения; при этом такие предложения выступают как «одинаковые по структуре и лексическому наполнению, но разнотипные по содержанию синтаксические конструкции» [Золотова, 1973, с.3]. Синтаксическая омонимия выступает на уровне языковых моделей в качестве «своеобразных исключений, вкраплений на общем фоне сетки различий, пронизывающих всю языковую структуру» [Бархударов, 1973, с. 52], а на уровне речи синтаксическая омонимия приобретает качество регулярно встречающихся речевых фактов, каждый из которых требует в теории языка определённой дефиниции с последующей терминологической кодификацией. Синтаксическая омонимия, с точки зрения второго подхода, может пониматься не просто как группа предложений, имеющих более одной совпадающих, частично совпадающих грамматических структур, но и некое тождество, объединение данных предложений, синтаксическая микросистема не только на уровне

синтаксиса, но и на уровне морфологии, объединение с помощью морфолого-лексических средств.

Как мы видим, на новом этапе развития лингвистики работы, акцентирующие внимание на проблеме многозначности, характере отношений между полисемией и омонимией, на сегодняшний день востребованы, пожалуй, даже больше, чем прежде. Но до сих пор нет ещё полных списков всех видов омонимии. В частности, как нам кажется, мало исследована синтаксическая омонимия, в основу которой положены грамматические отношения текста. Часто читатель иноязычного текста оказывается в затруднении, какое из нескольких разных значений, выражаемых данной языковой формой, следует выбрать для правильного понимания сообщения.

Покажем эту проблему на конкретных примерах. Омонимы в текстах для иноязычного чтения являются зачастую серьёзным затруднением в процессе чтения и понимания текстов. Из грамматической части программы по обучению немецкому языку в неязыковых вузах (филологический факультет) нами были выбраны только грамматические явления, связанные с глаголом и его функционированием в предложении [173].

Таблица № 1

Программа по немецкому языку для студентов I курса филологического факультета
Грамматика

первый семестр (I этап)	второй семестр (II этап)
А. Морфология. Глагол.	А. Морфология. Глагол.
1. Понятие об основных формах глагола. Действительный залог	1. Страдательный залог. Общее понятие.
2. Спряжение сильных, слабых и неправильных глаголов.	2. Времена глаголов страдательного залога.
Основные и вспомогательные глаголы.	3. Страдательный залог состояния.
3. Времена глаголов действительного залога. Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt, Futurum	4. Инфинитивные обороты. Формальные признаки инфинитивного оборота/группы (позиция в предложении и наличие zu в сочетании с инфинитивом)
Б. Синтаксис. Типы предложений.	Б. Синтаксис. Типы предложений.
Прямой и обратный порядок слов.	Сложносочинённые предложения.
Вопросительные предложения.	Сложноподчинённые предложения.
Структура простого предложения. Формальные признаки сказуемого: Позиция в предложении (повествовательном, вопросительном); Окончание смыслового глагола в 3 л. ед.ч. и мн. ч.: -t, -en; суффикс -te; строевые слова: вспомогательные (haben, sein, werden), модальные (müssen, sollen, können, lassen).	
Однокомпонентный (смысловой глагол)	Многокомпонентный: Строевое слово (вспомогательные, модальные) в сочетании с инфинитивом/причастием II/именной (предложной) группой/прилагательным.

Таким образом, обучение грамматике делится на два этапа (два семестра): программа построена по принципу последовательной (от простого к сложному) подачи материала. В первом семестре изучаются более лёгкие, чем во втором, грамматические явления. При этом не учитываются требования к активной грамматике (говорение, письмо) и рецептивной грамматике (аудирование, чтение). Например, в текстах для чтения достаточно частотны структуры страдательного залога, и их необходимо изучать уже в первом семестре. Необходим также третий этап: этап дифференциации признаков грамматических структур в процессе обучения как в первом, так и во втором семестрах, поскольку опознание и понимание грамматических структур будет более действенным при целенаправленной работе над обобщением и систематизацией грамматического материала. Нас интересует омонимичность некоторых форм глаголов в рамках действительного и страдательного залогов грамматических минимумов для неязыковых специальностей.

В таблице № 2 представлен глагол «haben», выступающий в качестве основного и вспомогательного глагола при образовании временных форм действительного залога. 3) вспомогательного глагола при образовании структуры со значением долженствования, 4) «haben» в составе устойчивого выражения: напр., «Wunsch haben, Möglichkeit haben». В таблице можно выделить частично совпадающие формы (общие признаки) и различающиеся формы (дифференцирующие признаки). Аналогичные таблицы представлены ниже с глаголами «sein» и «werden».

Таблица № 2

Омонимичные и частично омонимичные грамматические структуры с компонентом «haben»

Präsens	Imperfekt	Perfekt	Plusquamperfekt	Futurum I	граммат. структура	устойч. выражение
1. <u>hat</u> ein Buch	<u>hatte</u> ein Buch	<u>hat</u> ein Buch gehabt	<u>hatte</u> ein Buch <u>gehabt</u>	wird ein Buch <u>haben</u>	<u>haben</u> + zu + Infinitiv	<u>haben</u> einen Wunsch, etwas zu machen.
2a. отсутст.	отсутст.	<u>hat</u> gemalt	отсутст.	отсутст.	отсутст.	отсутст.

1. Aktiv глагола «haben» как основного и вспомогательного.

2a. Aktiv глагола «haben» как вспомогательного.

В таблице № 3 представлен глагол «sein», выступающий в качестве 1) глагола-связки составного именного сказуемого, 2) вспомогательного при образовании временных форм а) действительного (Aktiv) и б) страдательного (Passiv) залогов, 4) в качестве компонента устойчивой фразеологической единицы. В данной таблице также выделены частично совпадающие формы (общие признаки) и различающиеся формы (дифференцирующие признаки).

Таблица № 3

Омонимичные и частично омонимичные грамматические структуры с компонентом «sein»

Präsens	Imperfekt	Perfekt	Plusquamperfekt	Futurum I	Устойчивые выражения
1. <u>ist</u> Student	<u>war</u> Student	<u>ist</u> Student <u>gewesen</u>	<u>war</u> Student <u>gewesen</u>	wird Student <u>sein</u>	Die Rede <u>ist</u> von...

2a. отсутст.	отсутст.	<u>ist</u> gekommen	<u>war</u> gekommen	отсутст.	отсутст.
2б. отсутст.	отсутст.	<u>ist</u> gemacht worden	<u>war</u> gemacht worden	отсутст.	отсутст.
2с. <u>ist</u> gemacht	<u>war</u> gemacht	<u>ist</u> gemacht gewesen	<u>war</u> gemacht gewesen	wird gemacht worden <u>sein</u>	отсутст.

1. Aktiv глагола «sein» как основного и вспомогательного;

2а. Aktiv глагола «sein» как вспомогательного;

2б. Präsens и Imperfekt глагола «sein» для образования Perfekt Passiv, Plusquamperfekt Passiv.

2с. Präsens и Imperfekt глагола «sein» для образования Zustandspassiv, Perfekt Zustandspassiv, Plusquamperfekt Zustandspassiv, Futurum II Passiv.

В таблице № 4 представлен глагол «werden», выступающий в качестве 1) глагола - связки составного именного сказуемого, 2) вспомогательного глагола при образовании временных форм действительного (Aktiv) и страдательного (Passiv) залогов. В таблице № 3 также можно выделить частично совпадающие формы (общие признаки) и различающиеся формы (дифференцирующие признаки).

Таблица № 4

Омонимичные и частично омонимичные грамматические структуры с компонентом “werden“

	Präsens	Imperfekt	Perfekt	Plusquamperfekt	Futurum I
1. Aktiv	<u>wird</u> Flieger	<u>wurde</u> Flieger	ist Flieger <u>geworden</u>	war Flieger <u>geworden</u>	<u>wird</u> Flieger <u>werden</u>
2а. Aktiv	<u>отсутст.</u>	<u>отсутст.</u>	<u>отсутст.</u>	<u>отсутст.</u>	<u>wird</u> bauen
2б. Passiv	<u>wird</u> gebaut	<u>wurde</u> gebaut	ist gebaut <u>worden</u>	war gebaut <u>worden</u>	<u>wird</u> gebaut <u>werden</u>

1. Aktiv глагола «werden» как основного и вспомогательного;

2а. Aktiv глагола «werden» как вспомогательного в Futurum I;

2б. Präsens и Imperfekt вспомогательного глагола «werden» для образования Präsens Passiv, Imperfekt Passiv, Perfekt Passiv, Plusquamperfekt Passiv, Futurum Passiv.

Анализ данных таблиц позволяет сделать следующие выводы: общим признаком является:

- глагол «haben» грамматических структур действительного залога во временных формах Präsens, Imperfekt, Plusquamperfekt, Futurum I; грамматической структуры, выражающей долженствование «haben + zu + Infinitiv; устойчивого выражения (например, «Wunsch haben»);

- дифференциальным признаком является наличие / отсутствие основного глагола в неопределённой форме или причастии втором;

- глагол «sein» грамматических структур действительного залога во временных формах Präsens, Imperfekt, Plusquamperfekt, Futurum I; устойчивого выражения (например, Die Rede ist von);

- глагол «sein» грамматических структур страдательного залога Perfekt, Plusquamperfekt;

- дифференциальным признаком является наличие / отсутствие основного глагола в неопределённой форме или причастии втором;

- глагол «werden» грамматических структур действительного залога во временных формах Präsens, Imperfekt, Plusquamperfekt, Futurum I;

- глагол «werden» грамматических структур страдательного залога Präsens, Imperfekt, Plusquamperfekt, Futurum I;
- дифференциальным признаком является наличие / отсутствие основного глагола в неопределённой форме и /или причастии втором.

Трудности распознавания каждого компонента в составе грамматической структуры увеличиваются по мере накопления грамматического материала, так как наряду с простыми нераспространёнными предложениями встречаются предложения с однородными членами, с инфинитивными группами, сложносочинённые предложения с прямым и обратным порядком слов, сложноподчинённые предложения.

Таким образом, нами рассматривались грамматические категории связности текста, среди которых особое внимание уделялось структурному единству текста; анализировалась омонимия как явление языка в отечественной и зарубежной лингвистике; была выделена группа омонимичных и частично омонимичных грамматических структур с общим компонентом „haben“, „sein“, „werden“, представляющих трудности для их распознавания и понимания студентами неязыковых факультетов в процессе иноязычного чтения. Данные структуры анализировались с точки зрения системного подхода, который предполагает не только наличие элементов в системе, но и характер взаимодействия между ними.

В данном разделе нами также вводится понятие «усечённый параллелизм» для акцентирования общего грамматического компонента в грамматических структурах, представленных в текстах для иноязычного чтения.

Безусловно, интерес к указанной проблеме есть следствие интереса к вопросам взаимосвязи языка и мышления, процессам, которые лежат в основе владения языком, в том числе процессам порождения и понимания высказываний.

Восприятие нескольких омонимичных и частично омонимичных грамматических структур с общим грамматическим компонентом в тексте для иноязычного чтения является для обучаемого сложным психическим актом отражения данных структур в целом, а не отдельных их компонентов, что мы и будем рассматривать в следующем разделе нашего исследования.

1.2. Психологическая характеристика процесса восприятия и опознания грамматических связей текста

В данном параграфе нами рассматриваются психические процессы восприятия и опознания грамматических структур в формате текста; психические функции восприятия (целеобразующая, моделирующая, преобразующая, эвристическая, регулирующая) в их специфическом преломлении к обучению студентов-филологов грамматике в процессе чтения иноязычного текста.

Структура интеллекта человека представлена такими его компонентами как сенсорно-перцептивный (ощущение, восприятие), мнемический (память, мышление), атенционный (внимание) по Ананьеву Б. Г. [Ананьев, 1981, с. 104]. Развитие интеллекта после школьного периода, по утверждению психологов, особенно явно проявляется в студенческом возрасте. Студенческий возраст - это пора сложнейшего структурирования интеллекта (которое очень индивидуально и вариативно). Существуют разные мнения на определение возрастных границ этого периода. Кулагина И. Ю. выделяет раннюю юность (16-17 лет), юность от 17 до 20-23 лет; Мухина В. С. определяет юность как период после отрочества до взрослости (возрастные границы от 15-16 до 21-25 лет) [Дарвиш, 2004, с. 164]. В определении границ юношеского возраста зарубежные психологи, также как и отечественные, не едины: так, например, американский учёный-психолог Арнольд Гезелл считает, что переход от детства к взрослости продолжается от 11 до 21 года; немецкий философ и психолог Эдуард Шпрангер считает, что юношеский возраст разнится в зависимости от пола человека: у девочек с 13 до 19 лет, у мальчиков с 14 до 22 лет; Эрик Эриксон, известный американский психолог, подразделяет весь жизненный цикл человека на 8 фаз, пятая из которых является юностью) - юношеский возраст (28), шестая фаза молодостью [Кон, 1989, 255 с.]. Следовательно, студенты-первокурсники входят в постпубертатный этап своего развития, а в период обучения в ВУЗе завершают свою фазу юности и переходят в фазу взрослости.

Но в среднем большинство авторов полагают, что нижней границей юности можно считать 16-17 лет, а верхним пределом является возраст 24-25 лет. Кроме того, следует учитывать, что физическое и социальное созревание у разных людей происходит неравномерно, поэтому можно говорить лишь об условном установлении хронологических границ. Студенты-первокурсники, как бывшие выпускники школ, преодолевают один из главных в их жизни периодов – переходный возраст, который можно представить в виде трех периодов: 1) препубертатный (подготовительный период) - младший подростковый возраст; 2) пубертатный - собственно подростковый возраст; 3) постпубертатный (организм достигает полной биологической зрелости).

Студенческий возраст представляет особый период в жизни человека прежде всего в силу того, что «по общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 16 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития» [Выготский, 1984, с. 255]. В этот период завершаются главные фазы биологического и личностного развития. Завершается половое созревание, формирование основных черт и особенностей характера и личности студента, как правило, тоже завершается. Между тем развитие организма и личности студента характеризуется рядом существенных противоречий. В процессе его жизни преодолеваются противоречия между наследственностью и средой, между различными регуляторами его жизнедеятельности. Наступление физической, гражданской, умственной и трудовой зрелости во времени не совпадает. Если физическая зрелость уже в основном завершена, то остальные виды зрелости, особенно умственной и трудовой, еще далеки от завершения. Ведущая деятельность - учебно-профессиональная [Дарвиш, 2004, с.164]. По данным Ананьева Б. Г. [Ананьев, 1984, с. 105], структура интеллекта динамично меняется на протяжении всего возрастного развития и внутри самого студенческого возраста. Так, в возрасте 18 - 21 года корреляционная плеяда из разных функций (памяти, мышления, восприятия, внимания) выступает в виде цепочки связей, тогда как в 22 - 25 лет образуется уже сложноветвящийся

комплекс, с мнемическим и атенционными ядрами. В студенческом возрасте важную роль играет фактор внимания, но в этот период оно занимает только четвёртое место по числу и мощности корреляционных связей, хотя уровень его концентрации повышается.

Интеллектуальные свойства обучаемости, к которым относятся обобщённость, гибкость, осознанность, устойчивость, самостоятельность мышления, лежат в основе умственных способностей, «определяют возможности быстрого, качественного переноса и развития теоретического мышления» [там же, с. 187]. Устойчивость внимания (а оно необходимо для адекватного восприятия и опознания) повышается лишь с 22 лет, что говорит о важности целенаправленной работы над организацией внимания студентов в процессе работы над рецептивной грамматикой или в процессе собственно чтения. Как справедливо утверждает Зимняя И. А., «будущий педагог должен овладеть общей культурой интеллектуальной деятельности (мышления, памяти, восприятия, представления, внимания)...» [Зимняя, 1991, с. 4].

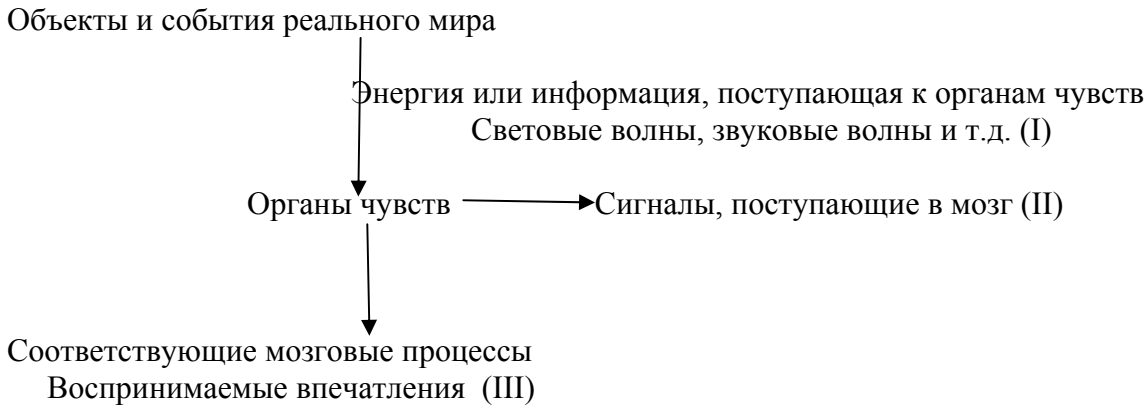
Процесс чтения является одним из основных видов умственной деятельности современного человека. В деятельности чтения интегрируются все основные психические функции: восприятие, мышление, память, внимание и др. Как отмечает Рубо И. Г., «по существу восприятие текста - это процесс рефлексивный, процесс отражения того, что было отражено автором текста, процесс авторского понимания, («со - понимание»), процесс оценивания авторской оценки («со - оценивание»), процесс оперирования в соответствии со способами, предложенными автором («со - оперирование») [Рубо, 1990, с. 5]. В процессе такого отражения субъект выделяет то новое, значимое для него, что он выделяет на основе сравнения с фоновыми знаниями. Происходит, по выражению Леонтьева А. Н., «духовная кристаллизация общественного опыта, общественной практики». Восприятие - процесс непосредственного чувственного отражения, «построение целостного образа предмета при его непосредственном воздействии на органы чувств. Образы восприятия характеризуются целостностью, осмысленностью, структурностью, избирательностью, полимодальностью и другими качествами» [Леонтьев, 1977, с. 86].

Психологи, изучавшие проблему восприятия и его развития в онтогенезе, Выготский Л. С., Леонтьев А. Н., Ананьев Б. Г., Белопольский В. И., Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Зинченко В. П. пришли к отрицанию рецептивной концепции восприятия, выдвинули рефлекторное его понимание, рассматривая процессы восприятия как своеобразные перцептивные действия. Для восприятия взрослого человека характерны сложные и совершенные ориентировочно - исследовательские действия.

Таким образом, отечественные психологи справедливо отрицают рефлексивную концепцию восприятия, несмотря на то, что зрительный образ возникает как целое помимо нашего желания. Однако, зрительные суждения направляются задачами восприятия, поскольку речь идёт не о непосредственном пассивном отражении, законченном в голой данности образа, а о процессе осмысленного активного чувственного познания предмета на основе его образа. Данный процесс всегда обладает некоторой степенью абстракции, легко переносится для сравнения на другие предметы и ведёт к полноценным обобщениям.

Восприятие человека представляет собой единство чувственного и логического, чувственного и смыслового, ощущения и мышления. Воспринимая, человек не только видит, но и смотрит, не только слышит, но и слушает, а иногда не только смотрит, но и рассматривает или всматривается, не только слушает, но и прислушивается. Поэтому всякое сколько-нибудь сложное восприятие является по существу своему решением определенной задачи, которое исходит из тех или иных раскрывающихся в процессе восприятия чувственных данных, с тем, чтобы истолковать их. Деятельность истолкования включается в каждое осмысленное человеческое восприятие [azps.ru]. На протяжении последних десятилетий работы И. Рока, Дж. Гибсона, В. Метцгера, Ф. Кликса, Ж. Пиаже, Дж. Хохберга во многом определили облик современной зарубежной психологии восприятия, суть которой достаточно выразительно иллюстрирует следующая схема:

Схема зрительного восприятия I



Первый уровень схемы (I) объясняется восприятие световой волны определённой частоты, т. е. обнаружение проксимальной (непосредственно воздействующей на рецепторные поверхности органов чувств) стимуляции.

Можно сказать, что объяснение состоит в обнаружении проксимального стимула ((в случае зрения) – изображение на сетчатке глаза), который соотносится с определённым воспринимаемым впечатлением. На втором уровне (II) объяснение при таком уровне анализа сводится к обнаружению в органах чувств особого механизма, который опосредует воспринимаемые ощущения. На третьем уровне исследуются причины процессов, которые ведут к зрительному восприятию.

По утверждению Зинченко В.П., зарубежные психологи ищут объяснение перцептивным процессам не столько на периферийном уровне или на уровне органов чувств, сколько на уровне центральных процессов, [Зинченко В. П. в предисловии к книге Рока, Рок, 1980, С. 5-25]. Зинченко В.П. и Величковский Б. М. определили, чем отличаются исследования в области восприятия в нашей стране от тех подходов, которые характерны для зарубежных подходов к восприятию. В отечественной концепции восприятия гораздо более выражено значение включённости восприятия в процессы активного практического взаимодействия с окружающим миром. Центральное место в аппарате отечественной психологии занимает понятие предметной человеческой деятельности и внутренне связанное с ним понятие психического отражения, его уровней и специфически человеческих особенностей. В отличие от концепции Рока И., Зинченко В. П. включает в восприятие элементы активной ориентации, предвосхищения будущих результатов действия. В случае такой важной познавательной активности, как чтение, выделение содержания предыдущих предложений существенно облегчает восприятие и понимание последующих отрывков текста [Зинченко В. П. в предисловии к книге Рока, Рок, 1980, С.8-9].

В последнее время проблематика зрительного восприятия слов стала одной из центральных в экспериментальной психологии познавательных процессов [Белопольский, 1983, 1985, 1988]. Возрождение интереса к исследованиям зрительного восприятия слов вызвано двумя причинами: появление возможности экспериментальной проверки и анализа структуры сложных, автоматизированных познавательных процессов (в первую очередь, перцептивных), протекающих в микроинтервале времени и недоступных прямому наблюдению и вторая причина заключается в возрастающем практическом значении знаний о структуре зрительного восприятия слов для таких областей как педагогика, диагностика и лечение нарушений чтения. Актуальной остаётся гипотеза о месте фонологического кодирования в процессе зрительного восприятия слов: гипотеза «двойного кодирования» состоит в том, что при восприятии слова семантическая идентификация осуществляется дважды – приблизительное распознавание смысла происходит на основании чисто зрительного анализа, причём параллельно разворачивается автоматический, но относительно медленный процесс графемно - фонемной трансформации, по завершении которого происходит вторичное, более точное распознавание значения слова. В современных

зарубежных исследованиях зрительного восприятия слов можно выделить три основных направления: анализ 1) эффектов знакомости при распознавании буквенных последовательностей, 2) роли фонологического кодирования в процессе чтения, 3) недоступных сознательному контролю (т.е. произвольных и неосознаваемых) компонентов восприятия слов. Каптелин В. Н. проанализировал данные этих трёх направлений. По его мнению, наиболее многочисленная группа исследований связана с анализом различных факторов знакомости, влияющих на эффективность зрительного восприятия слов [Каптелин, 1983, С.147-152]. На основании чисто логического анализа можно выделить несколько типов знакомости: при восприятии слов читатель может использовать имеющиеся у него знания о 1) внешнем окружении этого слова (знакомость семантического и синтаксического контекстов), 2) слове как целостном объекте (знакомость слова как зрительной, семантической единицы, уникальной последовательности букв), 3) его внутренней структуры (знакомость образующих слово элементов- букв, буквосочетаний - и правил их композиции) [Каптелин, 1983, с. 147].

Эффект контекста заключается в следующем: если предьявлению слова предшествует семантически связанный с ними материал (картинка, предложение, изолированное слово) восприятие этого слова облегчается. Соответственно, мы предполагаем, что предьявляемая грамматическая структура предложения будет восприниматься в контексте (окружении) других грамматических структур в зависимости от возможных совпадающих и различающихся компонентов данных грамматических структур текста.

В слове (целостном объекте) при восприятии его как зрительной единицы также возможны следующие акты восприятия: восприятия слова как целостной единицы и его опознание: например, *machen*; восприятие его внутренней структуры будет выражено в знакомости какого-либо компонента данного слова: например, *gemacht*. Выготский Л. С. особенно значительное место уделял в развитии высших психических процессов формам восприятия. В его монографии «Педагогическая психология» восприятие не только «акт, подчиняющийся элементарным естественным законам,...но и это, сохраняя внешнее, фенотипическое сходство с той же функцией у животного, по своему внутреннему составу, строению и способу деятельности, по всей психологической природе принадлежит уже к внешним функциям, сложившимся в процессе исторического развития и имеющим особую историю в онтогенезе» [Выготский, 1999, с. 424].

Речь, по Выготскому, не просто сопровождает восприятие, «она уже с самых ранних этапов начинает принимать в нём активное участие» (там же, 427). Учёный раскрывает в работе единство высших психических функций, таких как «произвольное внимание, логическая память, высшие формы восприятия и движения...связаны с развитием символической деятельности ребёнка» [Выготский, 1999, с. 440]. Выготский Л. С. подчёркивает, что логические, произвольные формы восприятия резко отличаются от натуральных, природных форм. «Логическим следствием из признания первостепенной важности употребления знаков в истории развитии всех высших психических функций является вовлечение в систему психических понятий тех внешних символических форм деятельности (речь, чтение, письмо, счёт, рисование), которые обычно рассматривались как нечто постороннее и добавочное по отношению к внутренним психическим процессам и, которые, с новой точки зрения, защищаемой нами, входят в систему высших психических функций наравне со всеми другими высшими психическими процессами» [Выготский, 1999, с. 441]. Решающее значение для проверки и коррекции перцептивного образа (от лат. *perceptio* - восприятие) является включённость восприятия в процессы практической деятельности, общения и научного исследования.

Направленный характер развитых процессов восприятия «даёт возможность рассматривать их в качестве перцептивных действий (позволяющих выделить информативное содержание ситуации, по которому субъект может сличать воспринимаемые с хранящимися в его памяти прежними их отображениями и описаниями и опознавать эти

объекты, т.е. относить их к тому или иному семантическому классу (категории)» [Зинченко, 1968, с. 67].

Семантическая категория, к которой относятся объекты, имеет вторичную, более абстрактную функцию, объединяющую или дифференцирующую данные объекты, функцию отношения/соотношения. Данные отношения позволяют, как нам кажется, выходить на более высокую, абстрактную ступень обобщения в процессе восприятия.

Существует несколько определений понятий восприятия:

Восприятие - это целостное отражение предметов и явлений объективного мира при их непосредственном воздействии в данный момент на органы чувств [Аверченко Л.К., Андрияшина Т.В., Булыгина А.А. и др., 2000, с.37].

Восприятие – целостный образ предмета, возникающий в результате воздействия объективного мира на органы чувств [Розенталь, 1975, с. 68].

Восприятие – не сумма ощущений, получаемых от того или иного предмета, а качественно новая ступень чувственного познания с присущими ей способностями [Психология и методика интенсивного обучения иностранным языкам, 1978, с. 86].

Восприятие – целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств. Будучи необходимым этапом познания, оно всегда в большей или меньшей степени связано с мышлением, памятью, вниманием, направляется мотивацией и имеет определённую аффектно-эмоциональную окраску [Петровский, Ярошевский, 1990, с. 66-67].

Первые два определения раскрывают непосредственное, чувственное отражение предметов, без участия процесса *осмысленного* активного чувственного познания предмета на основе его образа. Наиболее глубокими по раскрытию содержания восприятия является, по нашему мнению, два последних определения, поскольку они раскрывают необходимое свойство восприятия как познания сложной психической деятельности человека и такое необходимое условие эффективного восприятия - мотивированность.

Сведя данные определения в одно, можно сделать вывод о том, что восприятие – это надстоящая ступень над ощущениями, являющаяся сложной мотивированной аналитико-синтетической деятельностью, в результате которой формируется образ целостного предмета посредством отражения всей совокупности его свойств. В акте восприятия всякий предмет приобретает определённое обобщённое значение, выступает в определённом отношении к другим предметам. Обобщённость является высшим проявлением осознанности человеческого восприятия.

В восприятии отражаются предметы окружающего мира в совокупности различных свойств и частей. Именно восприятие наиболее тесно связано с преобразованием информации, поступающей прямо из внешней среды. При этом формируются образы, которыми в дальнейшем оперируют внимание, память, мышление, эмоции. Полученная в активном взаимодействии с объектом информация о его свойствах, (форме, величине и т.д.) преобразуется в ряд характеристик, из которых в дальнейшем при узнавании вновь реконструируются целостные отображения объектов – образы, что можно представить в следующей схеме: образы из внешней среды – реконструирование образов – преобразённые образы. Благодаря связям, образующимся при обучении между разными анализаторами, в образе отражаются такие свойства предметов или явлений, для которых нет специальных анализаторов, например, величина предмета, вес, форма, регулярность, что свидетельствует о сложной организации этого психического процесса. Построение образа воспринимаемого объекта тесно связано со способом его обследования. В процессе обучения при многократном восприятии объекта происходит видоизменение структуры действий с объектом (за счёт «погружения»). Исследования психофизиологов показывают, что получаемая нами информация об объектах и явлениях окружающего мира ни в коей мере не являются результатом простого раздражения органов чувств и доведения до коры мозга возбуждения от периферических воспринимающих органов.

Психологи выделяют следующие функции восприятия, которые проявляются в процессе познания: целеобразующая, моделирующая, преобразующая, эвристическая, регулирующая [Зимняя, 1989, с. 47].

Суть *целеобразующей* функции в выделении в визуальном поле объекта, отвечающего целям и задачам деятельности. «Образ восприятия, возникший в проблемной ситуации, является предметом исследовательской деятельности человека» [Зимняя, 1989, 47]. Целеобразующая функция рассматривается нами в методическом аспекте как постановка мотивированной цели, имеющей несколько соподчинённых целей. Главной целью подготовки студентов к чтению текстов будет их ориентирование на текст как на функциональное целое с его взаимодействующими грамматическими связями, часто имеющими омонимичный характер. Соподчинённые цели носят уже частно-методический характер, являются методическими «шагами» к достижению главной: восприятию и опознанию омонимичных и частично омонимичных грамматических явлений в их комплексе, иначе говоря, к пониманию читаемого.

Моделирующая функция заключается в упорядочении и объединении отдельных ощущений в целостные образы предметов и явлений, которые выступают в качестве идеальных объектов преобразовательной деятельности человека в процессе творчества, причём творческая деятельность предполагает преобразование исходной ситуации, наличной информации. Выше были рассмотрены несколько типов знакомости по Каптелину В. Н. [Каптелин, 1983, С. 147-152]: 1) внешнее окружение слова; 2) слово как целостный объект; 3) внутренняя структура слова. Суть моделирующей функции, функции изменения, будет заключаться практически одновременно в рассмотрении слова, словосочетания (грамматической структуры) в изолированном виде и в сравнении с другими омонимичными и частично омонимичными грамматическими структурами. Данное рассмотрение имеет формат упражнения, и подчиняется основным методическим принципам: принципу от простого к сложному, принципу доступности, принципу наглядности, принципу одной трудности.

Телегина Э. Д. и Гагай В. В. рассматривают *преобразующую* функцию в способности зрительной системы манипулировать образами, находящимися в зрительном поле. [Телегина, Гагай, 2003, С.47-55]. На эту же способность восприятия указывает Зинченко В. П. [Зинченко, 2002, С. 3-7]. Он считает, что видимое поле в условиях стабилизации непрерывно трансформируется. Возможны фрагментарные выпадения элементов поля, а также их восстановление в целом или по частям. В результате манипулятивных действий с образами восприятия исходная ситуация видоизменяется, что способствует выдвижению разнообразных гипотез решений творческой задачи. Преобразующая функция в нашем понимании – это функция сравнения структур и их видоизменения в текстовых упражнениях для обучения чтению. Преобразующая функция имеет творческий характер даже в языковых текстовых упражнениях, поскольку текстовые упражнения – это «вид упражнений, которые в отличие от фонетических, лексических, грамматических упражнений опираются не на отдельные языковые единицы, а на текст как результат речевой деятельности» [Азимов, Шукин, 1999, с. 353]. Любое преобразование текста влечёт за собой изменения на всех уровнях текста: лексическом, грамматическом и синтаксическом, что, в свою очередь, ведёт к глобальному изменению смысла текста.

Эвристическая функция рассматривается авторами как возникновение нового смысла образа восприятия. Появление нового смысла перцептивного образа есть результат увеличения количества альтернативных схем для восприятия одного и того же объекта. В основе такого восприятия – включение объекта познания в разные системы связей для обнаружения различных его свойств и сторон, рассмотрение предмета с различных точек зрения, усмотрение в одном предмете признаков других предметов и т.п.... Таким образом, в результате действия преобразующей функции возникает новый образ текста, в основе рассмотрения нового образа текста лежит эвристическое начало, поскольку преобразование текста выполнено самим обучаемым. Данное преобразование позволит обучаемому

рассматривать новый, созданный им текст с позиции не стороннего наблюдателя, а человека, творчески перерабатывающего текст. Рассмотрение нового явления будет более критическим и зрелым.

Регулирующая функция восприятия, обеспечивающая адекватное отражение действительности, даёт возможность на основе оценок промежуточных результатов определять направление поиска решения творческой задачи, отбрасывая одни гипотезы и принимая другие [Телегина, Гагай, 2003, с. 48]. Текстовые упражнения, построенные иерархично, то есть, от простого к сложному, позволят продолжить процесс преобразования дальше, на новом, более сложном уровне: например, преобразование одной структуры в текстовом поле позволит перейти к преобразованию нескольких структур в текстах различной протяжённости и различного «качества»: речь идёт в данном случае об учебных и аутентичных текстах.

Классификация функций восприятия, предложенная Телегиной Э.Д.и Гагай В. В., может лечь в основу создания методически организованных систем грамматических упражнений как репродуктивного, так и творческого, продуктивного характера.

Как считают психологи, развитие восприятия имеет большое значение для учебной деятельности. Развитое восприятие помогает усваивать больший объём информации с меньшей степенью энергетических затрат [Николаенко, Залесов, Андрюшина, 2000, с. 39].

Следующей, логически вытекающей из восприятия образа операцией, является *опознание* данного образа.

Динамика процесса опознания адекватно описывается так называемым «законом перцепции» (Ланге Н. Н.): первоначально выделяется лишь общее диффузное представление о предмете, которое затем сменяется более определённым и детальным восприятием. Происходящее на основе выделения обобщённых систем признаков опознание осуществляется за значительно более короткое время, чем процессы первоначального перцептивного научения (например, формирование навыков чтения).

Осуществляемая при опознании благодаря взаимодействию восприятия и памяти категоризация предметов, событий и ситуаций близка, а иногда идентична понятийной категоризации [Петровский, Ярошевский, 1990, с. 67].

Опознание - процесс отнесения предъявляемого объекта к одному из несколько заранее фиксированных классов или категорий. Важным моментом этих процессов является результат сравнения перцептивного описания объекта с хранящимися в памяти эталонами описания соответствующих классов или категорий. При этом важны опознавательные признаки как совокупность свойств объекта, на основании которых производится опознание этого объекта как относящегося к определённому классу. Выделение и учёт учащимися опознавательных признаков может производиться как осознанно, так и неосознанно. В ходе развития перцептивных процессов происходит постоянное выделение новых опознавательных признаков, не выступавших ранее как психологически целостные образования [Петровский, Ярошевский, 1990, с. 251].

По мнению Шехтера М.С., усвоение существенных элементов объектов данного класса и взаимоотношений данных элементов является одной из важных предпосылок формирования целостного образа – эталона (группы таких образцов), а, значит, и соответствующего опознавательного навыка [Шехтер, 1981, с. 23].

Автор выделяет три необходимых стадии или этапа обучения на основе формируемого опознавательного навыка.

Первый этап обучения должен состоять в формировании приблизительного, пока ещё диффузного, но уже целостного зрительного образа того нового объекта (представителя определённого нового класса), который обучаемому надо научиться опознавать и отличать от других объектов. Формирование целостного, но отнюдь неточного образа начинается с этого этапа. Аналитические оценки на данном этапе отсутствуют или появляются в примитивном виде.

С первым этапом связаны, по Шехтеру М. С., две трудности. Первая связана с крайне общим восприятием объекта: целостный образ является одновременно слитным образом без выделения определённых понятий о данном объекте; объект (несколько объектов) может иметь «размытые множества», без чётких разграничений анализируемого объекта по классам и категориям. Суть второй трудности в стихийной сложившихся у обучаемого обобщённых схематических образах, визуальных «каркасах», в которые укладывается каждый новый воспринимаемый объект, причём свой индивидуальный каркас может противоречить содержанию формируемого образа.

При организации *второго, аналитического этапа*, решается вопрос отрыва выделяемого объекта от целого. Так, например, формирование навыка опознания требует упражнений для опознания и дифференциации одних элементов с другими, похожими, но «чуждыми» элементами, при этом возникает ряд вопросов: целесообразно ли хотя бы какой-то период, предъявлять элемент, подлежащий усвоению, отдельно от всей фигуры; если лучше экспонировать всю фигуру в целом, то требовать ли от обучаемого оценки только данного элемента или также всей фигуры в целом; как обеспечить при оценке всей фигуры особое внимание обучаемого к данному отрабатываемому элементу.

Третий, заключительный этап обучения связан с формированием целостного (причём достаточного точного) образа. Как говорит Шехтер М. С., трудная исследовательская задача состоит в том, чтобы раскрыть интегрирующие действия и вообще интегрирующие факторы, обуславливающие переход от второго, аналитического этапа к целостному акту [Шехтер, 1985, с. 24].

При рассмотрении данного этапа остаётся нерешённым вопрос: *благодаря каким процессам (действиям, операциям) ряд одновременно воспринимаемых компонентов объекта оказывается синтезированным в одно структурное образование и выделяется интегративный отличительный признак, присущий этому образованию?*

Иначе говоря, что сплавляет в единое целое определённый перцептивный материал? Разумеется, необходимо выяснить, в каких ситуациях, при решении каких задач деятельности человека формирование целостных образов становится острой необходимостью. Формируемый опознавательный навык не должен быть слишком заужен или слишком расширен. Зауженность навыка заключается в предъявлении объектов данного класса, не встречавшихся обучаемому раньше (во время опознавательных упражнений ученик не включает их в данный класс).

Расширенность может встречаться при предъявлении очень широкого варьируемого материала. Вышесказанное имеет прямое отношение к вопросу о том, может ли механизм опознания обеспечить опознание данного класса при самом большом их разнообразии. Шехтер М. С. сам отвечает на этот вопрос: может, если эти объекты предъявляются во время опознавательной тренировки (иначе говоря, упражнений).

Не может, если такое широкое варьирование не производится. В этом случае для новой фигуры, не входящей ни в один из знакомых подклассов данного класса, в памяти не находится соответствующего перцептивного образа, целостного эталона, который мог бы служить основой опознания.

Опознавательный акт может совершиться только благодаря быстрому переключению механизма целостных эталонов к механизму проверки существенных признаков, который, как мы помним, использовался на первых стадиях обучения. Если такой механизм экстренного переключения действует, новая фигура опознаётся правильно [Шехтер, 1981, с. 26].

Адекватное опознание грамматических явлений на морфологическом уровне предполагает работу над отдельными словами предложения, поскольку морфология – это учение о слове. Взаимофункциональность грамматических компонентов отдельного слова (наличие или отсутствие префиксов, суффиксов, окончаний и т.д.) играет важную роль в идентификации грамматической структуры / структур текста. Речь идёт в данном случае уже о структурности текста.

Возможна ли такая смысловая переработка, трансформация текста, позволяющая исследовать процесс формирования рецептивного грамматического навыка в условиях омонимичности/частичной омонимичности грамматических структур текста? Структуры не заданы текстом изначально, а конструируются в нём извне: в одном случае это отдельные предложения, в другом, группа предложений. Для понимания процесса структурирования текста важно выделение не только лингвистического значения (языкового плана выражения), но и функционального значения, приобретаемого в данном контексте каждой группой предложений или отдельными предложениями. «Переход от одного функционального значения к другому возможен лишь потому, что обеспечивается лингвистическим значением, семантика которого богаче семантики любого функционального значения» [Смирнов, 1983, с. 111].

Таким образом, нами была сделана попытка рассмотреть психические процессы восприятия и опознания грамматических структур в формате текста; психические функции восприятия (целеобразующая, моделирующая, преобразующая, эвристическая, регулирующая) в их специфическом преломлении к обучению студентов-филологов грамматике в процессе чтения иноязычного текста.

Необходимость в развитии данных процессов восприятия и опознания подтверждается возрастными особенностями студентов, обучающихся на первом курсе педагогического вуза, а также и необходимостью развития профессиональных качеств будущих педагогов-филологов.

Современная нейропсихология установила существование так называемых ассоциативных слоёв коры головного мозга, играющих важную роль в осуществлении наиболее сложных форм психической деятельности, к которым относится речевая деятельность. В процессе восприятия и опознания определённых грамматических структур ассоциативность является ведущей функцией. Данный процесс, как известно, может иметь значительные сбои или «затруднения в деятельности» по определению Зимней И. А.: затруднение - это субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации прогнозируемого (планируемого) общения вследствие неприятия партнёра общения, его действий, непонимания текста (сообщения) [Зимняя, 2003, с. 346]. Затруднения, согласно психологам, проявляются в форме остановки, перерыва деятельности. С другой стороны, осознание затруднения, по мнению Зимней И. А., является фактором активации интеллектуальной деятельности человека, стимулирования нахождения новых средств и способов выхода из создавшейся «затрудняющей ситуации». Затруднения, согласно общепсихологической интерпретации, классифицируются как смысловые, эмоциональные, когнитивные, тактические. Когнитивные затруднения можно, как мы считаем, отнести к сфере интеллектуально-познавательного тезауруса как отдельной личности (то есть, они индивидуальны), так и некоего коллектива, работающего над одной проблемой. Интересующие нас когнитивные затруднения тесным образом связаны с когнитивными сложностями, которые способствуют «избирательной сортировке впечатлений о действительности, опосредствующей его деятельность. Когнитивная сложность определяется количеством оснований классификации, которыми сознательно или неосознанно пользуется субъект при дифференциации объектов какой-либо содержательной области» [Петровский, Ярошевский, 1990, с.165]. Когнитивная сложность и когнитивные затруднения, в свою очередь, приводят к процессу выдвижения гипотез, так как мышление - «всегда прогнозирование» [Зимняя, 1988, с.7]. Можно сказать, что процесс чтения текста на иностранном языке сопровождается процессом выдвижения гипотез на уровне грамматики текста.

Стратегия преодоления когнитивных затруднений формирует и развивает грамматический рецептивный навык, речь о котором пойдёт в следующем параграфе.

1.3. Понятие «грамматический навык чтения» и его специфическое преломление в методике обучения омонимичным и частично омонимичным грамматическим структурам.

В данном параграфе рассматривается понятие «грамматический навык чтения», его природа и функционирование, раскрывается содержание группы грамматических навыков по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения.

Основой содержания обучения в вузе является система научных и профессиональных знаний, умений и навыков. Формируемые в процессе обучения знания и умения должны быть основой для решения практических и профессиональных задач.

При решении многих актуальных вопросов методики преподавания иностранных языков, существенное значение имеет то, как толкуются понятия «знания», «умения», «навыки», и их взаимосвязь в процессе обучения [Леонтьев А.А., 1991, 38]. До сих пор не уточнены соотношения между понятиями «умения» и «навыки». Трактовка данных понятий претерпевала по мере своей эволюции существенные изменения.

Большинство психологов и педагогов считают, что умение - более высокая психологическая категория, чем навыки. Под умениями понимается в этом случае возможность осуществлять на профессиональном уровне какую-либо деятельность, при этом умения формируются на базе нескольких навыков, характеризующих степень овладения действиями. Поэтому навыки предшествуют умению.

Часть учёных придерживается обратной точки зрения: навыки представляют более высокую стадию овладения физическими упражнениями и трудовыми действиями, чем умения. Под умениями понимается уже возможность осуществлять какое-либо действие, операцию. У них умения предшествуют навыку, который рассматривается как более совершенная стадия овладения действиями. Так, например, в 40-х годах 20-го века умение трактовалось рядом методистов как несовершенный навык. Во втором подходе к иерархии навыков и умений под признаком сформированности навыка (или умения) является качество действия, а не его автоматизация: «ведь автоматизировать можно и неправильно выполняемое действие» [azps.ru].

Сложность в разведении этих понятий заключается в наличии у них общей операции: действия, выполняемого с определенным способом и с определенным качеством.

В исследовании Бергмана Н. А. процесс овладения языком представлял собой прямолинейное восхождение от знания к умению и от умения к навыку [Бергман, 1946]. Позже стали различать, по мере развития психологического учения об умениях и навыках первичные умения, представляющие собой начальный этап формирования навыка, и вторичные умения, представляющие собой речевую деятельность и включающие навыки как компоненты [Цетлин, 1955].

Цетлин В. С. раскрывает следующую иерархию данных категорий: первичные умения, автоматизирующие навык - автоматизированный навык как компонент более широкого понятия «вторичное умение».

Навыком, по мнению А. В. Петровского, А. В. Брушлинского и В. П. Зинченко, является частичная автоматизированность исполнения и регуляции целесообразных движений у человека. Частичная автоматизированность навыка объясняется тем, что любая деятельность человека объясняется сознанием и навыка в чистом виде у человека существовать не может. Навык, таким образом, является сознательно автоматизированным действием. Умение трактуется как использование имеющихся знаний и навыков для выбора и осуществления приёмов действия в соответствии с поставленной целью [Петровский, Брушлинский, Зинченко, 1986, с.107, С.115-116].

В классификации Афоной Г. М. умения – это практические действия, которые совершает ученик на основе осознанных знаний. Это знание о способе действия. Применение – использование знаний на практике. Навык в её интерпретации – это автоматические действия, которые выполняет ученик при использовании знаний (в основе навыков заложены осознанные действия) В данной классификации навык стоит выше умения [Афоной, 2002, с.129].

Навык трактуется Колкером Я. М., Устиновой Е. С., Еналиевой Т. М. также как способность пользоваться конкретным языковым материалом, чтобы понимать или строить высказывание (например, навык распознавания и понимания пассивных конструкций при чтении, навык употребления артиклей в говорении) [Колкер Я. М., Устинова Е. С., Еналиева Т. М., 2000, с. 13].

Зимняя И. А. признает проблему трактовки навыка неоднозначной - «от его фетишизации (бихевиоризм, необихевиоризм) до практического игнорирования (когнитивная психология)» [Зимняя, 2003, с.240].

Миньяр-Белоручев Р. К. считает недостаточным определение навыка только как операцию или действие, совершаемое автоматизировано. «Но навык нельзя отождествлять ни с операцией, ни с действием, так как операцию и действие можно отлучить от конкретного деятеля и рассматривать как компонент деятельности, как её элемент, а навык всегда связан с субъектом, с его способностями. Именно поэтому навык есть ни операция, ни действия, а способность автоматизировано совершать действие, включённое в осознанно совершаемую деятельность» [Миньяр - Белоручев, 1989, с.3].

Навык в определении Витлина Ж.Л. – это доведённое до автоматизма умение решать тот или иной вид задачи. Всякий новый способ действия протекает первоначально как некоторое самостоятельное, развёрнутое и сознательное действие, затем в результате многократных повторений может осуществляться уже в качестве автоматически выполняемого компонента действия, то есть, навыка в собственном смысле этого слова. Понятия «лексический навык» и «грамматический навык» нуждаются в уточнении, поскольку автоматизированным компонентом действия может быть также и умение [Витлин, 1999, с.24].

Как мы видим, к определению навыка подходят по-разному: синониму умения (Ж. Л. Витлин, В. С. Цетлин), сознательно автоматизированному действию (А. П. Зинченко, А. В. Брушлинский, Р. К. Миньяр-Белоручев, А. В. Петровский,) автоматизированному действию (Ж. Л. Витлин, Я. М. Колкер, Е. С.Устинова, Т. М. Еналиева), как к способности (Г. М. Афоной).

Понятие «умение» также подвергается неоднозначному толкованию. Мильруд Р.П. считает, что «специальные умения, необходимые для коммуникации и обслуживания речемыслительного процесса, могут быть обозначены английским термином „subskills“» [Мильруд, 1999, с. 31].

Ряд учёных считает нецелесообразным включать навык как компонент в коммуникативную компетенцию, потому что навык, по их мнению, действие с элементарными языковыми явлениями [Гурвич, Кудряшов, 1991, С282-284]. Главным и определяющим, таким образом, является умение.

Вышеперечисленные трактовки «навыка» и «умения» говорят о нерешённости определения их содержания.

Главным отличием умения от навыка является то, что операции на уровне умения характеризуются «осознанностью, самостоятельностью, продуктивностью и динамизмом, иначе говоря, действия не просто воспроизводятся, но и находятся более эффективные решения использования сформированных навыков» [Азимов, Шукин, 1999, с. 372].

Целесообразен ли учёт специфики навыков и умений в этапизации овладения языковым явлением? Мнения учёных также разделились. Так, например, Витлин Ж.Л. считает этапизацию необходимой, Мильруд Р.П., в свою очередь, излишней: «речевые навыки, умения и речевые автоматизмы отрабатываются как бы одновременно в коммуникативных речемыслительных заданиях (activities)» [Мильруд, 1999, с.11]. Мильруд использовал

положения когнитивизма, в котором знания, навыки и умения - это целостная когнитивная структура, хранящаяся в мозге [Ситнов, 2005, с. 43].

Витлин Ж.Л. считает необходимым переход навыка во вторичное умение, введя при этом ещё один этап: приобретение нового опыта и знания. Предложенная автором схема предполагает новый опыт и новые знания при переходе к каждому более высокому этапу усвоения.

В его классификации есть место первичным и вторичным умениям. Первичные действия выполняются на этапе формирования образа, а вторичные речевые умения на этапе воссоздания образа:

Таблица № 5
Этапы перехода навыка в умение

Этапы усвоения языковых явлений			
Формирование образа		Воссоздание образа	
Первичные действия	Становление навыка	Дальнейшая активизация навыка	Вторичное речевое умение

Интересно в этой связи мнение Шатилова С.Ф., выразившего сомнение в первичных умениях, назвав их первичными неумениями или первичными действиями [Шатилов, 1991, С. 295-305].

Ряд учёных предлагает следующую схему этапизации навыка [Петровский, Брушлинский, Зинченко, 1986, с.113]:

Таблица № 6
Схема этапизации навыка

Этап развития навыка	Характер навыка	Цель навыка	Особенности выполнения действия
Ознакомительный	Осмысливание действий и их представлений	Ознакомление с приёмами выполнения действий	Отчётливое понимание цели, но смутное – способов её достижения; весьма грубые ошибки при действии.
Подготовительный (аналитический)	Сознательное, но неумелое выполнение.	Овладение отдельными элементами действия; анализ способов их выполнения	Отчётливое понимание способов выполнения действия, но неточное и неустойчивое его выполнение; очень напряжено внимание, сосредоточенность на своих действиях; плохой контроль.
Стандартизирующий (синтетический)	Автоматизация элементов действия	Сочетание и объединение элементарных движений в единое целое.	Перенос внимания на результат; улучшение контроля
Варьирующий (ситуативный)	Пластическая приспособляемость к ситуации	Овладение произвольным регулированием характера действия.	Гибкое целесообразное выполнение действия; контроль на основе

		специальных сенсорных синтезов; интеллектуальные синтезы (интуиция)
--	--	---

По нашему мнению, последний этап (варьирующий) по данной схеме очень близок к уровню умения.

Таким образом, основными качествами навыка авторы считают автоматизм, безошибочность выполнения, сознательность, низкий уровень напряжённости выполнения действия. Леонтьев А.А., Пассов А.Е., Шатилов С.Ф. придерживаются мнения о безусловной автоматизированности навыка, осознанность выполнения действия появляется только на следующей, более высокой ступени – умении.

Нами используются следующие определения:

навык относится к действию, характеризующемуся цельностью, отсутствием поэлементного сознания. Это операция, доведённая до уровня автоматизма и безошибочности (Леонтьев А.А., Пассов Е.И., Шатилов С.Ф.);

умение представляет собой более сложное явление, чем навык; усвоенный субъектом способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью приобретённых знаний и навыков. Способность осознанно совершать действие, опираясь на сформированные навыки и приобретённые знания (Леонтьев А.А., Пассов Е.И.).

В соответствии с вышеприведённым определением природы навыка, Пассов Е.И. раскрывает содержание грамматического навыка: автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи. Владение грамматическим навыком означает способность производить «синтезированное действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в данной ситуации, и правильное оформление речевой единицы любого уровня, совершаемое в навыковых параметрах и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности» [Пассов, 1989, с. 150-151].

В состав грамматического навыка входят:

- морфологические навыки (правильное употребление в речи грамматических явлений на морфологическом уровне;
- синтаксические навыки (правильное расположение слов во всех типах предложений; это навыки владения синтаксическими схемами предложений;
- графические навыки (навыки правильного употребления букв на письме);
- орфографические навыки (навыки безошибочного письма) (Бим И.Л., Шатилов С.Ф. Леонтьев А.А., Пассов Е.И.).

Шатилов С.Ф. подразделяет грамматические навыки и умения на языковые и речевые, причём языковые навыки и умения функционируют под контролем сознания на основе знания грамматических правил. По его мнению, необходимо строго разграничить языковые и речевые грамматические навыки, в том числе и синтаксические. Синтаксический навык является при этом частью грамматического навыка. Языковой грамматический навык - навык оперирования грамматическим, в том числе и синтаксическим действием вне условий речевой коммуникации, например, образование морфологических форм существительных, прилагательных глаголов (морфологические языковые навыки) конструирование предложений из слов в соответствии с правилами о порядке слов (синтаксический языковой навык) [Шатилов, 1972, с.42].

Основным качеством грамматического навыка следует считать автоматизм (действие, осуществляемое без контроля сознания, то есть, произвольно и неосознанно). То есть, человек вначале сознательно следует правилам оформления высказывания, затем его действия приобретают автоматизм, безошибочность выполнения, сознательность, низкий уровень напряжённости выполнения действия.

Нас интересуют, прежде всего, морфологические и синтаксические грамматические навыки, которые мы, в свою очередь (используя классификацию Шатилова С.Ф.), объединили в группу рецептивных языковых грамматических навыков по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе иноязычного чтения.

В своём формировании и развитии грамматический навык проходит ряд стадий:

- 1) восприятие модели;
- 2) имитация модели (действие по аналогии);
- 3) подстановка (увеличивается способность к репродукции на основе аналогии);
- 4) трансформация;
- 5) репродукция (изолированное и самостоятельное употребление усвоенной модели);
- 6) комбинирование (перенос с модели на модель) [Азимов, Щукин, 1999, с. 63].

Поскольку данные стадии более соответствуют стадиям формирования активного грамматического навыка, необходимо разработать примерные стадии формирования рецептивного грамматического навыка для чтения. Это может выглядеть следующим образом:

- 1) восприятие изолированной модели;
- 2) анализ модели по составляющим;
- 3) сравнение усвоенной модели с новой;
- 4) трансформация моделей;
- 5) распознавание модели в тексте;
- 6) распознавание моделей с различными составляющими в тексте.

Ведущими параметрами грамматического навыка, необходимого для реализации комплекса упражнений в обучении грамматике при чтении, являются:

- способность производить синтезированное действие по выбору модели;
- владение синтаксическими схемами предложений;
- адекватное опознание грамматических явлений на морфологическом уровне.

Можно заметить, что во втором случае мы отправляемся не от элементов и частных отношений между ними, не от анализа и последующего синтеза через связывание элементов в большие комплексы, а, наоборот, от восприятия грамматической структуры в контексте с другими грамматическими структурами, который нужно расчлнить на составляющие элементы, изучить их грамматические отношения в сравнении друг с другом и лишь затем воспринимать как целостное системное образование.

Итак, рассмотрим первый параметр грамматического навыка, суть которого в способности *производить синтезированное действие по выбору модели*. Под синтезом (от греч. *syntaxis* – соединение, сочетание, составление) понимается практическое или мысленное соединение частей или свойств (сторон) изучаемого объекта в единое целое. В результате данной мыслительной операции происходит обобщение, систематизация, сравнение, вместе с которыми синтез составляет логический аппарат мышления. В процессе обучения синтез развивается от неполного к всё более полному и многостороннему. На занятиях по языку синтез – важная сторона мыслительной деятельности в процессе объединения отдельных признаков изучаемого явления в единое целое [Азимов, Щукин, 1999, с. 317].

Синтезированное действие предполагает вышеназванные мыслительные процессы, такие как обобщение, систематизация, сравнение.

Обобщение как операция и продукт мышления имеет основную функцию выделения общего в ряде предметов или явлений и его отвлечение. Простейшие обобщения заключаются в объединении, группировании объектов на основе отдельного признака. В нашей работе обобщение используется как мыслительная операция нахождения общих признаков грамматических структур, уже сгруппированных на основе данных общих признаков.

В процессе систематизации объект рассматривается как «определённое множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого множества» [Азимов, Щукин, 1999, с.321]. Систематизированные в нашем исследовании объекты, то

есть, подобранные по общему признаку грамматические конструкции, представляют собой сравниваемые между собой «множества», имеющие внутри себя целостную структуру.

Сравнение - следующая логическая операция мышления, состоящая в сопоставлении предметов, явлений, их свойств и установления тождества или различия между ними [Азимов, Щукин, 1999, с. 337]. Особенно важна данная мыслительная операция в связи с развитием таких способностей как умение сравнивать не только известное с неизвестным, но и известное с известным, выделение омонимичных явлений и их сопоставление.

Таким образом, способность производить синтезированное действие по выбору модели представляет собой целостный комплекс мыслительных операций (обобщение, систематизация, сравнение), выполнение которых ведёт к адекватному восприятию и опознанию грамматической модели.

Следующий параметр – *владение синтаксическими схемами предложений*.

По утверждению Москальской О. И, главной единицей синтаксиса является предложение как минимальная единица речи. «Die zentrale Einheit der Syntax ist der Satz als minimale Einheit der Rede» [Moskalskaja, 1990]. Синтаксис исследует структуру предложения, внутреннюю синтаксическую структуру имеет также текст и последовательность предложений в тексте. Современные исследователи текста работают над синтаксическими единицами более высокого ранга, превышающими рамки предложений. «satzübergreifende syntaktische Einheiten höheren Rangs» [Moskalskaja, 1990]. Владение синтаксическими схемами предложений предполагает восприятие и опознание предложений в формате текста в их последовательности, сравнении, сопоставлении.

Третий параметр – *адекватное опознание грамматических явлений на морфологическом уровне*. Семантика грамматических единиц, функциональные связи грамматических и лексических значений, содержательная и формальная сторона языка являются основным в опознании содержания грамматического явления на уровне словосочетания/предложения/текста. Многие обучаемые заучивают лингвистические определения и правила механически, не осознают сущности основных морфологических понятий, поэтому не всегда могут осознанно применять полученные знания на практике, допускают грамматические ошибки, не умеют использовать слова определенной грамматической формы в определенном (заданном) стиле речи (книжном или разговорном). Форма и значение грамматических единиц не рассматривается в их единстве, целостность восприятия грамматических категорий разрушается.

Таким образом, нами рассмотрены процесс и этапы формирования грамматического навыка, а также его ведущие параметры в их специфическом преломлении к обучению омонимичным и частично омонимичным грамматическим структурам в процессе чтения иноязычного текста.

Перечисленные выше три главных параметра пассивного грамматического навыка (*способность производить синтезированное действие по выбору модели, владение синтаксическими схемами предложений, адекватное опознание грамматических явлений на морфологическом уровне*) представляют собой логические операции, имеющие также психологическую природу, так как накладываются на индивидуальность обучаемого, на его способность к обучению.

Определение стратегии при восприятии и опознании грамматики в процессе чтения иноязычного текста состоит из последовательного решения следующих мыслительных задач: 1) ориентировки, 2) поиска, 3) переработки и оценки информации.

С точки зрения изучаемой проблемы можно определить стратегию обучения грамматике при чтении как:

- использование ранее накопленных знаний об образовании грамматической структуры при восприятии и опознании омонимичных и частично омонимичных грамматических структур на уровне текста;
- выявление закономерностей и последовательностей обработки визуально воспринимаемой грамматической информации текста, иначе говоря, определённых логических шагов по

раскрытию грамматической информации текста: это использование определённых правил, стандартизированных по принципу сравнения с омонимичными и частично омонимичными грамматическими структурами, имеющими, по крайней мере, один и тот же грамматический компонент; выполнение комплекса грамматических упражнений, состоящих из четырёх групп (данные упражнения соответствуют заявленной нами попытке дать классификацию специальных грамматических навыков при чтении); работа с учебными и аутентичными текстами, в которых имеются омонимичные и частично омонимичные грамматические структуры;

- организация на запоминание полученной грамматической информации будет происходить на основе учебно-методического грамматического пособия, состоящего из блока правил, комплекса грамматических упражнений, набора учебных текстов, набора аутентичных текстов и словаря.

Таким образом, нами была сделана попытка рассмотреть разные точки зрения на психическую природу навыка, механизмы его работы. В результате данного анализа была выделена группа навыков, направленных на распознавание и понимание омонимичных и частично омонимичных грамматических структур, имеющих одинаковый грамматический компонент. Функционирование данных грамматических структур в формате изолированного предложения, группы предложений, текста определило уровни сложности данных навыков. В соответствии с группой навыков разработан комплекс упражнений, характеристика которого даётся во второй главе нашего исследования.

Выбор преподавателем методов и приемов обучения во многом зависит от того, какие стадии грамматического навыка необходимо особенно развивать у обучаемых.

Обучение грамматике ведётся с учётом различных видов компетенций: языковой, речевой и коммуникативной.

Ведущим компонентом в коммуникативной компетенции являются речевые (коммуникативные) умения, которые формируются на основе: а) языковых знаний и навыков; б) лингвострановедческих и страноведческих знаний. В коммуникативную компетенцию в чтении как виде речевой деятельности включается также умение чтения текстов.

Примерная программа дисциплины обучения иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей) [173] конкретизирует реестр отобранных языковых явлений (лексических единиц, формул речевого общения, грамматических форм и структур, дифференцированных по видам речевой деятельности). При обучении чтению обучаемые овладевают языком разных жанров научной и справочной литературы, при этом следует учитывать, что умение работать с литературой является базовым умением при осуществлении любой профессиональной (практической и научной) деятельности, а самостоятельная работа по повышению квалификации уровня владения иностранным языком чаще всего связана с чтением.

На схеме № 1 показана иерархия структуры коммуникативной компетенции при чтении как виде речевой деятельности.

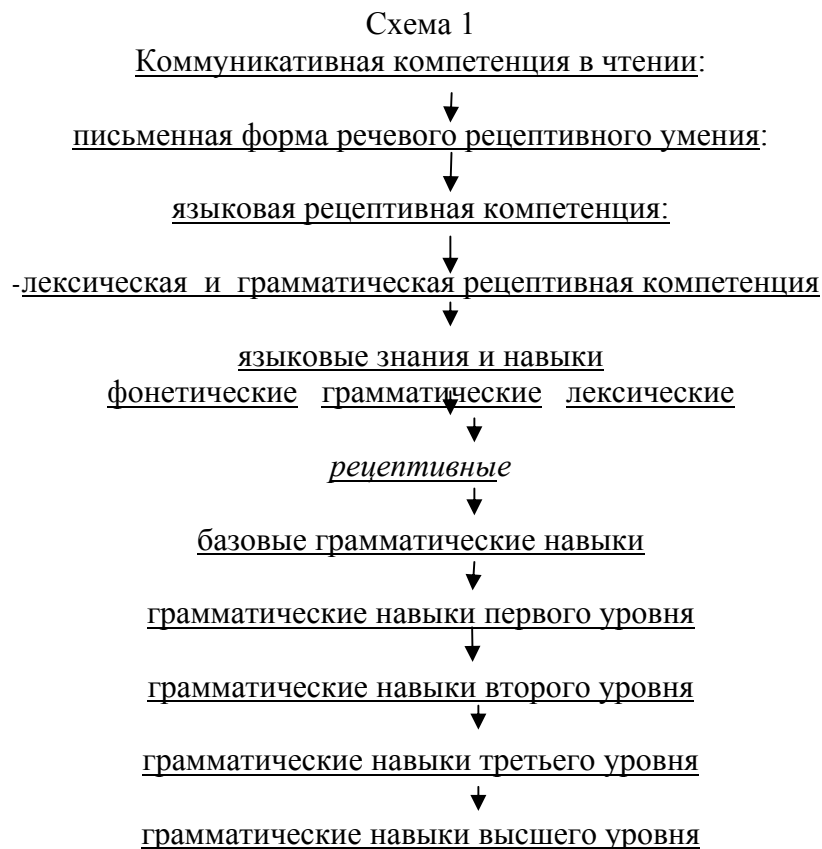
Мы составили данную структуру по нисходящей: от коммуникативной компетенции в чтении до рецептивных грамматических навыков.

Компетенция (от лат. слова *competentis* – способный) представляет собой содержание образования, которое, будучи усвоенным учащимися, формирует его компетентность в какой-либо деятельности [Сурыгин, 2000, с. 170].

Под компетенцией понимается совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности [Азимов, Щукин, 1999, с.118].

Коммуникативная компетенция, с психологической точки зрения – это, прежде всего, способность человека адекватно ситуации общения организовать свою речевую деятельность в её продуктивных и рецептивных видах [Зимняя, 1989, с. 10].

Коммуникативная компетенция - способность и готовность осуществлять непосредственное общение (говорение и понимание на слух) и опосредованное общение (чтение с пониманием иноязычных текстов, письмо). Основу коммуникативной компетенции составляют при этом коммуникативные умения, сформированные на базе языковых знаний и навыков, а также социокультурных знаний, навыков и умений [Леднёв, Никандрова, Лазутова, 1998, С. 147-148].



Анализ умения по составляющим его навыкам помогает разработать для себя систему действий, которая в какой-то мере может подсказать определённую последовательность обучения грамматике в процессе иноязычного чтения. В основе коммуникативной компетенции заложены речевые умения, которые, в свою очередь, включают в себя языковые знания и навыки.

Средства достижения этой цели - составляющие коммуникативной компетенции (языковые знания и навыки, речевые умения). Вышеназванная группа рецептивных грамматических навыков входит составным компонентом в коммуникативную компетенцию чтения как письменной форме речевого рецептивного умения.

Важной составляющей коммуникативной компетенции является языковая рецептивная компетенция, состоящая из лексической и грамматической рецептивных компетенций. Языковая компетенция обеспечивает на основе достойного объёма знаний конструирование грамматически правильных структур, так и понимание смысловых отрезков речи, организованных в соответствии с нормами ИЯ. Автоматизированными компонентами языковой рецептивной компетенции являются фонетические, лексические и грамматические навыки.

Объектом нашего внимания являются рецептивные грамматические навыки, среди которых мы выделили группу навыков по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста.

Предложенная нами группа рецептивных грамматических навыков состоит из:

- базовых грамматических навыков;

- грамматических навыков первого уровня;
- грамматических навыков второго уровня;
- грамматических навыков третьего уровня;
- грамматических навыков высшего уровня.

Базовые грамматические навыки состоят в распознавании и понимании одной грамматической структуры в предложении с закреплением в языковых грамматических упражнениях.

Грамматическими навыками первого уровня мы бы назвали автоматизированное распознавание и понимание двух омонимичных и/или частично омонимичных грамматических структур в учебном тексте.

Рецептивными грамматическими навыками второго уровня называется автоматизированное распознавание и понимание более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в учебном тексте.

Рецептивными грамматическими навыками третьего уровня можно назвать автоматическое распознавание и понимание более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в учебном и аутентичном тексте.

Рецептивными грамматическими навыками высшего уровня является распознавание и понимание более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур аутентичном тексте.

Все эти уровни являются компонентами рецептивного грамматического умения как более сложного речевого действия. Содержанием рецептивного грамматического умения будут являться грамматические навыки разных уровней (базового, второго, третьего и высшего), а также операции, связанные с автоматизированным опознанием двух и более омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в учебных и аутентичных текстах разных жанров.

В таблице № 7 приведены примеры формирования грамматических навыков по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста:

Таблица № 7
Соответствие уровня навыка примерному учебному упражнению

<p>базовый грамматический навык</p>	<p>Найдите предложение с глаголом „haben“ как основным. Выполните следующие тестовые задания на знание формы глагола «haben». Для выполнения следующих тестовых заданий необходимо повторить три основные формы глаголов, обратив особое внимание на третью форму Partizip II следующих глаголов. Учимся правильно переводить глагол «haben» как вспомогательный в предложении.</p>
-------------------------------------	---

грамматический навык первого уровня	Прочитайте текст от начала до конца, попытайтесь понять общее содержание. Найдите в тексте грамматические структуры с глаголом «haben». Подчеркните одной чертой вспомогательный глагол, двумя чертами основной. Переведите предложения.
грамматический навык второго уровня	Найдите в данном тексте глагол «sein» в Perfekt и Futurum I. Подчеркните данные предложения и переведите текст на русский язык.
грамматический навык третьего уровня	Определите формы времени, выпишите глаголы в данных временных формах в качестве примера.
грамматический навык высшего уровня	Найдите формы времени страд. залога, почему он преобладает в тексте.

Итак, рассмотрим процесс формирования навыка.

Как считает Шехтер М. С., одной из самых трудных, но принципиально важных задач, возникающих при исследовании природы сформированного навыка, является процессуально-структурная характеристика новообразований, появляющихся в результате развития умения и перехода его в навык. Шехтер М. С. выделяет два подхода в рассмотрении данных новообразований.

Первый подход характеризуется работами Гальперина П. Я. 50-60-х годов. В них высказана гипотеза о том, что сформированная способность одномоментного узнавания имеет своей основой процесс, в принципе сходный с опознавательным действием, отработывавшемся во время обучения. Сходство состоит в том, что на стадии «одномоментности», так же как и раньше в период обучения воспринимаемый объект опознается на основе последовательной фиксации ряда его признаков, (существенных для некоторого класса объектов). Но в случае «одномоментного» опознания эта цепочка фиксации субъективно не замечается, так как процесс приобрел очень большую быстроту, значительно сократился за счёт выпадения лишних звеньев (в частности, вербальных), вышел из сферы сознательных действий [Шехтер, 1981, с. 17].

Шехтером М. С. предлагается другая интерпретация феномена одномоментности. В ходе тренировки радикально меняется формируемый в начале обучения образ нового осваиваемого объекта (класса объекта). Этот образ приобретает черты неделимости, неразлагаемости на ряд компонентов. Он уже не расчленяется на ряд признаков и участвует в операциях сличения как одна неделимая единица. Такой целостный перцептивный образ служит для субъекта качественно новым опознавательным эталоном, обуславливающим «симультианность» опознания [Шехтер, 1981, с. 18]. Каким же образом объект, имеющий в своём составе определённые параметры, признаки квалифицируется как единое целое, а не как совокупность этих признаков? Предполагается, что «отражаемые в перцептивной сфере элементы объекта того или иного класса находятся в определённых взаимоотношениях друг с другом, они взаимодействуют между собой и образуют систему, имеющую свои собственные свойства, не сводящиеся к свойствам элементов и их взаимоотношениям» [Шехтер, 1981, с. 20]. Иначе говоря, можно назвать это свойством целостности объекта. Во-вторых, данное интегративное свойство может быть отличительным признаком целостного объекта. Оно отсутствует у других объектов, обладающих собственными интегративными свойствами.

Оба представления интерпретации феномена одномоментности являются чрезвычайно интересными с точки зрения изучения иностранных языков.

Поскольку необходимо признать ценность как первого, так и второго подходов. По нашему мнению, в определённых случаях возможен как сформированный образ неделимой единицы (по Шехтеру), так и одномоментное опознание цепочки признаков объекта (по Гальперину). Это зависит от сложности усваиваемого объекта.

Две изложенные концепции обуславливают и разный подход к методам обучения опознавательным навыкам. В первом случае, необходимо хорошо отработать первоначальное действие проверки признаков, корректируя их для обеспечения от одного этапа этого процесса к другому, в результате формируется новый навык. В другом подходе не так необходима отработка, поэтапное корректирование действий по фиксации признаков, поскольку они ведут лишь к «предпосылкам главного новообразования навыка – целостного, интегрального перцептивного образа. Необходимы ещё методы, прямо направленные на формирование такого образа» [Шехтер, 1981, с.18].

Бернштейн Н. А. выделяет два периода в построении любого навыка. Первый период – установление навыка – включает четыре фазы: 1) установление ведущего уровня; 2) определение двигательного состава движений, что может быть на уровне наблюдения и анализа движений любого человека; 3) выявление адекватных коррекций как «самоощущение этих движений – изнутри» Это фаза наступает как бы сразу, скачком и часто сохраняется пожизненно (если научиться плавать, то это навсегда), хотя и относится не ко всем навыкам; 4) переключение фоновых коррекций в низовые уровни, т.е. процесс автоматизации. Важно, что выработка навыка требует времени, она должна обеспечить точность и стандартность всех движений.

Второй период – стабилизация навыка – также распадается на фазы: первая – срабатывание разных уровней вместе (синергетическая); вторая – стандартизация и третья – стабилизация, обеспечивающая устойчивость к разного рода помехам, т.е., «несбиваемость». Существенным для формирования любого навыка является концепция переключения уровней, перехода с ведущего уровня на автоматизм, на фоновый автоматизм, а также фиксация понятий: деавтоматизация навыка в результате любых внешних воздействий (отсутствие упражнений) и реавтоматизация как восстановление деавтоматизированного навыка. Все эти понятия крайне важны для учебной деятельности и её организации [Бернштейн, 1947, с.175].

Формирование навыка по Ительсону Л. Б. проходит ряд этапов:

- ознакомительный – отчётливое понимание цели, но смутное - способов её достижения; весьма грубые ошибки при действии;
- подготовительный (аналитический) – отчётливое понимание способов выполнения действия, но неточное и неустойчивое его выполнение; много лишних движений, очень напряжено внимание; сосредоточенность на своих действиях; плохой контроль;
- стандартизирующий (синтетический) – повышение качества движений, их слияние, устранение лишних движений, перенос внимания на результат; улучшение контроля;
- варьирующий (ситуативный) – гибкое целесообразное выполнение действий; контроль на основе специальных сенсорных синтезов; интеллектуальные синтезы (интуиция) [Ительсон, 1981, С. 189-193].

Обе концепции формирования навыка включают в себя начальный этап формирования, характеризующийся первоначальными ошибками в процессе выполнения действия (выявление адекватных коррекций); следующий этап – стандартизация навыка (у Бернштейна автоматизированное действие (которое может быть деавтоматизировано в результате отсутствия упражнений), а у Ительсона под автоматизацией навыка понимается повышение качества выполнения операции). Ительсон включает также этап гибкого, целесообразного выполнения действий, что является, по нашему мнению, более высоким уровнем выполнения действия, пограничным с умением.

Для того чтобы подробно остановиться на интересующем нас рецептивном грамматическом навыке, необходимо дать определение грамматическому навыку в общем виде. Это автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи [Азимов, Щукин, 1999, с. 62].

Для понимания слова в тексте нужно опознать его, отличить от сходных слов, распознать его форму и, наконец, определить его значение в соответствии с контекстом, т. е. выполнить специфические рецептивные действия и приобрести соответствующие навыки. [Леднёв, Никандров, Лазутова, 1998, с.152].

Объектами усвоения должны быть операции, направленные на быструю и правильную ориентировку в тексте, содержащем входящие в рецептивный минимум грамматические явления. В содержание данных логических операций, (составляющих параметры рецептивного грамматического навыка), входят сложные разноуровневые действия:

- выделение важных для опознания грамматических ориентиров;
- соотнесение зрительно воспринимаемых форм друг с другом;
- воссоздание закодированных в тексте смыслов;
- осмысление текста с позиции своего жизненного и речевого опыта;
- построение умозаключений на основе понимания значений и смысла читаемого.

Лишь целенаправленное формирование операций, основывающихся на процессах зрительного восприятия, сличения, узнавания, обобщения, умозаключения, обеспечивает автоматизацию этих процессов и, в конечном итоге, становление рецептивных грамматических навыков.

Рецептивные грамматические навыки – это автоматизированные действия по опознанию и расшифровке грамматической информации в письменном или звучащем текстах.

Поскольку восприятие и понимание устного или письменного текста происходит как при активном, так и при пассивном знании языкового материала, рецептивные грамматические навыки делятся на рецептивно-активные и рецептивно-пассивные навыки чтения и аудирования.

Существует ещё один вид навыков, который в психологической литературе относится к «умственным» или «интеллектуальным» навыкам: языковые дискурсивно-аналитические грамматические навыки. Они формируются уже на основе грамматических знаний и используются как фоновый компонент, в основном, в письменной речи реже в говорении. Языковой навык помогает говорящему или читающему контролировать правильность выполнения речевого действия, а при ошибочном его выполнении обеспечивает исправление неточностей. (Шатилов, Пассов, Бим).

Грамматика обобщает и типизирует явления языка, отвлекаясь от частного и конкретного. Следует полагать, что подобной характеристике объективных грамматических явлений соответствуют и психические процессы, приводящие их к правильному усвоению - в данном случае это процессы абстракции и обобщения. Грамматическая абстракция и обобщение обладают, в свою очередь, спецификой, определяемой характером учебного материала. Высшие формы осмысленного восприятия, по Выготскому Л. С., могут возникнуть у человека лишь при участии речи, лишь в результате сочетания процессов восприятия с процессами речевого мышления.

Разработанная в психологической школе Выготского Л. С. теория усвоения различает три типа учений в зависимости от характера ориентировки обучаемого в изучаемом материале. Главным объектом усвоения, согласно этой теории, должно стать контролируемое, целенаправленное действие учащихся с учебным материалом, в процессе которого вырабатываются умения и навыки.

При втором типе учения действие формируется на основе полной системы необходимых условий без проб и ошибок. Здесь ученик не только соотносит операции с условиями, но и понимает чем обусловлено выделение этих условий.

При третьем типе учения ориентировочная деятельность строится на базе выделения основных информационных

единиц, характерных для данной отрасли знания. Все изучаемые явления рассматриваются как частные сочетания этих основных единиц. Выделение основных информационных единиц и организация их усвоения позволяет учить главному, «давать учащемуся на немногом многое» (Выготский Л. С.).

Усвоение этих закономерностей происходит в процессе действий по их выявлению, идёт на более высоком уровне обобщения и сохранения единства

частного и общего. Когда объектом обучения выступают грамматические явления, закономерности словоизменения и сочетания в речи, надо выбрать такие единицы, которые характеризовали бы именно эти отношения между словами в их функциональной связи в речи. Именно эти структурные отношения наиболее адекватно выражают лингвистическую специфику изучаемого языка, и усвоение этих отношений делает возможным формирование навыка, обеспечивающего функционирование изучаемой языковой системы в речи [Гохлернер, 1968, С. 131-133].

Основными принципами обучения в психологической литературе являются следующие: а) формирование у учащихся умений выполнять умственные операции над языковым материалом (сравнение языковых фактов, нахождение в них сходного и различного); б) доведения до сознания учащихся различия внутренней и внешней стороны слова, что может снять переоценку вещественной, лексической стороны слов; в) противопоставление взаимосмешиваемых языковых фактов; г) специальная работа по формированию умений использовать формально-грамматические вопросы [Шуйков, 1968, с. 81].

Как писал Пешковский А. М., «занятия грамматикой являются не только непрерывной дифференциацией речевых представлений, но и развитием самой способности дифференцировать их...» [Пешковский, с. 134].

Так, в соответствии с принципом сознательности учащиеся должны уяснить причину расположения учебного материала и его элементов, сознательно усваивать теоретические знания и осознанно подходить к выработке умений и навыков. Овладение языком происходит не за счёт имитации готовых языковых форм, а за счёт обобщения языковых явлений и формировании на этой основе гибкости и прочности языкового грамматического навыка.

По Пассову Е. И., владение грамматическим навыком означает «способность производить синтезированное действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в данной ситуации, и правильное оформление речевой единицы любого уровня, совершаемое в навыковых параметрах и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности» [Пассов, 1989, С. 150-151]. Данное определение содержит параметры, необходимые, в первую очередь, как нам кажется, для формирования и развития продуктивного грамматического навыка, то есть, навыка для говорения и письма. Но для нашего комплекса упражнений очень важной характеристикой навыка является синтезированное действие по выбору модели. Бим И. Л. (1988), Шатилов С. Ф. (1986) подразделяют данный навык на следующие составляющие: морфологические навыки (правильное употребление в речи грамматических явлений на морфологическом уровне), синтаксические навыки (правильное расположение слов во всех типах предложений; это навыки владения синтаксическими схемами предложений); графические навыки (навыки правильного употребления букв на письме), орфографические навыки (навыки безошибочного письма, а применительно к профессии учителя – умение исправлять ошибки в речи других).

Таким образом, нами рассматривались: понятие «грамматический навык чтения», его природа и функционирование, группы грамматических навыков по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения.

Процесс обновления российского общества ставит в совершенно новые условия работы современного специалиста, который должен владеть иностранным языком в разных видах речевой деятельности. Уровень общей и профессиональной культуры выпускника филологического факультета напрямую зависит от степени владения им одним или

несколькими иностранными языками. Большое значение приобретает, в связи с этим, умение читать и понимать читаемое.

1. Одной из важных проблем в процессе чтения иноязычного текста является понимание языковых отношений текста, в частности, грамматических структур текста, имеющих *одинаковый* грамматический компонент «haben», «sein», «werden» (напр., *das Buch ist gelesen*, *das Buch ist neu*, *das Buch ist gelesen worden*, *das Buch ist zu lesen*). Например, предложения, содержащие одинаковый грамматический компонент «sein», имеют не только общие, но и дифференциальные признаки, указывающие на разное грамматическое значение. Такие грамматические структуры могут быть полностью (напр., «*Er ist gekommen*». «*Das Buch ist gelesen*») или частично омонимичными; «*Das Haus ist gebaut worden*». «*Das Haus ist gebaut*»).

2. В акте восприятия всякий предмет приобретает определённое обобщённое значение, выступает в определённом отношении к другим предметам. Теоретический анализ определений восприятий позволил выделить важные для нашего исследования характеристики восприятия: восприятие – это надстоящая ступень над ощущениями, являющаяся сложной аналитико-синтетической деятельностью, в результате которой формируется образ целостного предмета посредством отражения всей совокупности его свойств.

Выделение проблемы зрительного восприятия и опознавания грамматических структур с одинаковым грамматическим компонентом в тексте для иноязычного чтения предполагает, что предъявляемая грамматическая структура будет восприниматься в контексте (окружении) других грамматических структур в зависимости от возможных совпадающих и различающихся компонентов данных грамматических структур текста. Функции восприятия (*целеобразующая, моделирующая, преобразующая, эвристическая, регулирующая*) получают специфическое преломление в акте опознания омонимичных и частично омонимичных грамматических структур.

3. Проблема определения понятия «навык» до сих пор считается нерешённой, существуют самые разные, порой радикальные попытки ранжировать навык и умение. В нашем представлении навык является автоматизированным компонентом более сложного речевого действия - умения.

Параметры грамматического навыка (способность производить синтезированное действие по выбору модели; владение синтаксическими схемами предложений; адекватное опознание грамматических явлений на морфологическом уровне)

позволили разработать *группу специальных грамматических навыков*, состоящих из нескольких уровней: базовых грамматических навыков; грамматических навыков первого уровня; грамматических навыков второго уровня; грамматических навыков третьего уровня; грамматических навыков высшего уровня:

- *базовые грамматические навыки* состоят в распознавании и понимании одной грамматической структуры в предложении с закреплением в языковых грамматических упражнениях;

- *грамматические навыки первого уровня* состоят в распознавании и понимании двух грамматических структур в учебном тексте;

- *грамматическими навыками второго уровня* названо нами автоматизированное распознавание и понимание более двух омонимичных и/или частично омонимичных грамматических структур в учебном тексте;

- *грамматическими навыками третьего уровня* можно назвать автоматическое распознавание и понимание более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в учебном и аутентичном текстах;

- *грамматическими навыками высшего уровня* является распознавание и понимание более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в аутентичном тексте.

В следующей главе речь пойдёт о разработанном нами, соответственно данной группе рецептивных грамматических навыков, комплексе упражнений на опознание и понимание

омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста.

Глава 2. Методика обучения грамматике студентов первого курса неязыковых факультетов в процессе иноязычного чтения

2.1. Критический анализ программ и практики обучения грамматике студентов первого курса неязыкового вуза

В данном параграфе даётся критический анализ программ по обучению иностранным языкам учебных заведений разных уровней, а также характеризуется практика обучения студентов неязыковых факультетов грамматике немецкого языка.

Встреча министров образования европейских стран в Болонье привела к идее создания единого общеевропейского образовательного пространства, нашедшей свое отражение в документах Болонского соглашения [Болонский процесс. www.fines.ru/rus/academic/master/bologna.htm5]

В совместном заявлении европейских министров образования «Зона европейского образования» подчеркивается важность качественного образования: «через развитие межспециализированных навыков и умений, таких как коммуникация и языки; через способность мобилизовать знания, решать проблемы, работать в команде и развиваться социально... Европейское высшее образование всегда было разнообразным в части языков, национальных систем, типов институтов, ориентации профилей подготовки и учебных планов. В то же время ее будущее зависит от способности организовать это ценное разнообразие так эффективно, чтобы получить положительные результаты, а не трудность, гибкость, а не непрозрачность» [там же].

Высшие учебные заведения стремятся омолодить свои программы и высшее образование в целом, реорганизовать и базировать высшее образование на основе научных исследований, продолжать считать необходимым, чтобы высшее образование было ответственно перед обществом.

Рекомендации Совета Европы касаются улучшения лингвистического разнообразия: «Разнообразие преподавания может осуществляться в сроках преподавания и компетенции, которую можно достигнуть на каждом уровне компетенции (получения или производства устной речи) и видов речи, которую нужно освоить, моментов обучения (какой изучать сначала, а какой после?)» [там же].

Для решения проблемы повышения эффективности преподавания иностранного языка необходимо описать различия содержания и формы грамматического строя языка в научных грамматиках и грамматиках дидактических. Эффективность обучения грамматике может быть достигнута на основе учёта психолого-педагогических закономерностей, путём усиления роли дидактических основ обучения грамматике. Качественное улучшение процесса обучения иностранным языкам в неязыковом вузе во многом зависит от решения проблемы формирования грамматических рецептивных навыков.

В данном разделе работы ставится цель описания содержания некоторых программ по обучению иностранным языкам, в частности, документа Совета Европы «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», Государственного образовательного стандарта третьего поколения 2006 года, примерной программы дисциплины обучения иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей), программы среднего (полного) образования по немецкому языку (базовый уровень).

Документ Совета Европы под названием «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment) [МГЛУ, 2003] отражает итоги начатой ещё в 1971 году работы экспертов стран Совета Европы, в том числе, представителей России, по систематизации подходов к преподаванию иностранного языка и стандартизации оценок

уровней владения языком. «Компетенции» в понятной форме объясняют, чем необходимо овладеть изучающему язык, чтобы использовать его в целях общения, а также какие знания, умения и навыки ему необходимо освоить, чтобы коммуникация была успешной. В итоге была разработана система уровней владения языком и система описания этих уровней с использованием стандартных категорий.

Существует 6 крупных уровней, которые представляют собой более низкие и более высокие подуровни в классической трёхуровневой системе, включающей в себя базовый, средний и продвинутый уровни. Схема уровней построена по принципу последовательного разветвления и начинается с разделения системы уровней на три крупных уровня - А, В и С:

- уровень А: элементарное владение (подразделяется на уровень выживания А1 и предпороговый уровень А2);
- уровень В: самостоятельное владение (подразделяется на пороговый уровень В1 и пороговый продвинутый уровень В2);
- уровень С: свободное владение (подразделяется на уровень профессионального владения С1 и уровень владения в совершенстве).

На *уровне элементарного владения* обучающийся должен понимать отдельные предложения, знакомые фразы и выражения, а также очень простые предложения в объявлениях, на плакатах или каталогах.

В *подуровне А2* нужно понимать очень короткие простые тексты, находить конкретную, легко предсказуемую информацию в простых текстах повседневного общения: в рекламах, проспектах, меню, расписаниях, понимать простые письма личного характера.

На *уровне самостоятельного владения* обучающийся должен понимать общее содержание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе узкоспециальные тексты, необходимо понимать тексты, построенные на частотном языковом материале повседневного и профессионального общения, понимать описание событий, чувств, намерений в письмах личного характера.

На *уровне В 2* обучающийся должен понимать статьи сообщения по современной проблематике, авторы которых занимают особую позицию или высказывают особую точку зрения, необходимо также понимание современной художественной прозы.

На *уровне свободного владения* обучающийся должен понимать объёмные сложные тексты на различную тематику, распознавать скрытое значение, необходимо понимать также большие сложные нехудожественные и художественные тексты, их стилистические особенности, понимать специальные статьи и технические инструкции большого объёма, даже если они не касаются сферы деятельности обучаемого, на самом высшем уровне обучающийся свободно понимает все типы текстов, включая тексты абстрактного характера, сложные в композиционном или языковом отношении: инструкции, специальные статьи и произведения.

Участие в европейском едином образовательном пространстве даст новые возможности в обучении, в частности, расширит межвузовский и межгосударственный обмен в рамках Болонского соглашения. Особенно привлекательным является принцип преемственности содержания образования от ступени к ступени обучения, иначе говоря, должен быть преодолен разрыв между содержанием обучения в средней школе и вузовским обучением. Такой обмен позволит снять некоторое напряжение в связи с недостаточным владением иностранными языками наших будущих специалистов. Необходимо также заметить, что объём содержания уровней элементарного владения и предпорогового уровня А 2 очень небольшой по сравнению с уровнем В, а это уже уровень самостоятельного владения иностранным языком, где требуются достаточно сформированные речевые умения. Для программы средней школы уровень А обеднённый и незначительный по объёму, а уровень В слишком сложный и рассчитан, вероятно, на такой тип образовательного учреждения как колледж. Базовый уровень программы средней школы, как нам кажется, охватывает первый уровень и часть содержания второго уровня Совета Европы.

В документе «Программа среднего (полного) образования по немецкому языку. Базовый уровень» определены требования к грамматической стороне речи учащихся старшей ступени обучения, а также языковые знания и навыки базового уровня. В частности предлагается осуществлять «систематизацию языковых знаний школьников, полученных в основной школе, продолжается овладение учащимися новыми языковыми знаниями и навыками в соответствии с требованиями базового уровня владения немецким языком» [ИЯШ № 6, 2005, стр.20]. В разделе «Грамматическая сторона речи» рекомендуется «продуктивное овладение грамматическими явлениями, которые ранее были усвоены рецептивно, и коммуникативно-ориентированная систематизация грамматического материала, изученного в основной школе: совершенствование навыков распознавания и употребления в речи изученных в основной школе коммуникативных и структурных типов предложения...продуктивное овладение грамматическими явлениями, которые ранее были усвоены рецептивно (Perfekt/ Plusquamperfekt/Futurum Passiv). Систематизация всех временных форм Passiv,...развитие навыков распознавания и употребления распространенных определений с Partizip I и Partizip II, а также форм Konjunktiv от глаголов haben, sein, werden, können, müssen и сочетания wurde + Infinitiv для выражения вежливой просьбы, желания; систематизация знаний об управлении наиболее употребительных глаголов; об использовании после глаголов типа beginnen, vorhaben сочетаний типа den Wunsch haben + смысловой глагол в Infinitiv с zu (Ich habe vor, eine Reise zu machen), овладение конструкциями haben / sein + zu + Infinitiv для выражения долженствования, возможности» [там же, стр.20].

Авторы программы советуют совершенствовать навыки распознавания и употребления в речи всех структурных и коммуникативных типов немецкого предложения, систематизировать знания о глагольных временах, залоге, наклонениях,...распознавать и употреблять конструкции sein + Partizip II (Zustandspassiv),... развивать навыки распознавания временной формы Futurum I,...совершенствовать навыки самоконтроля правильности лексико-грамматического оформления речи.

Таким образом, авторы программы рекомендуют, во-первых, организовать повторение ранее изученного рецептивно или продуктивно материала, во-вторых, систематизировать грамматические знания старших школьников таким образом, чтобы на базовом уровне учащийся знал и понимал «значение изученных грамматических явлений в расширенном объеме (видо - временные, неличные, неопределенно-личные формы глагола, формы условного наклонения, косвенная речь/косвенный вопрос-побуждение и др., согласование времен)». Каким образом необходимо систематизировать материал, построить обучение грамматике остаётся невыясненным.

На старшем этапе обучения систематизируется ранее изученный языковой материал, развиваются навыки оперирования языковыми единицами в коммуникативных целях [там же, С. 28,29].

Итак, в результате изучения иностранного языка на профильном уровне ученик должен «...читать аутентичные тексты разных стилей (публицистические, художественные, научно-популярные, прагматические, а также несложные специальные тексты, связанные с тематикой выбранного профиля), используя основные виды чтения (ознакомительное, изучающее, просмотровое, поисковое) в зависимости от коммуникативной задачи» [там же, С. 29, 30].

Обобщая вышесказанное, можно сделать следующие выводы: в новой базовой программе учитываются общеевропейские требования к изучению иностранных языков по уровням, делается особый акцент на профилизации иностранного языка на старшей ступени обучения. Нельзя не заметить актуальности данных требований к содержанию обучения старших школьников и для содержания обучения студентов неязыковых факультетов. Вопрос только в том, как и что систематизировать, то есть какие грамматические темы должны быть обязательно подвергнуты пересмотру с точки зрения их последовательности и обобщения.

Данный набор грамматических форм и структур, в который входят многокомпонентные сказуемые в разных видах - временных формах, достаточно труден для усвоения как в активных, так и рецептивных видах речевой деятельности. Как показывает практика преподавания немецкого языка, ошибки в распознавании происходят как раз на омонимичных и частично омонимичных грамматических структурах.

Можно в качестве примера привести в сравнении Perfekt Aktiv и Zustandspassiv: *Das Haus ist gebaut* и *Er ist abgereist*. С помощью таких речевых образцов изучаемый материал может быть представлен для учащихся в грамматических упражнениях и в учебных текстах для чтения, в которых можно искусственно обобщить отдельные языковые факты в их функциональном взаимодействии.

Под термином «учебный текст» нами понимается искусственно созданный текст в целях сопоставления определённых омонимичных и частично омонимичных грамматических структур. Основными принципами отбора таких языковых комплексов для чтения являются их доступность, информативность (познавательная ценность), занимательность, системность изложения, связь с грамматическим материалом, изучаемым в курсе немецкого языка.

Анализ требований, предъявляемых международными стандартами (представленных в сертификационных экзаменах по иностранным языкам), показывает, что в них основное внимание сосредотачивается на оценке уровня развития коммуникативных умений в области непосредственного устного и письменного общения.

Современный государственный стандарт, включающий требования к образовательному минимуму содержания обучения иностранным языкам в неязыковом вузе, так же делает акцент на развитии коммуникативных умений и навыков на одном из иностранных языков.

Так, согласно Госстандарту, грамматические навыки должны обеспечить коммуникацию без искажения смысла при письменном и устном общении в профессиональной сфере. Обучение чтению опирается на тексты по широкому и узкому профилю специальности. Основы публичной речи предусматривают обучение составлению устного сообщения, доклада. Изучение повседневной практики преподавания иностранных языков в неязыковых вузах свидетельствует, что в центре внимания оказывается формирование умений и навыков, необходимых для осуществления профессионального общения, в основном, в опосредованном виде. Особое внимание при этом уделяется чтению и переводу профессионально-ориентированных текстов. Вузовское обучение студентов неязыковых специальностей начинается с повторения пройденного в школьной программе. Как показывает практика, студенты первого курса, изучающие немецкий язык на неязыковом факультете, зачастую имеют слабое представление грамматической картины языка, не видят взаимосвязи между грамматическими темами, как с формальной стороны построения грамматической структуры, так и с содержательной. Иначе говоря, принцип преемственности в обучении немецкому языку не всегда является систематически действующим фактором, так как преемственность предполагает последовательное обучение на всех уровнях в частности, на грамматическом уровне.

В Государственном образовательном стандарте третьего поколения 2006 года содержатся требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы подготовки выпускника по неязыковым специальностям: например, по специальности «Филология». В качестве федерального компонента предлагается иностранный язык. Интересно отметить, что содержание программы по иностранному языку одинаково для всех неязыковых факультетов педагогического вуза. Предлагается, в частности, лексический минимум объёмом в 4000 ЛЕ общего и терминологического характера, а также её дифференциация по сферам применения (бытовая, терминологическая, общенаучная, официальная и другая). Понятие о свободных и устойчивых словосочетаниях, фразеологических единицах. Грамматическая часть требований к программе крайне лаконична: упоминаются грамматические навыки, обеспечивающие коммуникацию общего характера без искажения смысла при письменном и устном общении, а также основные грамматические явления, характерные для профессиональной речи. Очень важным является

требование образования понятий об обиходно-литературном, официально-деловом, научных стилях, стиле художественной литературы. Для чтения необходимо иметь представление о видах текстов: студенты должны понимать несложные прагматические тексты и тексты по широкому и узкому профилю специальности.

Примерная программа дисциплины обучения иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей) содержит очень важное положение о вузовском курсе иностранного языка: «Вузовский курс иностранного языка является одним из звеньев системы «школа-вуз - послевузовское обучение (повышение классификации, самообразование) и как таковой продолжает школьный курс». Авторы программы впервые продумали поуровневое обучение иностранным языкам согласно рекомендациям Болонского Соглашения и документа «Общеввропейские компетенции...» Совета Европы.

В программе конкретизирован реестр отобранных языковых явлений (лексических единиц, формул речевого общения, грамматических форм и конструкций, дифференцированных по видам речевой деятельности). «При обучении чтению обучаемые овладевают языком разных жанров научной и справочной литературы (монографии, статьи, инструкции, бюллетени, патенты, техническая и другая документация и т.д.), при этом следует учитывать, что умение работать с литературой является базовым умением при осуществлении любой профессиональной (практической и научной) деятельности, а самостоятельная работа по повышению квалификации уровня владения иностранным языком чаще всего связана с чтением. Впервые в программе учитывается положение Болонского соглашения о делении обучения на бакалавриат и магистратуру.

Согласно этому положению подготовка студентов по данной программе осуществляется поэтапно: «1-й этап - обязательное обучение в объёме 170 часов аудиторных занятий на протяжении 1-го, 2-го и 3-го семестров. »Последующее обучение на 11-м и 111-м этапах подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе осуществляется в подготовке переводчиков-референтов на втором этапе и на третьем этапе обучение дифференцируется по двум направлениям: специалиста-практика и магистра.

Требования к чтению на первом этапе сводятся к формированию следующих умений иноязычного общения: «Владение всеми видами чтения адаптированной литературы, в том числе: а) ознакомительным чтением...количество неизвестных слов, относящихся к потенциальному словарю, не превышает 2-3% по отношению к общему количеству слов в тексте; б) изучающим чтением - количество неизвестных слов не превышает 5-6 % по отношению к общему количеству слов в тексте; допускается использование словаря».

В разделе « Грамматика для чтения и письменной фиксации информации» предлагаются для изучения, например, формальные признаки сказуемого: позиция в предложении (повествовательном, вопросительном); окончание смыслового глагола в 3 лице единственного и множественного числа: -t, -en; суффикс -te, строевые слова: вспомогательные глаголы (haben, sein, werden), модальные глаголы (müssen, sollen, können, dürfen, wollen, mögen, lassen) и утратившие полноточность глаголы (bringen, gehen, kommen и другие); состав а) однокомпонентного сказуемого (смысловый глагол) и б) многокомпонентного сказуемого – строевое слово (вспомогательные, модальные и утратившие полноточность глаголы) в сочетании с инфинитивом/причастием II / именной (предложной) группой/ прилагательным.

Для первого этапа обучения предлагаются следующие грамматические формы и конструкции, обозначающие «действие/процесс/состояние-глаголы полноточные (переходные/непереходные/возвратные/связочные в Präsens Aktiv, Perfekt Aktiv, Präsens Passiv, Imperfekt Passiv, Passiv Stativ Долженствование /необходимость/ желательность/возможность действия - модальные глаголы (sollen, müssen, wollen, mögen, können, dürfen), глаголы haben, sein в сочетании с частицей zu перед инфинитивом...инфинитивный оборот um...zu Infinitiv.»

На втором этапе обучения грамматике предлагаются усложненные конструкции в предложении, в частности, обучение распознаванию формальных признаков инфинитивного оборота/группы (позиция в предложении и наличие zu в сочетании с инфинитивом).

Наконец, на третьем, завершающем этапе, авторы программы предлагают развивать грамматические навыки распознавания и понимания форм и конструкций, характерных для конкретного подъязыка и языка делового общения.

Программа, как нам кажется, прекрасно учитывает стартовые возможности студентов-первокурсников в области грамматики немецкого языка, опираясь на школьную программу, то есть, первый этап обучения является тем самым звеном в непрерывной цепи обучения иностранному языку, который даёт им возможность продолжать языковое образование. Возможно, в данной программе можно было бы попытаться дать рекомендацию развивать грамматические навыки распознавания и понимания грамматических структур с первого этапа обучения немецкому языку, учитывая требования Государственного образовательного стандарта о формировании и развитии грамматических навыков.

В российских программах по обучению иностранным языкам в средней школе и неязыковом вузе достаточно последовательно осуществляется принцип преемственности в обучении иностранным языкам по схеме «средняя школа- вуз», но имеется явное расхождение в объёмах содержания обучения и в отборе содержания с требованиями уровней Совета Европы. Обучение иностранному языку в средней школе, как представляется, скорее соответствует уровню элементарного владения иностранным языком, то есть, уровню «выживания», часть второго уровня вполне может быть добавлена, с известными ограничениями, исключая, например, чтение узкоспециальных текстов как обязательное (только по желанию). Понимание стиля профессионального общения, описание чувств, намерений для средней школы не представляется возможным, по крайней мере, необходимым. С другой стороны, программа средней школы перегружена, как нам кажется, большим количеством необходимых для изучения грамматических явлений. Существует несколько вариантов, уже известных методистам, по изменению подхода к преподаванию грамматики: ограничение объёма активного и пассивного грамматического минимумов, более эффективная подача грамматического материала и систематизация грамматического материала. Обучение иностранным языкам в неязыковом вузе будет строиться с учётом рекомендаций Совета Европы: это разграничение материала по уровням и деление обучения на бакалавриат и магистратуру.

Но, как показали данные опроса студентов и преподавателей иностранного языка, неразрешёнными до конца остаются вопросы отбора грамматического минимума и систематизации грамматического материала, а также актуальными являются проблемы, связанные с обучением грамматике при чтении как виде речевой деятельности. Одной из основных проблем в методике обучения иностранным языкам является проблема восприятия и опознавания грамматических явлений при чтении текста, среди которых особую трудность представляют омонимичные и частично омонимичные грамматические структуры действительного и страдательного залогов, а также частично омонимичные структуры долженствования.

2.2 Особенности обучения иноязычному чтению студентов первого курса неязыкового вуза

В данном параграфе рассматриваются проблемы и особенности обучения чтению студентов филологического факультета: особенности обучения немецкой грамматики в процессе иноязычного чтения; определены параметры выполнения действия на основе теории поэтапного формирования умственных действий Гальперина П.Я.

Юношеский мир (от 14-15 до 18 лет) представляет собой мир, существующий между детством и взрослостью. Как считают психологи, «между возрастом и социальными возможностями индивида существует взаимозависимость. Хронологический возраст, а точнее – предполагаемый им уровень развития индивида, прямо или косвенно определяет его общественное положение, характер деятельности, диапазон социальных ролей» [Кон, 1989, с. 7].

К сожалению, современная общеобразовательная школа далеко не всегда готовит выпускников к обучению в высшей школе, лишь сообщая им всевозможные и часто несистематизированные знания. При этом свою главную задачу – научить учиться – школа часто не выполняет.

Перед преподавателем стоит ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности. Аудировать, говорить, читать, писать письменные/устные тексты на родном/иностранном языке учащиеся могут и как активные субъекты определенной деятельности, и как пассивные объекты этой деятельности, то есть механически или с показным внешним вниманием к этой деятельности.

На современном этапе развития человечества чтение является одним из важнейших средств получения информации, поэтому важность умения читать на иностранном языке в настоящее время, вероятно, ни у кого не вызывает сомнения. Реформирование системы образования в современной России ставит своей целью воспитание творческой высокопрофессиональной личности, умеющей чётко выражать свои мысли, проявлять инициативу, уметь осуществлять опосредованное письменное общение на иностранном языке, что отражено в требованиях, сформулированных в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

Целью высшего образования на филологическом факультете является формирование широкого спектра гуманитарных знаний, а также навыков и умений работы с текстом. Эти знания, навыки и умения составляют филологическую компетенцию, которая относится к числу важнейших компонентов профессиональной подготовки студентов-филологов. Филологическая компетенция включает в себя, прежде всего, лингвистическую компетенцию, которая предполагает знание фонетики, грамматики и лексики не только родного, но и иностранного языка.

«Научить читать на иностранном языке означает не только создать предпосылки для расширения и пополнения общего образования, но и дать возможность каждому специалисту *своевременно* получать новую информацию... Вполне закономерно поэтому, что обучение чтению на иностранном языке является одной из основных задач курса «Иностранный язык» в неязыковом вузе» [Фоломкина, 1991, с. 253]. По её словам, совершенно необходимым является уточнение задач, стоящих перед чтением в неязыковом вузе, так как решать вопрос об эффективной и рациональной системе обучения чтению можно лишь в том случае, когда чётко сформулирована конечная цель, к которой она должна привести [Фоломкина, 1991, с. 253].

В последнее время появились работы, посвящённые обучению чтению [Белоглазова С.И., Бузина Ю.И., Губина Г.Г., Панина Е.Ю., Раскопина Л.П., Улитина С.Г.]. В исследовании Белоглазовой С.И. рассматривается подготовка будущих специалистов к самостоятельной учебной деятельности по овладению новыми профессиональными языками на материале специальных текстов для чтения. Обучение чтению английских текстов студентов

экономического факультета тема работы Бузиной Ю.И., Губина Г.Г. исследует педагогические условия личностного формирования старшеклассников в процессе обучения чтению на иностранном языке. На материале немецкого языка решается проблема обучения чтению рекламных текстов как средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции в профессионально ориентированном чтении (Панина Е.Ю.). Раскопина Л. П. анализирует возможности обучения гибкому профессионально-ориентированному иноязычному чтению в процессе профессиональной подготовки переводчиков. Формирование структурно-композиционных навыков иноязычного профессионально-ориентированного чтения у переводчиков в условиях деловой коммуникации (деловой английский язык) – тема диссертационного исследования Улитиной С. Г.

Актуальность вышеперечисленных работ заключается в недостаточно эффективной обученности чтению разных возрастных категорий учащихся.

В частности, проблемами в обучении чтению на немецком языке на неязыковых факультетах являются:

- определённый недостаток текстов, связанных с культурой стран изучаемого языка, с современными межкультурными различиями;
- отсутствие достаточного количества современных учебных пособий;
- низкий уровень мотивации в изучении иностранного (особенно, к сожалению, немецкого) языка, обусловленный отсутствием преемственности в ситуации, когда вузовская программа, это актуально для первого семестра, повторяет школьную, не учитывая возрастные особенности обучающихся, не организуя необходимое повторение на новом технологическом уровне обучения;
- дефицит учебного времени, отведённого в программе на иностранный язык в неязыковом вузе;
- трудности структур немецкого предложения (известно, что немецкий язык является самым трудным для обучения среди европейских иностранных языков);
- отсутствие ориентированных на новые знания в грамматике и лексике систем упражнений, основанных на принципах от простого к сложному, показа нового грамматического явления в его функциональных связях в «старом» лексическом окружении, сравнения нового грамматического явления с уже усвоенными в контекстном окружении;
- методика обучения иностранному, в частности, немецкому языку, построена, как правило, на основе традиционной последовательно-механической модели, напр., семантизации и первичного закрепления определённого грамматического явления, без надлежащей системы многоуровневых связей данного грамматического явления, что заведомо не соответствует языковому дизайну студента;
- при увеличении объёма изучаемого грамматического материала возрастает и количество интерферирующих явлений;
- внутриязыковая интерференция возрастает по мере увеличения числа частично усваиваемых омонимичных грамматических структур, и, как следствие этого, возрастает количество возможных ошибок в понимании читаемого;
- учебники и учебные пособия зачастую строятся на последовательности « дотекстовый - текстовый – послетекстовый этапы», в рамках которых представляется грамматический и лексический материал, что имеет определённые достоинства и, вместе с тем, недостатки: наряду с достигаемыми в рамках данной модели коммуникативными целями в чтении, такое механико – логистическое соединение работы над текстом не позволяет постичь существенные связи грамматического строя текста, при этом самостоятельная работа над текстом превращается в недостижимую задачу.

Достаточно полно разработаны требования к обучению чтению в неязыковом вузе:

- достижение минимального уровня зрелого чтения на иностранном языке;
- чтение должно служить также средством подготовки специалиста;
- чтение должно являться информационным источником о стране изучаемого языка, включая межкультурный компонент коммуникации;

- чтение должно быть не только целью, но и средством обучения другим видам речевой деятельности: аудирования, говорения и письма.

Обучение чтению опирается, согласно Госстандарту, на тексты по широкому и узкому профилю специальности. Фоломкина С.К. в своей монографии выделяет основные умения, которые должны быть сформированы в процесс обучения иностранному языку: - это умения, связанные с пониманием а) языковых задач; б) текста (извлечение и осмысление фактической информации текста) [Фоломкина, 1987, С. 14-16]. Умения, связанные с пониманием языкового материала обеспечивают переработку информации на языковом уровне. Данные умения обеспечивают точность понимания. Как считает автор, учащийся должен владеть определённым объёмом лексического и грамматического материала, должен обладать определённой языковой компетенцией [Фоломкина, 1987, с.51]. Относительно отбора лексических единиц в лексический минимум существует достаточно большое количество исследований, что с такой же уверенностью нельзя сказать о грамматическом минимуме.

Фоломкина С.К. считает необходимым разграничить пассивный и потенциальный грамматический словарь (запас, минимум): реально пассивный и управляемый потенциальный.

К реальному пассивному словарю относятся единицы, которые хранятся в долговременной памяти учащегося. «Каждая отдельная единица этого класса является объектом специальной работы и проходит все соответствующие этапы (ознакомление, тренировку, контроль)» [Фоломкина, 1987, с.54].

К потенциальным относятся единицы, которые учащийся фактически не изучал, но может понять по определённым признакам: узнавание морфем, составляющих слово, установление сходства корней/всего слова со словом в родном языке, догадка. На определённом этапе работа над компонентами грамматической структуры, введённой в текст, допускает привлечение потенциального словаря: например, причастие второе перфектной формы со вспомогательным глаголом sein – er ist gereist и das Haus ist gebaut.. Во втором примере причастие второе является частью пассива состояния. Новая форма, незнакомая студентам, может прорабатываться именно с привлечением потенциального словаря, когда речь заходит о сравнении одинаковых компонентов разных грамматических явлений.

Иначе говоря, данная классификация Фоломкиной С. К. остаётся достаточно актуальной для работы над омонимичными и частично омонимичными структурами текста.

Практическим результатом чтения будет являться получение определённой информации из текста, причём языковые (грамматические) трудности не препятствуют течению этого процесса. Фоломкина С. К. предлагает выделить два «слоя» грамматики при обучении чтению: грамматика, подлежащая обязательному обучению, и потенциально понимаемая грамматика, которая может специально и не изучаться. К первой она относит так называемые ключевые явления и структуры, т.е. такие, которые обеспечивают возможность понимать и другие явления и структуры.

Речь идёт в данном случае о грамматических явлениях английского языка. Некоторые грамматические явления практически не появляются в текстах для чтения на английском языке. Такие явления она предлагает исключить из пассивного грамматического минимума. Следующей причиной для исключения из пассивного грамматического минимума является «понятность» грамматических структур и явлений без их специального изучения: «например, если известно значение времени Present Continuous и будущее время глагола to be, то Future Continuous может быть понято и без предварительного изучения» [Фоломкина, 1991, с. 260].

Как мы полагаем, ситуация с изучением немецкой грамматики для чтения несколько иная, поскольку существуют определённые сложности и трудности в её изучении, связанные, во-первых, с трудностью изучения немецкого языка вообще, в группе европейских языков, изучаемых в учебных заведениях России, он является самым сложным и трудным для изучения. Поскольку данный язык, а также его грамматика является одними из самых

сложных предметов для изучения, не поняв его через триаду «синтез- анализ – синтез 2» (это нахождение данной структуры в тексте - работа по анализу её компонентов – включение в новое контекстное окружение), невозможно, как нам кажется, не только употребление данной грамматической структуры в активной речи, ни и её опознание и понимание.

По мнению Роговой Г. В. и Кузьменко О. Д., у учащихся с малым охватом поля чтения, как правило, опорой при понимании текста является не его грамматический каркас, а лексические значения, грамматическая структура им мало помогает или оказывается помехой в раскрытии основного содержания, следовательно, текст ими понимается плохо. Например, если не сложились механизмы чтения и учащийся читает слово за словом, то, естественно, структуру предложения он не воспринимает [Кузьменко, Рогова, 1991, с. 239].

Интересно, что авторы обратились далее в статье к предложению, в котором имеется омонимичное грамматическое явление: «I saw him book a ticket», где учащийся опознаёт глагол «book» как существительное «book». Частое обращение к словарю при чтении текста не является действенной помощью при переводе, если учащийся не владеет быстрым распознаванием грамматических структур текста, установлением связей между словами в предложении».

«Технике восприятия необходимо учить» - считал основатель отечественной теории речевой деятельности Леонтьев А. А.. Когда речь идёт о формировании совершенно нового перцептивного навыка для определённой структуры или группы структур, нужно учитывать не только сами объекты обучения, но и ситуационный план, в котором эти объекты находятся. По словам Шехтера М. С., «если ситуация такова, что разные по перцептивным свойствам объекты (или элементы объекта) при их одновременном предъявлении на близком расстоянии друг от друга требуют всё же *разных действий* субъекта, то это не стимулирует формирование интегрального, слитного образа для воспринимаемого комплекса объектов (элементов объекта). Если же данный комплекс связан с одним общим действием, то есть является для субъекта как бы одной неделимой рабочей единицей, то это, напротив, создаёт сильную тенденцию формирования целостного перцептивного образа» [Шехтер, 1981, с. 24].

Автор предостерегает от понимания восприятия как быстрой и хорошо поставленной службы, так как многое зависит от того, отражены ли в сознании самого субъекта характер (состав, структура) формируемого перцептивного образа.

Другими словами, грамматика для чтения должна быть представлена набором грамматических структур с их дифференциальными признаками в пассивном грамматическом минимуме как отдельная группа, которую можно выделить в грамматике предложения/абзаца/текста. Перечень омонимичных/частично омонимичных грамматических структур в данном пассивном грамматическом минимуме был бы необходим для реализации коммуникативных интенций (замыслов) «сортов» текста для чтения. Обычно коммуникативную интенцию связывают с обучением устной речи, монологической или диалогической. Как мы считаем, было бы целесообразно выделить такую интенцию в текстах для чтения в неязыковом вузе, группируя потом вокруг них определённые грамматические структуры.

Основой построения работы над текстом для чтения с заданными грамматическими структурами нами выбрана теория поэтапного формирования умственных действий, разработанная Гальпериным П. Я. Это – концепция управления процессом образования понятий на основе внешних действий, которые имеет следующие допущения:

- перед выполнением нового действия необходима активная ориентировка субъекта в условиях действия;
- построение действия осуществляется при преимущественной основе на орудия психической деятельности, в качестве которых выделяются эталоны, знаки, меры;
- восприятие и мышление являются интериоризованными внешними предметными действиями [Гальперин, 1966]

В контексте данной теории описаны четыре группы условий, требующихся для овладения новым умственным действием: наличие мотивации, выполнение действия во внешней форме

без ошибок, приобретение действием свойств обобщённости, перевод действия в новый план восприятия, то есть, на новый текст. При формировании действия проходят следующие стадии:

1. Формируется мотивационная основа действия.
2. Составляется схема ориентировочной основы деятельности.
3. Действие осуществляется и отрабатывается в материализованной форме.
4. Действие переводится в план работы над новым текстом для чтения.

Необходимо, как нам кажется, более подробно объяснить данные стадии с точки зрения разрабатываемой нами модели работы над текстом.

Для формирования мотивационной основы деятельности должна быть создана система целей работы над текстом, иерархия которых будет зависеть от параметров текста: жанра, объёма, грамматической и лексической наполненности (повторяемости единиц, их взаимосвязи, функционирования единиц). Все цели работы над текстом при этом подчиняются главной: достижение самостоятельного чтения текстов с пониманием функционирующих в их взаимосвязи грамматических структур.

При составлении схемы ориентировочной основы деятельности используются объёмные языковые построения, ядерными компонентами которых будут грамматические ингредиенты, вступающие в данном построении в функциональные взаимодействия и имеющие при этом законченный коммуникативный смысл. Эти построения, в свою очередь, могут объединяться в многоуровневые объёмные иерархические структуры, также служащие для развития коммуникативного уровня чтения, что является содержанием третьей и четвёртой стадии при формировании умственного действия.

Таким образом, в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий необходимо обеспечить формирование ориентировочной, исполнительной и контрольной части действия. Действия должны осуществляться по определённым параметрам:

1-ый параметр, *параметр выполнения действия*, обозначает уровень, на котором выполняется действие. В зависимости от характера действия, от индивидуального уровня обученности студентов и других факторов оно должно пройти 6 или менее этапов:

- 1- *мотивационный этап*: методика презентации нового грамматического явления,
- 2- *этап выделения схемы ориентировочной основы действия*: комплекс упражнений;
- 3- *выполнение действий с материализованными объектами*: (учебные тексты);
- 4- *выполнение действия на аутентичных текстах*;
- 5- *формирование действия на аутентичных текстах без опоры*;
- 6- *послеоперационный контроль в формате 4-х видов тестовых заданий*.

2-ой параметр, *параметр редукации действия*, соблюдение которого способствует совершению действия, - полнота составляющих его операций: учащиеся сначала должны выполнить действия развёрнуто и постепенно, по мере же его освоения сокращённо.

3-ий параметр, *параметр обобщения действия*: в результате выполнения какого-либо действия обучаемые должны уметь переносить принципы выполнения этого действия на любой материал из данной области явлений.

4-ый параметр, *параметр качественного освоения действия*: освоение действия до нужного качества. Контроль освоения действия определяется по двум критериям а) по скорости его выполнения, б) по умению выполнять данное действие совместно с другим действием, ещё не автоматизированным.

До сих пор в процессе обучения, недооценивается роль грамматических ориентиров, роль осознания обучаемыми языковых закономерностей и важность их обобщения, переоцениваются возможности обучаемых в переносе устно-речевых грамматических навыков на процесс чтения.

В содержание обучения чтению в неязыковом вузе должны входить следующие компоненты:

- грамматические явления, входящие в рецептивный минимум;
- описание омонимичных и частично омонимичных грамматических форм;

-методика систематизации и овладения омонимичными и частично омонимичными грамматическими формами;

-умения и навыки, свойственные чтению как рецептивному виду речевой деятельности.

Некоторые исследователи считают, что грамматические навыки чтения легче вырабатывать на активно, чем на пассивно усвоенном грамматическом материале [Никитина, 1980, с.183].

Авторы не без основания полагают, что формирование рецептивного грамматического навыка можно и нужно начинать, когда подлежащий усвоению языковой материал ограничен. В работах Никитиной Т. М. и Нефедовой Н. А. рассматриваются проблемы обучения чтению учащихся средней школы. Нефедова Н. А. предлагает начинать формирование рецептивных грамматических навыков, когда «перестают срабатывать механизмы, служащие на начальном этапе как устной речи, так и чтению» [Нефедова, 1984, с. 59].

С.К.Фоломкина отмечает, что « в реальном акте чтения процессы восприятия и осмысления протекают одновременно и тесно взаимосвязаны, умения и навыки, обеспечивающие его процесс, принято условно делить на две группы: а) связанные с «технической» стороной чтения (они обеспечивают перцептивную переработку текста (восприятие графических знаков и соотнесение их с определёнными значениями или перекодирование зрительных сигналов в смысловые единицы) и б) обеспечивающие смысловую переработку воспринятого – установление смысловых связей между языковыми единицами разных уровней и тем самым содержания текста, замысла автора и т.д. (эти умения приводят к пониманию текста как речевого высказывания)» [Фоломкина, 1982, с. 265].

Реальный акт чтения на немецком языке предполагает более медленный, аналитический, нецелостный процесс восприятия и опознания текста. Иноязычный текст будет восприниматься читающим (не носителем языка, более того владеющим языком на уровне выживания по классификации Совета Европы) как некое синтаксическое целое из графических знаков иностранного языка и имеющее несколько уровней для восприятия и осмысления, взаимосвязанных между собой. Графические знаки иностранного языка могут восприниматься читающим изолированно в тексте (как знакомые, понятные), а также в линейной их последовательности, которая тоже может быть, а может и не быть знакома учащимся. Эта линейная последовательность также может иметь для читающего несколько уровней восприятия и опознания: напр., фонетический, лексический, грамматический, синтаксический. Схематично это можно представить в виде равновеликих сторон, имеющих взаимопроникающие связи, которые, в свою очередь не являются равными друг другу. Так, например, связи лексического и грамматического уровней текста будут более сложными с точки зрения читающего, чем связи между фонетическим и грамматическим уровнями, а связи синтаксического и грамматического уровня гораздо сложнее связей фонетического и лексического уровней. В работе над учебным и аутентичным текстом существует разница, заключающаяся в специфике данных текстов. Учебный текст как таковой представляет собой некий «полигон» для отработки определённых грамматических тем: грамматических структур с определённым лексическим наполнением, выполняющих совершенно конкретную учебную задачу. Можно даже утверждать, что учебный текст является предтекстовым упражнением к аутентичному тексту.

Носович Е. В., Мильруд Л. П. пишут, что «аутентичный текст характеризуется естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления, такому тексту присущи логическая целостность и тематическое единство». Носович Е. В., Мильруд Л. П. также разработали отдельно критерии содержательной аутентичности текстов [Носович, Мильруд, 1999, 29].

Всякий естественный текст несет в себе какую-либо новую информацию, которая, по мнению авторов, заинтересует предполагаемого реципиента.

Таким образом, нами были рассмотрены проблемы и особенности, связанные с обучением иноязычному чтению в неязыковом вузе. Имеются субъективные и объективные факторы, влияющие на качество обучения иноязычному чтению, одними из которых можно назвать недооценивание роли грамматических ориентиров текста, роли осознания обучаемыми языковых закономерностей и важность их обобщения, переоцениваются возможности обучаемых в переносе устно-речевых грамматических навыков на процесс чтения.

Обобщая сказанное выше, можно утверждать, что к особенностям обучения иноязычному чтению в неязыковом вузе являются:

- чтение как доминирующий вид речевой деятельности в неязыковом вузе;
- профессиональная направленность обучаемых;
- иноязычный текст как средство и цель обучения;
- профилированный, как правило, характер текстов для иноязычного чтения;
- работа с обучаемыми, у которых уже сформированы начальные рецептивные грамматические навыки, но, как правило, не систематизированы автоматизированные действия по узнаванию как морфологических, так и синтаксических признаков.

Для построения работы над текстом для чтения с заданными грамматическими структурами нами выбрана теория поэтапного формирования умственных действий Гальперина П. Я. В соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий были определены параметры выполнения действий: *параметр выполнения действия*, *параметр редукации действия*, *параметр обобщения действия*, *параметр качественного освоения действия*. Конкретная реализация данных параметров осуществляется в разработанном нами комплексе рецептивных грамматических упражнений.

2.3 Комплекс рецептивных грамматических упражнений, формирующих грамматические навыки иноязычного чтения

В данном параграфе рассматривается упражнение как средство обучения, раскрывается содержание разработанного нами комплекса упражнений для распознавания и понимания омонимичных и частично омонимичных грамматических структур.

Имеется немало попыток дать исчерпывающее определение типологии упражнений. (Миролюбов А. А., Гез Н. И., Ильин М. С, Пассов Е. И.). Мы взяли за основу определение, данное Азимовым Э. Г. и Щукиным А. Н.: «типология упражнений - классификация упражнений по их существенным признакам. Основным классификационным признаком является направленность упражнений на подготовку к речевой деятельности (подготовительные или языковые упражнения) и обеспечение участия в речевой деятельности (речевые или коммуникативные упражнения)» (100,367).

Под упражнением понимается «структурная единица методической организации материала, функционирующая непосредственно в учебном процессе, обеспечивающая предметные действия с этим материалом и формирование на их основе умственных действий, умственной активности» [100, 374].

Существуют также многочисленные классификации типов упражнений (Грузинская И. А., Ильин М. С., Лapidус Б. А., Пассов Е. И., Рахманов И. В. и др.).

Наиболее распространённой является классификация упражнений, которую предложил Рахманов И. В.:

а) по назначению упражнений - языковые и речевые, рецептивные и репродуктивные, аспектные и комплексные, учебные и естественно- коммуникативные, тренировочные и контрольные;

б) по характеру материала – упражнения в диалогической и монологической речи и т.п.;

в) по способу выполнения упражнений – устные и письменные, одноязычные и двуязычные, механические и творческие, классные и домашние, индивидуальные, парные, хоровые;

г) по виду речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), формы речи (устная речь, письменная речь) и аспекта языка (фонетические, лексические, грамматические).

Прежде чем перейти к описанию упражнений и дотекстовых, послетекстовых заданий комплекса остановимся на терминах «упражнение», «задание», «задача», которые используются в дидактике как синоним к слову «тренировка» [Бим, 1988, с. 102].

И.Л. Бим отмечает, что использование термина «задача» в значении «упражнение» основано на том, что по своей сути упражнение есть материализованный процесс решения задачи. Задача дана в задании в виде инструкции совершить то или иное речевое действие.

Понятие «задание» шире чем «задача» и уже чем «упражнение» Всё же в целом оно представляет собой то, что традиционно принято называть упражнением [Бим, 1988, с. 102-103].

Задание является центральным средством управления самостоятельной учебной деятельностью учащихся, так как учёными считается, что оно уже само по себе является регулятором деятельности. Адекватно формируемая навыкам постановка задания, чёткая и грамотная её формулировка, некоторая модификация, обусловленная индивидуальными способностями обучаемых, благотворно воздействует на сам процесс выполнения упражнений и его результативность [Коньшева, 2005, с.48].

Задачами комплекса упражнений являются:

- сделать более эффективной работу с дотекстовыми и послетекстовыми заданиями;
- повысить эффективность понимания читаемого учебного или оригинального текста.

Нам понадобились группы упражнений, характеризующиеся вероятностным прогнозированием, то есть, «речевым механизмом, способным предвосхищать возможность

появления тех или иных элементов языка в воспринимаемой речи. Такое прогнозирование может иметь место на различных уровнях языка, оно определяется языковыми и смысловыми факторами. К языковым факторам относятся правила орфографии и грамматики, структурное оформление текста, узус. К смысловым факторам – ситуативная информация и контекст» [Азимов, Щукин, 1999, с. 44].

Для достижения цели понимания грамматической информации читаемого необходимо сформировать и развить группу навыков, позволяющую распознавать и понимать грамматические структуры письменного текста, имеющих одинаковый грамматический компонент *haben/sein/werden*.

Данная группа рецептивных грамматических навыков включает в себя: а) базовые навыки, цель которых распознавание и понимание одной грамматической структуры в предложении с закреплением в языковых грамматических упражнениях; б) рецептивными грамматическими навыками первого уровня мы бы назвали автоматизированное распознавание и понимание двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в учебном тексте; в) рецептивными грамматическими навыками второго уровня можно назвать автоматическое распознавание и понимание более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в учебном и аутентичном тексте; д) рецептивными грамматическими навыками высшего уровня является распознавание и понимание более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в аутентичном тексте.

Содержанием рецептивного грамматического умения будут являться грамматические навыки разных уровней (базового, второго, третьего и высшего), а также операции, связанные с автоматизированным опознанием двух и более омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в учебных и аутентичных текстах разных жанров.

Упражнения, базирующиеся на омонимичных и частично-омонимичных грамматических лексико-грамматических структурах, готовят студентов к чтению текста. В основе предлагаемого нами комплекса упражнений лежит направленность упражнений на ассоциативное мышление с психологической точки зрения, направленность упражнений на дифференциацию признаков грамматических структур с грамматической точки зрения и направленность упражнений на обучение учащихся умению различать и сравнивать данные грамматические структуры с методической точки зрения. Они представляют собой комплекс упражнений и включают, согласно группе навыков по распознаванию и пониманию ОГС в процессе иноязычного чтения, **пять групп**:

- *первая группа упражнений* направлена на обучение распознаванию и пониманию одной грамматической структуры в предложении и соответствует уровню базового навыка;
- *вторая группа упражнений* направлена на обучение распознаванию и пониманию двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в предложении и в учебном тексте и соответствует навыкам первого уровня;
- *третья группа упражнений* направлена на распознавание и понимание двух грамматических структур в учебном тексте и соответствует грамматическому навыку второго уровня;
- *четвёртая группа упражнений* на обучение распознаванию и пониманию более двух грамматических структур в учебном и аутентичном тексте соответствует навыкам третьего уровня.
- *пятая группа упражнений* направлена на обучение распознаванию и пониманию более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в аутентичном тексте.

В данной таблице показана иерархия упражнений на основании выделенной нами группы навыков.

Таблица № 8
Иерархия упражнений на основе навыков ОГС

№	навык	упражнение	Вид упражнения	Материал упражнений
---	-------	------------	----------------	---------------------

1.	базовые рецептивные грамматические состоят в распознании и понимании одной грамматической структуры в предложении.	первая группа упражнений направлена на обучение распознанию и пониманию грамматической структуры в предложении	языковое	учебные тексты
2.	рецептивные грамматические навыки первого уровня, цель которых в распознании и понимании двух ОГС в учебном тексте.	вторая группа упражнений направлена на обучение распознанию и пониманию двух ОГС в учебном тексте.	языковое	учебные тексты
3.	рецептивный грамматический навык второго уровня: автоматическое распознание и понимание более двух ОГС в учебном тексте.	третья группа направлена на распознание и понимание более двух ОГС в учебном тексте.	языковое	учебные тексты
4.	рецептивный грамматический навык третьего уровня: распознание и понимание более двух ОГС в учебном и аутентичном тексте.	Четвёртая группа упражнений - на обучение распознанию и пониманию более двух ОГС в учебном и аутентичном тексте и соответствует навыкам третьего уровня.	условно-речевое	учебные и аутентичные тексты
5.	рецептивный грамматический навык высшего уровня: распознание и понимание более двух ОГС в аутентичном тексте.	Распознание и понимание ОГС в аутентичном тексте и соответствует навыку высшего уровня.	речевое	аутентичные тексты
6.	рецептивное грамматическое умение	собственно чтение	речевое	аутентичные

Итак, в данной таблице представлен комплекс упражнений для студентов-филологов, соотнесённый с тем или иным уровнем рецептивного грамматического навыка.

В основе разработки учебных текстов лежит функционально- грамматическая схема организации текстового материала для чтения. Иначе говоря, мы попытались адаптировать тексты для чтения, искусственно изменив грамматические структуры в целях нашего исследования. Если необходимо было автоматизировать грамматический навык второго уровня, в тексте появлялось не более двух омонимичных или частично омонимичных грамматических структур. На основе выделенных наиболее частотных лексических и грамматических единиц оригинальных текстов нами разработаны модели учебных текстов, которые распределены по этапам обучения грамматическим структурам в соответствии с их функцией в указанном виде текста: а) искусственно изменённый учебный текст, имеющий одну грамматическую структуру с грамматическим компонентом *haben/sein/werden*; б) искусственно изменённый учебный текст, имеющий две грамматические структуры с грамматическим компонентом *haben/sein/werden*; в) учебный текст, имеющий более двух грамматических структур с грамматическим компонентом *haben/sein/werden*; г) аутентичный текст, имеющий более двух грамматических структур с грамматическим компонентом *haben/sein/werden*.

Дотекстовые и послетекстовые задания - вид упражнений, которые в отличие от фонетических, лексических, грамматических упражнений опираются не на отдельные языковые единицы, а на текст как результат речевой деятельности.

Данные задания подразделяются на: а) анализ встречающихся в тексте единиц языка с точки зрения их значения и употребления; б) работу учащихся с готовым текстом (языковой анализ текста, выделение из текста сложных синтаксических целых и работа с ними, [Азимов, Щукин, 1999, с. 353].

Выполнение упражнений предполагает прохождение следующих *этапов*.

1. Первый этап - *предъявление грамматической структуры, ознакомление с текстом, где представлена данная грамматическая структура.*

Цель данного этапа – дифференцировать одну грамматическую структуру в языковой модели, затем в массиве текста, где представлены омонимичные или частично омонимичные грамматические структуры.

Грамматическая структура предъявляется с помощью грамматического правила, изложенного в учебно-методическом пособии «Обучение грамматике немецкого языка в процессе чтения. Практический курс». Помощь правила, сформулированного в данном пособии, может оказаться эффективной в том случае, если обучаемый был однажды уже ознакомлен с грамматической темой, поскольку наши правила сформулированы кратко, функционально, для практического применения. Если уровень грамматических знаний является практически нулевым, необходимо более подробное объяснение грамматической темы.

Следующий шаг на данном этапе – предъявление грамматической структуры в языковой модели или в предложении из контекста. Такое предъявление имеет место в контексте грамматического правила. Предъявление в тексте грамматической структуры происходит сначала а) в контексте нескольких предложений; б) в учебном тексте; в) в аутентичном тексте.

2. Второй этап - *соотнесение данной грамматической структуры с другими грамматическими структурами текста.*

Следует иметь в виду, что практически в каждом отдельном случае последовательность указанных этапов может отличаться от приведённой, причём этапы не только меняются местами, но и выпадают вообще, что обуславливается рядом причин:

- организацией обучения грамматике в группе в целом;
- конкретной грамматической структурой;
- количеством сравниваемых грамматических структур;

- сложностью и трудностью участка текста или текста в целом;
- индивидуальностью личности, её грамматическим опытом, фоновыми знаниями, так называемым языковым чутьём и т. д..

Студенты должны найти все грамматические структуры, имеющие одинаковый грамматический компонент „werden“. Далее методом исключения, то есть, анализа имеющихся в нём грамматических структур, выделяем нужную нам грамматическую структуру.

4. Четвёртый этап - *ориентирование в тексте в направлении поиска незнакомой грамматической структуры.*

Некоторые грамматические структуры данного отрывка текста могут быть неизвестными для обучающихся, данные структуры могут быть найдены и отработаны для понимания данного отрывка текста самостоятельно, могут быть занесены преподавателем в категорию следующих для отработки грамматических структур.

Для данной работы может быть необходим пятый этап:

5. *Сравнение структур, известных из прошлого опыта, с предварительно намечаемой структурой; установление сходства и различий («синтетическая» проверка); наступление момента уверенности в соответствии структуры или же продолжение поиска, если такой уверенности нет.*

На этом этапе происходит анализ неизвестных или вызывающих сомнение грамматических структур. Только анализировать и сравнивать с уже известной грамматической структурой будут сами обучающиеся.

Напомним, что количество этапов зависит от уровня обученности учебной группы, от индивидуальных особенностей обучающихся.

Таким образом, нами был разработан комплекс упражнений по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в соответствии с группой навыков, а также этапы по мере выполнения упражнений: 1) предъявление грамматической структуры, ознакомление с текстом, где представлена данная грамматическая структура; 2) соотнесение данной грамматической структуры с другими грамматическими структурами текста; 3) выделение конкретного участка текста для анализа имеющихся в нём грамматических структур и анализа данного участка текста в целом; 4) ориентирование в тексте в направлении поиска незнакомой грамматической структуры; 5) сравнение структур, известных из прошлого опыта, с предварительно намечаемой структурой; установление сходства и различий («синтетическая» проверка); наступление момента уверенности в соответствии структуры или же продолжение поиска, если такой уверенности нет; 6) сравнение структур и их функций с целью окончательного определения их соответствия в изолированном виде и по месту в тексте («аналитическая» проверка); 7) в случае субъективной уверенности в адекватности перенесённых структур и их функций в другие тексты, чтение новых представленных текстов.

Таким образом, нами разработаны:

- комплекс рецептивных грамматических упражнений по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста;
- дотекстовые и послетекстовые задания к учебным и аутентичным текстам;
- искусственно изменённые учебные тексты.

2.4. Характеристика организационной модели обучения и учебно-методического комплекса

В данном параграфе будут рассмотрены возможные формы обучения студентов-филологов омонимичным и частично омонимичным грамматическим структурам в процессе иноязычного чтения и дана характеристика учебно- методического комплекса.

Обучение студентов филологов овладению омонимичными и частично омонимичными грамматическими структурами в процессе иноязычного чтения может происходить в рамках различных организационных форм обучения. В третьем параграфе первой главы нами был проанализирован возможный комплекс упражнений, на базе которого может строиться обучение ОГС. Теперь остановимся на организационных формах обучения подробнее.

Подготовка студентов к обучению ОГС в процессе иноязычного чтения может происходить:

1) в форме практических занятий по грамматике в первом семестре, в ходе которых на основе учебно-методического пособия как основного средства обучения сообщаются грамматические знания, закрепляются в упражнениях грамматические явления, происходит их сравнение и систематизация, реализуется весь комплекс упражнений учебно-методического пособия. Такое обучение рассчитано на один семестр первого курса и предполагает достаточно глубокое овладение грамматическим минимумом для чтения.

2) в форме блока занятий, ориентированных на систематизацию и обобщение пройденного грамматического материала. Как правило, такие занятия организуются после прохождения какой-либо грамматической структуры с

целью её повторения и сравнения с уже пройденными грамматическими структурами. На таких практических занятиях также активно используется учебно-методическое пособие как дополнительное средство обучения. Систематизация и обобщение грамматического материала может происходить в течение всего первого года обучения или охватывать два года обучения в зависимости от подготовленности группы.

3) в форме специального интегрированного блока по определённым грамматическим темам обучения, вызывающим потенциальные трудности у студентов первого курса. Такое грамматическое явление, усвоение которого сопряжено с возможными затруднениями в его опознавании и понимании в тексте для иноязычного чтения, должно изучаться на основе учебно-методического пособия, цель которого обучить определённой грамматической структуре в контексте (окружении) омонимичных и частично омонимичных грамматических структур.

4) в форме факультативного курса для желающих глубже и эффективнее овладеть чтением иноязычных текстов. Учебно-методическое пособие по обучению грамматике в процессе чтения в качестве дополнительного средства обучения может использоваться преподавателем на дополнительных занятиях. Преподаватель может использовать грамматические разделы пособия в произвольном порядке, учитывая степень подготовленности группы.

Необходимо отметить, что выбор той или иной организационной формы обучения студентов-филологов овладению омонимичными и частично омонимичными грамматическими структурами в процессе иноязычного чтения не влияет на содержательное ядро подготовки, которым остаётся комплекс упражнений, направленный на опознавание и понимание данных структур.

В ходе данного исследования нами был реализован первый вариант организации обучения, позволивший нам полностью апробировать разработанный учебно-методический комплекс, состоящий из учебно-методического пособия как ядра УМК; электронной версии учебно-методического пособия; методических рекомендаций для преподавателя.

Требования к учебно-методическому комплексу заключаются в его ориентированности на потребности современного специалиста, владеющего иностранным языком; опоре на

имеющиеся у студентов школьные знания, навыки и умения чтения иноязычного текста; поэтапности формирования группы рецептивных грамматических навыков по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста; адекватности упражнений и заданий формируемым навыкам; сознательности и активности студентов.

Учебно-методический комплекс по обучению студентов-филологов омонимичным и частично омонимичным грамматическим структурам в процессе чтения иноязычного текста включает:

1. Программу обучения ОГС и методические рекомендации для преподавателя.
2. Учебно-методическое пособие по обучению грамматике немецкого языка в процессе чтения.
3. Электронную версию учебно-методического пособия по грамматике для чтения.

Рассмотрим первый компонент учебно-методического комплекса.

Курс обучения студентов по первому варианту возможных форм организации обучения рассчитан на 48-50 аудиторных часов. Предполагается проведение занятий в течение одного семестра один раз в неделю на первом курсе неязыкового (филологического) факультета (1-2 семестры) в качестве занятий по грамматике в рамках практического курса немецкого языка с последующим зачётом. Занятия имеют характер практических с элементами лекции и проводятся на немецком и русском языках.

Общей целью обучения является формирование у студентов навыков опознавания и понимания омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста.

Формирование данной группы навыков опирается на имеющихся у студентов первого курса: определённой «знаниевой» базы, рецептивных грамматических навыков и начального опыта чтения иноязычных текстов. Этот опыт связан с развитием языковой компетенции как составной части коммуникативной компетенции чтения. Языковая компетенция предполагает определённый уровень овладения чтением иноязычных текстов, в частности, ориентировку в грамматической информации текста, в способности опознавать и понимать ОГС в процессе иноязычного чтения.

В качестве **объекта** обучения были выбраны **иноязычные тексты для чтения**. иностранного языка».

В качестве **лингвистического** объекта обучения выбраны омонимичные и частично омонимичные грамматические структуры в иноязычных текстах для чтения:

- haben + Partizip II des Grundverbs,
- haben + zu + Infinitiv,
- sein + Partizip II des Grundverbs,
- sein + zu + Infinitiv,
- sein + Partizip II des Grundverbs (Stativ),
- sein + Partizip II des Grundverbs + worden (Perfekt Passiv),
- werden + Infinitiv des Grundverbs (Futurum),
- werden + Partizip II des Grundverbs (Passiv),
- werden + Partizip II des Grundverbs + Infinitiv des Verbs „werden“.

Психолингвистические объекты представлены языковыми и речевыми действиями чтения и действиями учебной деятельности по овладению грамматикой в процессе чтения иноязычного текста. Обучение студентов омонимичны и частично омонимичным грамматическим структурам в процессе чтения иноязычного текста включает 4 стадии выполнения действия на основе теории поэтапного формирования умственных действий Гальперина П.Я.:

1. Формируется мотивационная основа действия.
2. Составляется схема ориентировочной основы деятельности.
3. Действие осуществляется и отрабатывается в материализованной форме.
4. Действие переводится в план работы над новым текстом для чтения.

Дадим краткую характеристику **содержания** каждой стадии.

Целью **первой стадии – мотивационной** является определение уровня обученности грамматике в процессе иноязычного чтения студентов первого курса филологического факультета и подведение студентов к осознанию необходимости её совершенствования. Эта стадия включает:

- самооценку собственного уровня обученности и необходимости/ненужности владения/овладения опознаванием и понимание грамматических структур в текстах для иноязычного чтения;
- обсуждение желаемого уровня овладения иностранным языком, которого хотят достичь студенты к концу обучения на первом курсе неязыкового вуза (уровня развития речевого умения чтения на основе развития группы рецептивных грамматических навыков);
- определение потенциальных грамматических трудностей в чтении иноязычного текста;
- совместную с преподавателем разработку стратегии преодоления грамматических трудностей текста на основе учебно-методического комплекса.

Для инициирования данной деятельности используются следующие методы: беседа, анкетный опрос и тестирование. Содержание теста помогает студентам оценить их стартовый, предэкспериментальный уровень обученности грамматике для чтения. Обсуждение результатов теста должно привести студентов к размышлению о достаточности/недостаточности их уровня развития рецептивных грамматических навыков для чтения иноязычного текста.

Целью **второй стадии - ориентировочной** является определение содержания блока практических занятий по грамматике и сообщение недостающих грамматических знаний. Вторая стадия включает:

- упорядочение и углубление грамматических знаний по теме «Глагол»: временные формы действительного и страдательного залогов с компонентами haben, sein, werden; формы долженствования, выраженные глаголом haben(sein) + zu + Infinitiv основного глагола.
- обсуждение содержания деятельности по выделению приоритетных учебных задач и соответствующих им объектов овладения (грамматика текстов художественного, научно-популярного жанров, действия чтения текстов данных жанров);
- формирование/развитие:
 - а) базового уровня грамматического навыка чтения, цель которого опознание и понимание одной грамматической структуры в предложении с закреплением в языковых грамматических упражнениях;
 - б) грамматических навыков первого уровня, цель которых в распознании и понимании двух грамматических структур в учебном тексте.

Грамматические знания сообщаются студентам в готовом виде, так как выявленный уровень обученности грамматике достаточно низкий, в процессе предъявления готового грамматического материала преподаватель обращается к студентам, выясняя их осознание и понимание презентуемого грамматического явления. Преподаватель также сообщает источники, где можно найти дополнительную грамматическую информацию.

Целью **третьей стадии - тренировочной** является развитие группы рецептивных грамматических навыков второго (а), третьего б) и высшего (в) уровней, цель которых:

- а) автоматизированное распознавание и понимание более двух омонимичных и/или частично омонимичных грамматических структур в учебном тексте;
- б) автоматизированное распознавание и понимание более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в учебном тексте и аутентичном текстах;
- в) автоматизированное распознавание и понимание более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в аутентичном тексте.

Эта стадия включает также:

- обсуждение особенностей грамматики научного (научно-популярного) текста и способов самостоятельного овладения этими грамматическими структурами; практические действия по распознаванию и пониманию грамматических структур текста;
- обсуждение особенностей грамматики художественного текста и способов овладения этими грамматическими структурами; практические действия по распознаванию и пониманию грамматических структур текста;
- обсуждение видов чтения и апробация чтения с определённой целью.

Четвёртая **стадия – контрольно – рефлексивная**. Целью этой стадии является определение итогового уровня владения группой рецептивных грамматических навыков по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста. Средством контроля является тест, аналогичный тому, который использовался на предэкспериментальном этапе. Сравнение результатов тестов даст студентам представление о динамике развития у них группы данных навыков.

Содержанием итогового занятия является рефлексия. В ходе занятия обсуждается целесообразность проведения подобного обучения для студентов неязыкового факультета, обучающиеся оценивают полученные в рамках обучения знания и навыки, практический языковой опыт и опыт собственной учебной деятельности в процессе чтения учебного и оригинального текста. Определяются цели ближайшего развития на второй курс обучения немецкому языку.

Необходимо отметить, что данное учебно-методическое пособие может использоваться в качестве самостоятельного учебного средства, а также как компонент учебно – методического комплекса. В содержание учебно- методического пособия входит несколько разделов: 1) грамматические темы, 2) упражнения к данным темам; 3) учебные тексты с заданиями; 3) оригинальные тексты с заданиями; 4) словарь; 5) ключи.

В первый раздел входит *блок* грамматических тем, названный нами **«папка грамматических тем»**.

2.5. Опытная проверка эффективности учебно-методического комплекса для обучения омонимичным и частично омонимичным грамматическим структурам студентов неязыковых факультетов педагогического вуза

В данном параграфе описывается ход и результат опытного обучения студентов филологического факультета омонимичным и частично омонимичным грамматическим структурам в процесс чтения текста на немецком языке с использованием разработанного учебно-методического комплекса.

Проведённый нами критический анализ программ и практики обучения грамматике студентов первого курса неязыкового вуза в первом параграфе второй главы, а также результаты анкетного опроса студентов и преподавателей показал, что задача овладения грамматикой в процессе чтения иноязычного текста является одной из типовых задач Государственного образовательного стандарта третьего поколения 2006 года, примерной программы дисциплины обучения иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей). Н.Ф. Коряковцева отмечает, что опытный изучающий ИЯ должен уметь самостоятельно работать с языковыми средствами (языковым материалом) в целях накопления этих средств, должен уметь работать с текстом, причём эта работа является тренировочной над языковыми средствами, а также речевой практикой [Коряковцева, 2002, с. 25].

Е. И. Пассов выделяет три уровня, через которые обучающийся проходит по пути к овладению приёмами или серией приёмов:

1) Чётко и ясно представляет себе все «запланированные» шаги в деятельности, может назвать и необходимую последовательность шагов, и возможность применения тех или иных приёмов в зависимости от условий, но ни разу не выполнял этой деятельности.

2) «Знает – умеет» начинается с того, что ученик, руководствуясь памяткой, множество раз осуществляет приём (серию приёмов) учебной деятельности, умеет выполнять соответствующий приём, но делает это, отвлекая своё произвольное внимание на техническую сторону дела, следовательно, затрачивая на приём больше времени, чем следует.

3) Уровень владения приёмом: ученик «автоматизировано» выполняет приём или серию приёмов на уровне навыка [Пассов, 1991, с. 139-140].

По словам Белоглазовой С. И., УМК должен строиться с учётом требования *сознательности и активности* студентов [Белоглазова, 2006, с. 87].

Учитывая вышесказанное можно выделить следующие требования, предъявляемые к учебно-методическому комплексу для обучения омонимичным и частично омонимичным грамматическим структурам в процессе чтения иноязычного текста:

- ориентация на потребности современного специалиста, владеющего иностранным языком;
- опора на имеющиеся у студентов школьные знания, навыки и умения чтения иноязычного текста;
- поэтапность формирования группы рецептивных грамматических навыков по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста;
- адекватность упражнений и заданий формируемым навыкам;
- сознательность и активность студентов.

Итак, на основе разработанного учебно-методического комплекса обучения студентов неязыковых факультетов грамматике в процессе чтения было проведено опытное обучение с целью проверки выдвинутой гипотезы. При этом мы опирались на теоретическое описание методики проведения эксперимента, представленного Т. С. Серовой [Серова, 1988, 232 с.]. В соответствии с теорией обучения студентов неязыковых факультетов омонимичным и

частично омонимичным грамматическим структурам в процессе чтения включает пять этапов: ознакомительно-подготовительный, стандартизирующий, варьирующий, развивающе-совершенствующий, системно-синтезирующий [Серова, 1988, 232 с.]. Рассмотрим содержание этих этапов.

На *ознакомительно-подготовительном* этапе происходит формирование экспериментальной группы на основе проведения серии предэкспериментальных срезов грамматическим темам школьного курса обучения и первого семестра, а также определение варьируемых и неварьируемых условий эксперимента, формируется представление студентов процесса обучения по учебно-методическому пособию «Обучение грамматике немецкого языка в процессе чтения. Практический курс». На данном этапе обучения распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста формируются и активизируются навыки базового уровня. Напомним, что рецептивные грамматические навыки базового уровня состоят в опознании и понимании одной грамматической структуры в предложении с закреплением в языковых грамматических упражнениях.

На данном этапе уже предполагается сравнение двух грамматических структур, имеющих одинаковый грамматический компонент. К условиям формирования рецептивных грамматических навыков базового уровня относятся: 1) предварительное тестирование на знание грамматической структуры или двух структур; 2) объяснение новой грамматической темы и одновременно повторение уже пройденной грамматической темы на основе результатов тестирования; 3) выполнение первой группы языковых упражнений, направленных на обучение распознаванию и пониманию одного грамматического компонента грамматической структуры или двух грамматических структур в языковой модели или предложении; 4) опора на механизм аналогии при выполнении данной группы упражнений; 5) безошибочность выполнения данной группы упражнений, обеспеченная за счёт профилактики ошибок; 6) формирование рецептивного грамматического навыка базового уровня на достаточном количестве языковых грамматических упражнений; 7) Здесь происходит объяснение преподавателем грамматической темы с точки зрения её включённости в группу тем, имеющих омонимичные и частично омонимичные грамматические структуры. Данная тема объясняется не изолированно, а в сравнение с другими темами. На ознакомительно-подготовительном этапе необходимо, таким образом, повторить и закрепить нормативную грамматику: а) презенс сильных, слабых и неправильных глаголов действительного залога; б) имперфект сильных, слабых и неправильных глаголов действительного залога; в) перфект сильных, слабых и неправильных глаголов действительного залога; г) плюсквамперфект сильных, слабых и неправильных глаголов действительного залога; д) структура, обозначающая долженствование (*haben + zu + Infinitiv*); е) все временные формы страдательного залога; ж) устойчивые выражения и фразеологические обороты. Особенностью повторения и закрепления данных грамматических тем является то, что в процессе повторения и закрепления происходит непрерывное сравнение данных тем друг с другом; выполнение на этом этапе упражнений первой группы, направленных на обучение распознаванию и пониманию одного грамматического компонента или грамматической структуры в языковой модели или предложении. Активизация рецептивных грамматических навыков базового уровня осуществляется в процессе работы над учебными текстами для чтения, имеющими одинаковую грамматическую структуру.

На *стандартизирующем* этапе осуществляется обучение по учебно-методическому комплексу, формируется и развивается группа грамматических навыков по обучению распознаванию и пониманию грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста; включает в себя также проведение промежуточных экспериментальных срезов по названной теме исследования. На данном этапе обучения распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста формируются и активизируются рецептивные навыки грамматические

навыки первого уровня. Рецептивные грамматические навыки первого уровня заключаются в опознании и понимании двух омонимичных и/или частично омонимичных грамматических структур в учебном тексте.

На этом этапе развиваются навыки базового уровня, формируются и развиваются рецептивные грамматические навыки первого уровня.

Вторая группа языковых грамматических упражнений направлена на обучение распознаванию пониманию двух омонимичных и/или частично омонимичных грамматических структур в учебном тексте. На данном этапе продолжается сравнение двух грамматических структур, имеющих одинаковый грамматический компонент.

К условиям формирования рецептивных грамматических навыков первого уровня относятся: 1) закрепление грамматической темы и одновременно повторение уже пройденной грамматической темы на материале языковых грамматических упражнений второй группы; 2) выполнение второй группы языковых упражнений, направленных на обучение распознаванию и пониманию двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в учебном тексте; 3) опора на механизм аналогии при выполнении данной группы упражнений; 4) безошибочность выполнения данной группы упражнений, обеспеченная за счёт профилактики ошибок; 5) формирование рецептивного грамматического навыка первого уровня на достаточном количестве языковых грамматических упражнений; 6) на данном этапе активизируется работа над искусственно изменённым учебным текстом, в котором необходимо распознать нужную грамматическую структуру при наличии частично омонимичной грамматической структуры. 7) понимание грамматической информации учебного текста, имеющего две омонимичные и частично омонимичные грамматические структуры.

На *варьирующем* этапе продолжается формирование и развитие грамматических навыков распознавания и понимания омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста, он также включает в себя проведение промежуточных экспериментальных срезов по теме исследования. На данном этапе продолжается развитие базового рецептивного грамматического навыка, грамматического навыка первого уровня; формируется и развивается рецептивный грамматический навык второго уровня, цель которого распознавание и понимание более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в учебном тексте. Соответственно, третья группа языковых грамматических упражнений направлена на распознавание и понимание более двух грамматических структур в учебном тексте. Данный этап отличается от предыдущего тем, что распознавание и понимание ОГС осуществляется на текстовом материале учебного характера, иначе говоря, предполагается варьирование учебных текстов, в которых имеются данные грамматические структуры. Языковые грамматические упражнения третьей группы активизируют данный навык для профилактики возможных ошибок в интерпретации грамматической информации текста. Задачей данного этапа, таким образом, является осуществление целевого поиска двух омонимичных и/или частично омонимичных грамматических структур в контексте, выделение и конкретизирование периферийных грамматико-лексических средств, уточняющих понимание грамматической информации текста.

На *развивающе-совершенствующем* этапе продолжается развитие базового рецептивного грамматического навыка, навыков первого и второго уровней; формируется и развивается рецептивный грамматический навык третьего уровня. Четвёртая группа упражнений, активизирующая данный навык, направлена на обучение распознаванию и пониманию более двух грамматических структур в учебном и аутентичном текстах. Таким образом, на данном этапе происходит процесс «отлаживания» механизма распознавания и понимания всей группы омонимичных и частично омонимичных грамматических структур с одинаковым грамматическим компонентом *haben/ sein/ werden*. Учебные тексты в этот момент обучения являются по сути условно-речевыми упражнениями, цель которых подготовка к чтению аутентичных текстов с правильным пониманием их грамматической информации. В данных

учебных текстах имеется вся группа омонимичных и частично омонимичных грамматических структур, поэтому речь уж не идёт об искусственно изменённых учебных текстах. Аутентичный текст решает задачи введения в чтение текстов более высокого уровня. Данный этап, как и системно-синтезирующий, включает в себя проведение постэкспериментального среза по обучению распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста; происходит дальнейшее обучение в формате учебно-методического комплекса на более высоком уровне: обучение грамматике на учебных и аутентичных текстах УМК.

Системно-синтезирующий этап ставит задачу осуществления самостоятельной работы с аутентичными текстами как учебно-методического комплекса, так и других учебных пособий и учебно-методических материалов; включает в себя в себя обобщение и систематизацию грамматического материала учебно-методического комплекса, проведение итогового экспериментального среза. На этом этапе происходит активизация грамматического навыка распознавания и понимания омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в аутентичном тексте, а также активизация речевого рецептивного умения опознавания и понимания омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения аутентичного иноязычного текста. На этом этапе происходит также отсроченное тестирование. Его цель – определение остаточных навыков и умений, приобретённых студентами за период проведения экспериментального обучения (Образцов, 2004, с. 224-230).

Базовое опытное обучение проводилось в естественных условиях в ходе аудиторных занятий по немецкому языку с использованием учебно-методического комплекса. Чтобы обеспечить возможность сравнения результатов педагогического эксперимента в базовом опытном обучении, проведённом в 2006/07 учебном году были выделены две экспериментальные группы (11,12 и 13), включающие по 7 студентов соответственно. Всего в ходе базового обучения приняло участие 21 студент филологического факультета Тобольского государственного педагогического института им. Д.И. Менделеева, студенты филологического факультета Ишимского государственного института им. П.П. Ершова.

Обучение студентов с помощью учебно-методического комплекса осуществлялось в течение одного семестра с регулярностью занятий два академических часа в неделю.

Прежде чем перейти к описанию содержания и результатов каждого этапа рассмотрим гипотезу, цели и задачи экспериментального исследования.

В качестве **гипотезы** было выдвинуто положение о том, что обучение студентов неязыкового факультета распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста будет успешной и результативной, если:

- цели обучения будут дополнены соответствующим компонентом, отражающим потребности современной деятельности специалиста, а именно направленностью обучения на понимание в процессе чтения иноязычного текста; на обучение распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста;
- такая подготовка будет осуществляться на основе специально разработанного учебно-методического комплекса, удовлетворяющего следующим основным требованиям: учёт потребностей профессиональной деятельности студентов, адекватность учебно-методических материалов специально выявленным грамматическим навыкам и умению, аспектная направленность обучения в сочетании с активностью и мотивированностью студентов в обучении; нарастании самостоятельности обучающихся в работе учебно-методическим комплексом.

Основной **целью** опытного обучения было проверить эффективность учебно-методического комплекса по формированию и развитию грамматических навыков и умения распознавания и понимания омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста.

Для достижения поставленной цели, процесс обучения распознаванию и пониманию ОГС был направлен на решение следующих **задач**:

- выявление общего *исходного уровня* сформированности рецептивных грамматических навыков и умений чтения иноязычного текста (навыки распознавания и понимания омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста);
- сообщение теоретических сведений о грамматических особенностях ОГС и методике по овладению ими;
- развитие грамматических навыков по распознаванию и пониманию ОГС на основе полученных знаний; выделение потенциальных объектов совершенствования с помощью упражнений, текстовых заданий, текстов и промежуточных экспериментальных срезов;
- формирование грамматического умения распознавания и понимания ОГС в процессе чтения иноязычного текста;
- определение *итогового уровня* сформированности грамматических навыков и умений распознавания и понимания ОГС в процессе чтения иноязычного текста; сопоставление исходного и итогового уровня сформированности грамматических навыков по распознаванию и пониманию ОГС в процессе чтения иноязычного текста и определение на основе сопоставления динамики её развития.

Для рабочей оценки результатов опытного обучения было необходимо соотнести фактические итоги с выдвигаемыми целями и задачами обучения. Мы считаем целесообразным оценить результаты проводимого нами опытного обучения по критериям, выделенным Т. В. Хильченко [Хильченко, 2004, 247 с.]; на основе анализа педагогических и методических исследований Ф.Г. Золотавиной [Золотавина, 2002, 254 с.], И. А. Гиниатуллина [Гиниатуллин, 2000, С. 24-25] и др., адаптировав их к предмету нашего исследования. К ним относятся:

- динамика овладения грамматическими особенностями ОГС и методики по овладению ими;
- динамика формирования и развития грамматических навыков и умений распознавания и понимания ОГС в процессе чтения иноязычного текста;
- личностные изменения обучаемых применительно к их позиции в отношении ОГС в процессе чтения иноязычного текста (активность / пассивность студентов; мотивированность / немотивированность в овладении ОГС; самооценка уровня сформированности грамматических навыков и умений по распознаванию и пониманию ОГС в процессе чтения иноязычного текста и т.д.);
- эмоционально-оценочные параметры восприятия обучаемыми данного учебно-методического комплекса: методики обучения (совокупности методических приёмов и способов подачи грамматического материала; организация грамматического материала); учебно-методического пособия (грамматических правил, грамматических упражнений и тестовых заданий, учебных текстов и заданий к ним, оригинальных текстов и заданий к ним);
- работа с электронной версией учебно-методического пособия (рефлексия обучаемых).

В качестве основного критерия, позволяющего сделать вывод об эффективности учебно-методического комплекса, мы выделяем общую положительную динамику по всем указанным аспектам (знания, навыки и умения, личностные изменения, оценка студентами УМК).

Для оценки результатов обучения в соответствии с выше представленными критериями нами были использованы следующие методы: тестирование, анкетирование, наблюдение / самонаблюдение, опрос, математическая обработка данных. Использование того или иного метода определялось целями и задачами каждого из этапов опытного обучения. Приведём программу исследования, отражающую соотношение исследуемых аспектов и используемых методов.

Таблица №9

Соотношение критериев и методов для оценки результатов обучения студентов грамматике в процессе иноязычного чтения

Критерий	Метод
1. Динамика владения знаниями	Тестирование, наблюдение, опрос
2. Динамика владения навыками	Анкетирование, тестирование, контрольная работа
3. Позиция студентов в отношении распознавания и понимания ОГС	Анкетирование, наблюдение
4. Оценка студентами УМК	Анкетирование

Мы не будем в данном параграфе рассматривать содержание опытного обучения, поскольку оно отражено в организационной модели обучения, описанной в параграфе 2.4 главы II и в приложении. Сразу перейдём к анализу результатов предэкспериментального тестирования.

Целью предэкспериментального тестирования было определить уровень сформированности базовых рецептивных грамматических навыков (тест № 1, тест № 2, тест № 3), состоящих в возможности распознавания и понимания одной грамматической структуры в предложении.

Нами была составлена серия тестов на проверку уровня сформированности базового грамматического навыка, две анкеты на выявление потенциальных трудностей в процессе чтения иноязычного текста и предложены учебные тексты для контроля понимания содержания. Рассмотрим последовательно результаты вышеперечисленных средств контроля. Для проверки уровня сформированности базового грамматического навыка студентам предлагалась серия тестов, включающих задания по грамматическим темам, пройденным в курсе средней школы и первого семестра неязыкового вуза (Приложение II).

Оценка уровня сформированности базового грамматического навыка проводилась по количеству выбора правильного варианта: при этом мы выделили четыре уровня: нулевой (из 100 % заданий правильно выполнено 0 %); низкий (из 100 % заданий правильно выполнено 10 - 40 %); средний (из 100 % заданий правильно выполнено 50 - 70 %); высокий (из 100 % заданий правильно выполнено 80 - 100 % заданий). Был проведён контроль уровня сформированности базового грамматического навыка при предэкспериментальном тестировании в экспериментальной группе: тест № I (тема „Präsens Aktiv“): низкий уровень был отмечен у 50 % обучаемых, средний уровень – у 40 %, высокий уровень был отмечен у 10 % обучаемых; тест № II (тема «Perfekt Aktiv») низкий уровень был отмечен у 77% обучаемых, средний уровень у 12% , высокий уровень- 1 %; тест №3 (тема «Zeitformen Passiv): низкий уровень владения формами страдательного залога – 93%; средний – 7%; высокий – 0 %.

Результаты предэкспериментального тестирования отражены в следующей таблице:

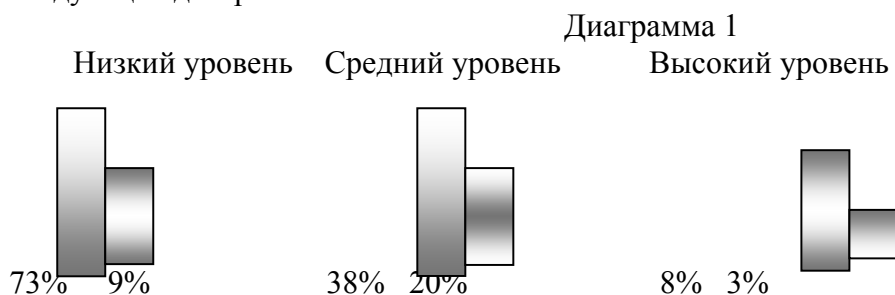
Таблица № 10

Результаты предэкспериментального тестирования

Уровни обученности	Präsens Aktiv	Perfekt Aktiv	Zeitformen Passiv
низкий	50%	77%	93%
средний	40%	12%	7%
высокий	10%	1%	0%

Таким образом, в начале обучения студенты показали достаточно низкий уровень грамматических знаний, не дифференцировали грамматические структуры по их общим и частным признакам. Промежуточная срезовая контрольная работа [приложение III] на распознавание и понимание ОГС, проведённая после изучения грамматических тем «основной глагол „haben“», «основной глагол „sein“», «Perfekt Aktiv», показала

положительную динамику обученности по предложенной нами методике. Данная контрольная работа содержала языковые грамматические упражнения, в которых нужно было распознать и понять ОГС с грамматическими компонентами „haben“, „sein“, „werden“. Сравним данные предэкспериментального тестирования и промежуточной срезовой работы в следующей диаграмме:



Цифры, приведённые в диаграмме, показывают среднее арифметическое по результатам предэкспериментального и промежуточного среза. Число правильных ответов на всех уровнях обученности повысилось в среднем в полтора раза.

Как мы видим, возросло количество обучаемых, научившихся распознавать и понимать ОГС с компонентами „haben“, „sein“, „werden“. В конце обучения предлагалось итоговое тестирование по распознаванию и пониманию грамматических структур с грамматическими компонентами „haben“, „sein“, „werden“. Результаты итогового тестирования приведены в следующей таблице:

Таблица № 11
Результаты итогового тестирования уровней обученности распознавания и понимания омонимичных и частично омонимичных грамматических структур

Уровни обученности	Präsens Aktiv	Perfekt Aktiv	Zeitformen Passiv
низкий	14%	10%	12%
средний	65%	70%	68%
высокий	21%	20%	20%

Можно сделать вывод о том, что в конце обучения у студентов была сформирована группа грамматических навыков по распознаванию и пониманию ОГС с компонентами „haben“, „sein“, „werden“. Рассмотрим результаты всех этапов контроля уровня обученности в следующей таблице:

Таблица №12
Результаты всех этапов контроля уровня обученности

Этап эксперимента	Тип контроля	Общая сумма положительных баллов в %	Уровень сформированности навыка
Ознакомительно-подготовительный	упражнения	1-3%	Базовые грамматические навыки
Стандартизирующий	Тестирование, упражнения, чтение	6%	Грамматические навыки первого

	учебных текстов с заданиями		уровня
Варьирующий	Срез, упражнения, чтение учебных текстов с заданиями.	22%	Грамматические навыки второго уровня
Развивающе-совершенствующий	Тестирование, чтение учебных текстов	41%	Грамматические навыки третьего уровня
Системно-синтезирующий	Отсроченное тестирование, чтение аутентичных текстов	49%	Грамматические навыки высшего уровня

Цели и задачи этапов эксперимента сформулированы выше в данном подразделе. Результаты предэкспериментального тестирования показали, что часто угадывали значение грамматической структуры, выявлен низкий уровень обученности чтения с пониманием грамматики иноязычного текста.

Итоговое тестирование показало, что студенты достаточно хорошо владеют навыками распознавания и понимания ОГС в процессе выполнения грамматических упражнений и чтения текста. На завершающем этапе эксперимента были проведены беседа и **выходное анкетирование** по предложенной методике с целью выявления субъективной оценки обучающихся качества проведения с ними учебных занятий.

Студентам были предложены следующие вопросы;

1. Каково общее впечатление от занятий по грамматике немецкого языка?
2. Есть ли у Вас критические замечания по проведённым занятиям?
3. Как Вы относитесь к подаче грамматической структуры с одновременным повторением омонимичных или частично омонимичных ей грамматических структур?
4. Помогло ли такое обучение грамматике более эффективному чтению текстов на немецком языке?
5. Выразите Ваше отношение к учебно-методическому пособию: насколько оно помогло Вам в усвоении грамматического материала?
6. Какие советы Вы могли бы дать авторам учебно-методического пособия?

Общее впечатление студентов от занятий: студенты положительно оценили проведённые занятия (20 студентов из 22). Женя из 15 группы написала, что «наконец-то поняла грамматику. У меня появилась достаточно ясная картина грамматики как системы языка. Я очень благодарно преподавателю за такие занятия. Теперь мне будет легче в чтении текстов». Некоторые студенты, однако, отметили, что обучить грамматике целую группу очень трудно, так как нужен индивидуальный подход к каждому студенту. Им было бы проще работать над грамматикой в режиме «преподаватель - студент».

Плюсом занятий студенты сочли: а) использование на занятиях электронного варианта учебно-методического пособия, позволившее более эффективно изучать грамматический материал и, что особенно важно, закреплять его в грамматических упражнениях; использовать данное пособие можно и в самостоятельной работе, без помощи преподавателя, поскольку в нём есть словарь и правила; б) хорошую атмосферу во время занятий: доброжелательное отношение преподавателя, его желание помочь студенту в изучении грамматики; в) результативность проведённых занятий, что было видно по итогам входного и выходного грамматического тестирования. Некоторые студенты из 13 группы назвали в качестве *недостатка* некоторую загруженность занятий, «не было времени опомниться, перевести дух». Одна студентка отметила, что «такие занятия нужно давать уже в школе, и как можно раньше, чтобы у детей было представление о грамматике как средстве обучения. Мы же в школе учим грамматику ради самой грамматики, и на практике её не применяем».

К подаче грамматической структуры с одновременным повторением омонимичных или частично омонимичных ей грамматических структур студенты отнеслись положительно, отметив, что такая методика позволяет быстрее усвоить грамматику и понимать её уже в чтении текстов.

Интересно отметить, что студенты-филологи более осведомлены о лексической омонимии русского языка и не имели ранее ясного представления о синтаксической (грамматической) омонимии. В этой связи некоторые из них подчеркнули, что изучение немецкой грамматики позволило им лучше понять русскую грамматику.

Большой части студентов понравилось, что учебно-методическое пособие содержит тексты, над которыми можно работать самостоятельно, поскольку в пособии есть, кроме словаря и ключи-подсказки. Юля из 15 группы написала, что у неё «появилось желание читать тексты на немецком языке, потому что стала многое понимать».

Часть студентов посоветовала авторам учебно-методического пособия включить в само пособие и его электронный вариант как можно больше упражнений текстового характера.

Таким образом, в ходе экспериментального исследования были сделаны следующие выводы:

1. Для выяснения современных требований к обучению грамматике в процессе иноязычного чтения студентов неязыкового вуза были проанализированы программы и грамматические части программ по обучению иностранным языкам учебных заведений разных уровней (документ Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», Государственный образовательный стандарт третьего поколения 2006 года, примерная программа дисциплины обучения иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей), программа среднего (полного) образования по немецкому языку. Базовый уровень). Результаты анализа данных программ по обучению иностранным языкам позволили сделать следующие выводы:

- а) в содержании Госстандарта и программ содержится необходимый для изучения список грамматических явлений, частотных в тексте для иноязычного чтения;
- б) не всегда соблюдается принцип преемственности содержания образования от ступени к ступени обучения, иначе говоря, имеется разрыв между содержанием обучения в средней школе и вузовским обучением;
- в) недостаточно чётко указаны необходимые навыки и умения для развития такого вида речевой деятельности как чтение;
- г) судя по программе, найти эффективный путь систематизации грамматических знаний и повторения грамматического материала должен сам преподаватель.

2. Проведённое анкетирование студентов филологического факультета с целью выявления возможных трудностей в процессе чтения иноязычного текста показало, что значительная часть студентов слабо ориентируется в грамматической информации текста: неправильно опознаёт грамматическую структуру в процессе чтения, не дифференцирует грамматические структуры по их грамматическим компонентам, что приводит к непониманию содержания текста на немецком языке

3. В содержание методики обучения студентов-филологов неязыкового вуза распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста входит учебно-методический комплекс, составляющими которого являются учебно-методическое пособие для обучения грамматике в процессе иноязычного чтения, электронная версия учебно-методического пособия для обучения грамматике в процессе иноязычного чтения, методические рекомендации к учебно-методическому пособию для преподавателя немецкого языка кафедры иностранных языков.

Комплекс грамматических упражнений в учебно-методическом пособии разработан в соответствии с группой грамматических навыков на распознавание и понимание омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста.

4. В соответствии с теорией обучения студентов неязыковых факультетов омонимичным и частично-омонимичным грамматическим структурам в процессе чтения организационная

модель обучения включает пять этапов (Серова Т.С.): *ознакомительно-подготовительный, стандартизирующий, варьирующий, развивающе-совершенствующий, системно-синтезирующий*. Опытное обучение проводилось в естественных условиях в ходе аудиторных занятий по немецкому языку с использованием учебно-методического комплекса. Чтобы обеспечить возможность сравнения результатов педагогического эксперимента в опытном обучении, проведенном в 2006/07 учебном году были выделены 3 экспериментальные группы, включающие 21 студент соответственно. Всего в ходе базового обучения приняли участие студенты филологического факультета Тобольского государственного педагогического института им. Д.И. Менделеева; студенты Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, Омского государственного университета.

Основной целью опытного обучения являлась проверка эффективности учебно-методического комплекса по формированию и развитию грамматических навыков и умения распознавания и понимания омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста.

В качестве основного критерия, позволяющего сделать вывод об эффективности учебно-методического комплекса, мы выделяем общую положительную динамику по всем указанным аспектам (знания, навыки и умения, личностные изменения, оценка студентами УМК). Количество обучаемых, научившихся распознавать и понимать ОГС с компонентами „haben“, „sein“, „werden“, значительно возросло (на 34%) по отношению к исходному уровню начала опытного обучения.

1. Грамматические темы объединены по принципу одинакового в группе грамматических структур грамматического компонента:

например, одна из групп грамматических тем объединена грамматическим компонентом „haben“ как основного или вспомогательного глагола. В данную папку входит 31 грамматическая тема: 8 файлов - тем с одинаковым грамматическим компонентом „haben“, 11 файлов - тем с одинаковым грамматическим компонентом „sein“, 9 файлов - грамматических тем с одинаковым грамматическим компонентом „werden“, 2 файла – грамматические темы представляют грамматические структуры: а) „haben + zu + Infinitiv“, „sein + zu + Infinitiv“; б) „statt ...zu“, „ohne ...zu“, „um ... zu“. Все грамматические темы входят в программу обучения немецкому языку в «Примерную программу дисциплины обучения иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей)».

2. Во второй раздел учебно-методического пособия входит **комплекс рецептивных грамматических упражнений**. При рассмотрении проблемы упражнений принято различать понятия «*комплекс упражнений*», «*подсистема упражнений*», «*частная система упражнений*» и «*общая система упражнений*» [Пассов, 1977, с. 77]. Эти совокупности упражнений отличаются целью и охватом формируемых навыков и умений. Если целью общей системы упражнений является развитие умений общения в целом, а частная система направлена на усвоение какого-либо вида речевой деятельности, то подсистема и комплекс упражнений – явления более низкого порядка. Целью подсистемы упражнений является усвоение какой-либо стороны речи (произносительной, лексической, грамматической). а целью комплекса упражнений – усвоение какого-либо частного явления (действия) или небольшой их группы.

Мы будем использовать термин «комплекс упражнений», поскольку речь идет о формировании и развитии сравнительно ограниченной группы навыков, выделенных нами в третьем параграфе первой главы.

Комплекс упражнений был разработан на основе сформулированных в параграфе 2.3. требований адекватности упражнений формируемым навыкам и поэтапности их формирования. Упражнения методического комплекса систематизированы по их целевому назначению, т. е. по формируемым этими упражнениями навыкам.

Нами выделено пять групп упражнений в соответствии с группами навыков по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста:

- *первая группа упражнений* направлена на обучение распознаванию и пониманию одной грамматической структуры в предложении и соответствует уровню базового навыка;
- *вторая группа упражнений* направлена на обучение распознаванию и пониманию двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в предложении и в учебном тексте и соответствует навыкам первого уровня;
- *третья группа упражнений* направлена на понимание и распознавание двух грамматических структур в учебном тексте и соответствует грамматическому навыку второго уровня;
- *четвёртая группа упражнений* на обучение распознаванию и пониманию более двух грамматических структур в учебном и аутентичном тексте соответствует навыкам третьего уровня.
- *пятая группа упражнений* направлена на обучение распознаванию и пониманию более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в аутентичном тексте.

Данные группы упражнений подробно описаны в параграфе 2.3. «Комплекс рецептивных грамматических упражнений, формирующих грамматические навыки иноязычного чтения» главы II.

Учебные тексты с заданиями следуют за упражнениями, являясь их естественным продолжением, так как представляют собой так называемые текстовые упражнения. Мы полагаем, что искусственный характер данных текстов позволяет говорить не столько о работе с текстом как таковым, сколько о подготовке к чтению аутентичного текста. В данных текстах было искусственно изменено грамматическое время для целей обучения. К каждому тексту имеется комплекс дотекстовых и послетекстовых учебных заданий.

Предтекстовые задания направлены на моделирование фоновых знаний, для рецепции конкретного текста, устранения языковых (в частности, грамматических) и смысловых трудностей его понимания и формирования умений и навыков чтения, выработку "стратегии понимания".

Текстовые задания предполагают коммуникативные установки с указанием на вид чтения, скорость и решение познавательных-коммуникативных задач, а также выполнение ряда упражнений на формирование рецептивных грамматических навыков и умений.

Студенты читают ориентированно, выборочно, интенсивно, экстенсивно, при этом отыскивается логическая связь, структура текста, применяются различные стратегии к раскрытию значения текста и попытки раскрыть замысел текста. Чтение текста (отдельных его частей) направлено на решение конкретной грамматической задачи, поставленной обучаемым перед чтением самого текста. Объектом контроля чтения должно быть понимание, в частности, понимание грамматических структур текста в их взаимодействии (результат деятельности). При этом контроль понимания грамматики прочитанного текста должен быть связан как с коммуникативными задачами, которые ставятся перед обучаемыми, так и с видом чтения.

Послетекстовые задания предназначены для проверки понимания прочитанного и сформированности рецептивных грамматических навыков и умений чтения, происходит систематизация понятого содержания текста и перепроверка.

Аутентичные тексты с заданиями являются именно оригинальными, то есть, составленными носителями языка. Соответственно, можно говорить о более сложном этапе обучения, обучение грамматике при чтении аутентичных текстов. Данные тексты также имеют дотекстовые и послетекстовые задания.

Словарь учебно – методического пособия содержит лексические единицы, встречающиеся как в упражнениях, так и в текстах. Он подразделяется на отдельные списки разных частей речи.

Ключи - подсказки позволяют проверить правильное выполнение заданий к отдельным учебным и аутентичным текстам.

Любой компонент данного учебно - методического пособия может представлять собой как отдельное самостоятельное учебное средство, так и быть вспомогательным учебным средством в комплексе с другими учебно-методическими материалами.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная монография посвящена теоретическому обоснованию и разработке учебно-методического комплекса для обучения студентов первого курса распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста и проверки результативности его применения в опытном обучении. Остановимся на полученных результатах.

1. Первая задача исследования заключалась в описании и характеристике омонимичных и частично омонимичных грамматических структур текста для чтения, имеющих одинаковый грамматический компонент *haben/sein/werden* и выявлении их функционального взаимодействия в иноязычном тексте.

Для решения этой задачи была отобрана группа омонимичных и частично омонимичных грамматических структур, представляющая трудность для понимания иноязычного текста.

Полная омонимичность грамматической структуры по отношению к другой заключалась в безусловном совпадении всех их грамматических компонентов (*Das Buch ist gelesen. Er ist gekommen*). Частичная омонимичность в совпадении одного или нескольких грамматических компонентов (*Das Haus ist gebaut worden. Das Haus ist gebaut. Das Haus ist neu*). В результате анализа омонимичных и частично омонимичных грамматических структур была выделена группа данных структур, представляющая трудность для понимания иноязычного текста в процессе чтения: грамматические структуры всех временных форм действительного залога, имеющие грамматический компонент *haben/sein/werden*; грамматические структуры всех временных форм страдательного залога, имеющие грамматический компонент *sein/werden*; грамматические структуры, обозначающие долженствование и имеющие грамматический компонент *haben/sein*.

Полная омонимия грамматических структур, функционирующих в тексте для чтения, названа нами *синтаксическим параллелизмом*, частичная омонимия грамматических структур в тексте для чтения *усечённым синтаксическим параллелизмом*.

2. Вторая задача исследования состояла в том, чтобы описать и охарактеризовать *группу рецептивных грамматических навыков* для распознавания и понимания омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста.

Для решения этой задачи был проведен анализ ряда дефиниций понятия «навык». На основе их анализа было дано рабочее определение навыку как автоматизированному компоненту сознательно выполняемой деятельности. В ходе исследования возникла необходимость в разработке группы грамматических навыков по опознанию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста.

Данная группа рецептивных грамматических навыков включает в себя:

а) *базовые грамматические навыки*, цель которых распознавание и понимание одной грамматической структуры в предложении с закреплением в языковых грамматических упражнениях;

б) *грамматические навыки первого уровня* заключаются в распознавании и понимании двух омонимичных и/или частично омонимичных грамматических структур в учебном тексте;

в) *грамматическими навыками второго уровня* названо нами автоматизированное распознавание и понимание более двух омонимичных и/или частично омонимичных грамматических структур в учебном тексте;

г) *грамматическими навыками третьего уровня* можно назвать автоматическое распознавание и понимание более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в учебном и аутентичном текстах;

д) *грамматическими навыками высшего уровня* является распознавание и понимание более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в аутентичном тексте.

Содержанием *рецептивного грамматического умения* будут являться развитые грамматические навыки всех уровней (базового, первого второго, третьего и высшего).

3. Третья задача исследования состояла в создании комплекса упражнений на основе группы рецептивных грамматических навыков.

Для решения этой задачи необходимо было определить характер каждой группы упражнений на каждом этапе обучения опознанию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в соответствии с этапами формирования рецептивных грамматических навыков:

а) *первая группа упражнений* направлена на обучение различению одной грамматической структуры в предложении и соответствует базовому грамматическому навыку;

б) *вторая группа упражнений* направлена на обучение распознаванию двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в учебном тексте и соответствует грамматическому навыку первого уровня;

в) *третья группа упражнений* направлена на понимание и распознавание более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в учебном тексте и соответствует грамматическому навыку второго уровня;

г) *четвёртая группа упражнений* - на обучение распознаванию и пониманию более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в учебном и аутентичном тексте и соответствует навыкам третьего уровня;

д) *пятая группа упражнений* направлена на обучение распознаванию более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в аутентичном тексте и соответствует навыкам высшего уровня.

4. Четвёртая задача исследования включала разработку организационной модели обучения и учебно-методического комплекса по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста. Данные организационная модель обучения и учебно-методический комплекс должны обеспечивать последовательное и постепенное формирование группы грамматических навыков по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста. Теоретическим обоснованием организационной модели обучения и учебно-методического комплекса послужило требование по овладению более эффективным чтением иноязычного текста.

5. Обучение проводится с помощью учебно-методического комплекса с учётом этапов формирования и развития грамматических навыков по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в течение цикла практических занятий на первом курсе неязыкового факультета. Комплекс включает в себя учебно-методическое пособие по обучению грамматике немецкого языка в процессе чтения в печатном и электронном виде, а также методические рекомендации для преподавателя. Необходимо отметить, что данное учебно-методическое пособие может использоваться в качестве самостоятельного учебного средства, а также как компонент учебно-методического комплекса. В содержание учебно-методического пособия входит несколько разделов: 1) грамматические темы, 2) упражнения к данным темам; 3) учебные тексты с заданиями; 3) аутентичные тексты с заданиями; 4) словарь к упражнениям и, учебным и аутентичным текстам; 5) ключи к учебным текстам.

6. Организационная модель обучения включает практические занятия в течение семестра, блок занятий, посвящённый обобщению и систематизации грамматического материала или специальный интегрированный блок по определённым грамматическим темам, вызывающим потенциальную трудность у студентов-филологов.

Методика формирования рецептивных грамматических навыков распознавания и понимания омонимичных и частично омонимичных грамматических структур была экспериментально проверена в ходе опытного обучения.

Для решения этой задачи в 2006/07 учебных годах проводилось опытное обучение со студентами первого курса филологического факультета Тобольского государственного педагогического института с использованием разработанного УМК. Длительность обучения составляла один семестр. Эффективность учебно-методического комплекса проверялась по

нескольким критериям: динамике развития грамматических знаний, динамике развития группы рецептивных грамматических навыков по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур, динамике развития позиции студентов по отношению к чтению иноязычных текстов, эмоционально-оценочные параметры восприятия учащимися данного учебно-методического комплекса. В качестве основного критерия, позволяющего судить об эффективности учебно-методического комплекса, была выделена общая положительная динамика по всем указанным аспектам (знания, навыки, личностные изменения, оценка студентами УМК).

Сравнение результатов входного и выходного тестирования выявило выраженную положительную динамику по всем критериям, что позволило нам сделать вывод об эффективности предложенного учебно-методического комплекса и возможности его использования для обучения студентов пониманию грамматики в процессе иноязычного чтения.

Положительные результаты опытного обучения свидетельствуют о том, что поставленная в начале исследования цель достигнута, а гипотеза в целом подтвердилась.

В процессе работы возникли новые проблемы, которые требуют дальнейшего изучения. К ним можно отнести проблему более ранней подготовки к обучению грамматике в процессе чтения, на старшем этапе средней школы для оптимизации работы над текстами для иноязычного чтения студентов первого курса неязыковых факультетов.

Библиографический список

1. Абаев, В.И. О подаче омонимов в словаре / В.И. Абаев // Вопросы языкознания. - М., 1957. - №3. - С. 31-41.
2. Абрамов, Б. А. Теоретическая грамматика немецкого языка. Сопоставительная типология немецкого и русского языков: Учеб. Для студ. вузов/ под ред. Семенюк Н. Н, Радченко О. А., Гришаевой Л. И.- М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999.-288 с.
3. Авдоница, М. Ю. Психологический анализ самооценки студентов как субъектов иноязычноречевой деятельности (на материале навыков грамматического оформления) : Автореф. дис... канд. пед. наук / М.Ю Авдоница: АНП НИИ общ. и пед. психологии. – М.: Б. н., 1986. – 19 с.
4. Айрян, К. А. Эффективность учебного текста как основа интенсификации обучения иноязычному чтению в национальном (армянском) неязыковом вузе (на мат. англ. языка) : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Айрян К. А. - Ереван, 1990.-176 с.
5. Айтмуханова, Г. Ш. Стратегии интерпретации немецких научно-популярных текстов (грамматический аспект) : дис. ...канд. пед. наук : 13. 00. 08 / Айтмуханова Г.Ш. – М., 1997.- 148 с.
6. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды в 2-х томах, М., Педагогика,1981.
7. Ананьев, Б.Г.. О проблемах современного человекознания.М., 1977.
8. Арсеньева, М.Г. Многозначность и омонимия / М.Г. Арсеньева, Т.В. Строева, А.П. Хазанович. - Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1966. - 131 с.
9. Ахманова, О.С. Очерки по общей и русской лексикологии / О.С. Ахманова. - М.: Учпедгиз, 1957. - 295 с.
10. Афонина, Г. М. Педагогика. Курс лекций и семинарские занятия/ Под ред. Абдуллиной О. А. Второе издание (Серия «Учебники, учебные пособия»). – Ростов н/Д: «Феникс», 2002. – 512 с.
11. Балаханов, А.С. Методика обучения иноязычному информативному чтению в неязыковом вузе (1-3 этапы, английский язык): дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Балаханов А.С.-Киев, 1990.- 179 с.
12. Басова, Н. В. Обучение грамматической стороне чтения в неязыковом вузе на материале прессы ГДР: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 /Басова Н.В.– М., 1974. – 186 с.
13. Бежанишвили, Э. А. К вопросу отбора иноязычных текстов для учебных материалов для неязыковых вузов.- В кн.: Обучение устной речи и чтению на иностранных языках в школе и вузе. Минск, 1982, С.107-114.
14. Белкин, Е. Л. Дидактические проблемы управления познавательной деятельностью: учеб. пособие для студентов педагогических институтов / Е. Л. Белкин, В.В. Карпов, П. И. Харной. – Ярославль: Яросл. гос. пед. ин-т., 1974, - 176 с.
15. Белоглазова, С. И. Подготовка будущих лингвистов к самостоятельной учебной деятельности по овладению новыми профессиональными подъязыками: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Белоглазова С. И. – Екатеринбург, 2006. – 176 с.
16. Белопольский, В. И. Новые книги по психологии зрительного восприятия/ Белопольский В.И. // Психологический журнал. - 1983. - № 3.
17. Белопольский, В. И. Селективное внимание и регуляция движения глаз/ Белопольский В. И. // Психологический журнал. - 1985. - №3.
18. Белопольский, В.И., Каптелинин, В. Н. Зрительное опознание слов: роль частотности и грамматической преднастройки / Белопольский В.И., Каптелинин В. Н. // Психологический журнал. – 1988. - №5.
19. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам, М., 1965.
20. Бергман, Н. А. К вопросу о закреплении языковых знаний по иностранному языку: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бергман Н. А. – М., 1947.– 176 с.
21. Бибилова, Р. П. Совершенствование монологической речи студентов-осетин в связи с изучением синтаксических синонимических конструкций: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Бибилова Р. П. – М., 1990.– 180 с.

22. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам и проблема школьного учебника. М., 1977.
23. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2103 «Иностр. яз.». – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
24. Блиндус, Е. С. Чтобы лучше учить грамматике.- Вестник высшей школы, М., 1984, №3, С. 36 - 37.
25. Болдова, Т.А. Многообразие дидактических методов обучения иностранным языкам./Т.А.Болдова// Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе. – 2000.- Вып.5.- С.52-61.
26. Болдырев, Н. Н. Лингвистические основы коммуникативных методов обучения иностранному языку/Болдырев Н. Н. // Иностранные языки в школе. – 1998.- №3.- С.10-16; №4.- С.16-20.
27. Бондарко, А. В. Грамматическая категория и контекст. Л., 1971.
28. Бормотина, Н. В. Управление формированием рецептивных грамматических навыков в процессе самостоятельной работы студентов-заочников (немецкий язык, неязыковой вуз): автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : (13.00.08) / Бормотина Н. В. - ; [МГПИ им. М.Гореза]. – М.,1989. – 24с.
29. Бронуицкий, Б.И. Изучение структуры омонимичных синтаксических единиц // Вопросы лингвистики и оптимизации обучения иностранным языкам. - Минск, 1990. - С. 129-137.
30. Бруснянина, О.П. Обучение студентов старших курсов языкового факультета самостоятельной учебной деятельности по усвоению новых грамматических явлений (на материале немецкого языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Бруснянина О.П.- Екатеринбург, 2000. - 234 с.
31. Будагов Р.А. Введение в науку о языке / Р.А. Будагов. - М.: Просвещение, 1965. - 495 с.
32. Бузина Ю.Н. Обучение работе над английскими текстами студентов экономических факультетов: Автореф. ... канд. пед. наук / Моск. гос. откр. пед. ун-т. М., 2000, 22 с.
33. Булаховский Л.А. Введение в языкознание, часть 2 / Л.А. Булаховский. - М.: Учпедгиз, 1953. - 180 с.
34. Булаховский Л.А. Из жизни омонимов / Л.А. Булаховский // Русская речь. Новая серия, III. - М-Л., 1928. - С. 47- 60.
35. Ваулина, Л.Н. К вопросу об омонимии аналитических конструкций (модальный глагол (кроме wollen) и werden + инфинитив I, II) / Моск. гос.пед.ин-т им. В.И. Ленина. - М., 1987. - 21 с., табл.
36. Вахрамеева, Н. П. Обучение грамматическому аспекту устной речи на основе эмоционально-смыслового метода в условиях неязыкового вуза: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Вахрамеева Н. П. - М., 1990. - 180 с.
37. Введенская Л.А. К вопросу о классификации и стилистическом использовании омонимических слов / Л.А. Введенская // Вопросы стилистики и литературоведения. - Ростов-на-Дону, 1964.
38. Введенская Л.А. К вопросу о путях развития омонимов в русском языке / Л.А. Введенская// РЯШ. - 1961. - №3. - С. 50 - 52.
39. Векшина, Т.Ф. Комплекс упражнений для формирования языковых рецептивных грамматических навыков чтения на английском языке: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Векшина Т.Ф. – М., 1990. -170 с.
40. Величковский, Б. М. Микроструктурный анализ зрительного восприятия: дис. ... канд. псих. наук : / Величковский Б.М. - М., 1973. – 187с.
41. Величковский, Б. М. Современная когнитивная психология. – М., 1982. – 336 с.
42. Вестник Харьковского университета. Психология деятельности и познавательных процессов. 253/84, Харьков, Вища школа.

43. Воробьева Д.Я. К вопросу о лексикографическом решении проблемы омонимии / Д.Я. Воробьева // Вопросы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков в школе. - Омск, 1968.
45. Виноградов В.В. Проблемы морфематической структуры слова и явлений в омонимии славянских языках / В.В. Виноградов // Славянское языкознание, IV Международный съезд славистов. - М., 1968. - С. 53-120.
46. Виноградов В.В. О грамматической омонимии в современном русском языке / В.В. Виноградов // РЯШ. - 1940. - №1.
47. Виноградов В.В. Об омонимии и смежных явлениях / В.В. Виноградов // Вопросы языкознания. - 1960. - №5. - С. 3 - 17.
48. Витлин, Ж. Л. Навыки и умения в психологии и методике обучения иностранным языкам / Ж.Л. Витлин // ИЯШ. – 1999. - № 1. – С.21-26.
49. Витлин, Ж. Л. Проблемы обучения взрослых иностранному (немецкому) языку (грамматические аспекты проблематики) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Витлин Ж. Л. – М., 1984. - 200 с.
50. Витлин, Ж. Л. Современные проблемы обучения грамматике иностранных языков.: Высшая школа. - 2000.- №5.- С. 22 - 26.
44. Вороничев С.В. Об омонимии и смежных явлениях / С.В. Вороничев // Русская речь. - 1999. - №6. - С. 43 - 51.
51. Временный государственный образовательный стандарт. Иностранный язык. Проект. Министерство образования РФ. – М., 1993.
52. Выготский, Л. С. Педагогическая психология. Под ред. В.В.Давыдова М., «Педагогика-пресс», 1999. (Психология: классические труды) - 536 стр.
53. Выготский, Л. С. Детская психология // Собр. соч.: В 6 т. М., 1984, Т.4.
54. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования.- М.: Наука, 1981, 137 с.
55. Гаврилюк, А.В. Соотношение односоставных предложений и омонимичных им конструкций / Киев. гос. пед. ин-т иностр. яз. - Киев, 1987. - 28 с.
56. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий – Исследования мышления в советской психологии: сб. статей/Отв. ред. Е. В. Шорохова М. - 1966.
57. Гапочка, И. К. Методическая концепция обучения чтению на русском (иностранном) языке. Основные, продвинутые этапы обучения языку: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Гапочка И. К. – М., 1978. – 176 с.
58. Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М., 1982. – 374 с.
59. Гиниатуллин, И. А. О некоторых понятиях методики самостоятельной учебной деятельности / И. А. Гиниатуллин // Актуальные проблемы лингвистики : материалы ежегодной научной конф., Екатеринбург, 1-2 февраля. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2000. – С. 24-25.
60. Гиниатуллин, И. А. Субъектная позиция обучающегося и аутометодическая рефлексия как факторы практико-языкового самообразования / Перевод и межкультурная коммуникация / Материалы VI международной научно-практической конференции / Институт международных связей. – Екатеринбург: Издат-во АМБ, 2003. – С. 188-189.
61. Голованова, И. А., Лapidус, Б. А.. В поисках рациональных путей обучения системно-взаимосвязанным грамматическим явлениям иностранного языка. Сб. научно- методических статей: Иностранные языки в высшей школе. Выпуск 22, изд. МПИ, 1989.
62. Голованова, И. А. Стратегия отработки грамматических явлений как проблема методики (французский язык, языковой вуз): дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Голованова, И. А. – М., 1990.–176 с.
63. Гохлернер, М. Понятие «единицы усвоения» при обучении грамматическим явлениям иностранного языка. Психология грамматики, под ред. Леонтьева А.А. и Рябовой Т.В., МГУ, 1968.

64. Грановская, Р. М. «Элементы практической психологии». – Спб.: Свет, 2000.
65. Григоренко, И. Н. Подготовка к чтению иноязычных текстов по специальности. Иностранные языки в высшей школе. Сборник научно-методических статей. Выпуск 21. Издательство МПИ, М., 1989, 128 с.
66. Губина Г.Г Педагогические условия личностного формирования старшеклассников в процессе обучения чтению на иностранном языке : Автореф. дис...канд. пед. наук / Г.Г. Губина.- Ярославль : Б. н., 2005-16 с.
67. Гулыга, Е. В., Шендельс, Е. И.. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке. М., Просвещение, 1969. - 183 стр.
68. Гурвич, П. Б., Кудряшов, Ю. А. Грамматические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития // Общая методика обучения иностранным языкам. – М.: Русс. яз., 1991. – С.282 - 284.
69. Дарвиш О.Б. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.Б. Дарвиш; под ред. В.Е. Ключко. – М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2004. – 264 с.: ил.
70. Демская-Кульчицкая, А.М. Омонимия в языке, тексте, дискурсе // Филология и культура : Материалы III-й междунар. науч. конф., 16-18 мая 2001 года : В 3 ч. - Тамбов, 2001. - Ч. 1. - С. 54-55
71. Дискуссия по вопросам омонимии на открытом заседании Учёного совета Ленинградского отделения института языкознания АН СССР // Лексикографический сборник АН СССР, вып. IV. - М.: ГИС, 1960. - С. 35-92.
72. Дрейзин, Ф.А. Синтаксическая омонимия в рус. яз с точки зрения автоматического анализа : автореф. на соиск. учен. степ. канд. фил. наук : Дрейзин Ф.А. – Новосибирск – 1966. - 20 с.
73. Документ Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранными языками: Изучение, преподавание, оценка. (Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment.) МГЛУ, 20003.
74. Долматовская, Е. Ю. Работа над средствами межфразовой связи. Иностранные языки в высшей школе. Сборник научно-методических статей. Выпуск 21. Издательство МПИ, М., 1989, стр.122.
75. Дружинина М.В. Обучение грамматической стороне иноязычной речи с использованием персонального компьютера на неязыковых факультетах (нем. яз.) : Автореф. дис...канд. пед. наук / М.В. Дружинина; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И.Герцена.- Спб.: Б. н., 1992.-16 с.
76. Дубровина М. А. Дидактические основы формирования мотивации при обучении иноязычному профессионально-ориентированному чтению (на мат. нем. яз.) : Дис...канд. пед. наук / Пермск. гос. техн. ун-т. - Пермь: Б.н.,2002.- 231 с.
77. Дупленко, Е. П. Обучение чтению профессионально-значимых типов текстов на втором курсе. Иностранные языки в высшей школе. Сборник научно-методических статей. Выпуск 21. Издательство МПИ, М., 1989. - с. 133.
78. Европейский год языков. Лингвистическая политика в области языков. Основные принципы лингвистической образовательной политики Совета Европы. Егерман Л.Ю. Об определении омонимов в плане отличия омонимии от полисемии / Л.Ю. Егерман // Вопросы современного русского литературного языка. Грамматический строй и стилистика, выпуск 3. - Челябинск, 1968. - С. 26-44
79. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения – М., 1986.
80. ЕГЭ: от эксперимента до установленной нормы. Интервью с Денисовым Ю. Н., председателем комитета по образованию Алтайского края, Софья Рыбакова. Газета «Алтайская правда» 23 апреля 20005 года.
81. Ефимов, А. И. – стилистика художественной речи. М., 1987.
82. Елухина, Н. В., Мусницкая, Е. В.. Сопоставление влияния информационной насыщенности текста на понимание при чтении и аудировании. Психология и методика обучения иностранным языкам в вузе.- М.,1976.- С.5-30.

83. Загвязинский, В. И., Атаханов, Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.-2-е изд., стер.-М.: Издательский центр «Академия», 2005.-208 с.
84. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды. В 2-х т. М.: Педагогика, 1986.
85. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку. – М., 1989.
86. Зимняя, И. А.. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке.- М.: Просвещение, 1985.- 160 с.
87. Зимняя, И. А. Психология чтения как вида речевой деятельности// Материалы всесоюзной научно- практической конференции «Психолого - педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию текста», 12-15 мая 1988.- М., 1988.
88. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в средней школе. – М., Просвещение, 1991, 208 с.
89. Зимняя, И. А.. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. Второе, доп., перераб.- М.: Логос, 2003.- 384 с.
90. Зинченко, В. П.. Психологические основы педагогики. Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения
Эльконина Д. Б. - Давыдова В. В.: Учеб. пособие.- М.: Гардарики, 2002.- 431с.
91. Зинченко, В. П. Перцептивные и мнемические элементы творческой деятельности. // Вопросы психологии. 1968, №2, С.3 - 7.
92. Знаков, В.В. Основные направления исследования понимания в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1986, №3, С. 163-171.
93. Золотавина, Ф. Г. Подготовка студентов старших курсов языкового факультета к постдипломному практико-языковому самообразованию с использованием мультимедийных средств: дис.... канд. пед. наук : 13. 00. 08 / Золотавина Ф. Г. – Екатеринбург, 2002. – 254 с.
94. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю., Коммуникативная грамматика русского языка.- М., 1998.
95. Зона европейского образования. Совместное заявление европейских министров образования. г. Болонья , 19 июня 1999.
96. Иевлева, З. Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. М., 1981.
97. Ильин, М. С. Основы теории упражнений по иностранному языку.- М., 1975.
98. Иностранные языки в высшей школе. Сборник научно-методических статей. Выпуск 22, издательство МПИ, 1989.
99. Иностранный язык для специалистов. Психологические, методические, лингвистические аспекты. М., «Наука», 1990, 212 с.
100. Ительсон, Л. Б. Учебная деятельность, её источники, структура и условия/ Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов 1946 – 1980 гг./ Под ред. Ильясова И. И., Ляудис В. Я.. М., 1981.
101. Казарицкая, Т. А. Обучение пониманию грамматических омонимов при чтении оригинальной литературы: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Казарицкая Т. А. – М., 1976. – 176 с.
102. Калечиц, Е.П. О составе явления рассматриваемых как переходные в области частей речи // Переходность и синкретизм в языке и речи. - М., 1991. - С. 38-43
103. Каптелин, В. Н. Экспериментальные исследования зрительного восприятия слов/ Вопросы психологии. №1, 1983 , С.147-152.
106. Каспарова, М. Г. Психология возраста от 4 до 17 лет. Научно- образовательный центр «Школа Китайгородской», М., 2000, 86 с.
107. Ким О.М. Транспозиция на уровне частей речи и явление омонимии в современном русском языке / О.М. Ким. - Ташкент, 1978. - 227 с.
104. Колкер, Я. М., Устинова, Е.С., Еналиева, Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева.- М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.

105. К зоне европейского высшего образования. Коммюнике встречи европейских министров, отвечающих за высшее образование. г Прага, 19 мая 20001 года
108. Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. - М.: Просвещение, 1983. - 207 с.
109. Колесников, Е. И. Методика обучения пониманию синтаксических структур при чтении литературы по специальности: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Колесников Е. И. – М., 1979. – 176 с.
110. Колесников Н.П. Синтаксическая омонимия в простом предложении / Н.П. Колесников. - Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1981. - 145 с.
110. Колшанский, Г. В. Текст как единица коммуникации. – М., 1978.
111. Коньшева, А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / А.В. Коньшева. – СПб.: КАРО ; Мн.: Изд-во «Четыре четверти», 2005. – 208 с.
112. Кон, И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.: ил. – (Психол. наука – школе).
113. Концепция модернизации российского образования на период до 2010. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006 -2010 годы утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 сентября 2005 года N 1340-р.
114. Коньшева, А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / А. В. Коньшева. – СПб. : КАРО ; Мн. : Изд-во «Четыре четверти», 2005. – 208 с.
115. Коряковцева, Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н. Ф. Коряковцева // ИЯШ. – 2001. - № 1. – С. 9-14.
116. Котоваева, Г. Н. Методика формирования основных умений чтения в неязыковом вузе. (нем.яз.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Котоваева Г. Н. – М., 1984. – 176 с.
117. Котюрова, М. П.. Об эволюции выражения связности речи в научном стиле 18-19 веков. Лингвостилистические особенности научного текста. Отв. ред. М.А.Цвиллинг. М., 1981.
118. Крупник, Е. П.. Эксперимент исследования механизмов целостного восприятия.// Вопросы психологии. 2003, №4, С.127-132.
119. Крысько, В. Г. «Психология и педагогика в схемах и таблицах». – М. – Харвест, 1999.
120. Кузнецова, И. Г. Психолого-педагогические основы введения приёмов интенсификации в процессе обучения русскому языку как неродному в национальном неязыковом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кузнецова И. Г. – Ереван, 1990. – 176 с.
121. Кузьменко, О. Д. Рогова, Г. В.. Учебное чтение, его содержание и формы./ Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия. М., Русский язык, 1991, 357, С.238 - 243
122. Кулагина, И.Ю., Колюцкий, В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2001.
123. Кутина, Л.Л. К вопросу об омонимии и её отражении в словарях современного языка / Л.Л. Кутина// Лексикографический сборник, вып. IV. - М.: ГИС, 1960.
124. Кучина, Н. М. Интегрированное управление операциональным и мотивационным компонентами учебно-познавательной деятельности студентов 1 курса при обучении грамматике английского языка (неязыковой вуз): Дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Днепрпетровский гос. технический ун-т железнодорожного транспорта. - Д., 1998.-194 л. Бібліогр.: л.152-171.
125. Лапина, Н. Ю. Проблема создания рабочего перевода технических текстов в условиях дефицита экстралингвистических знаний: дис. ... канд. фил. наук : 13.00.00 / Лапина Н. Ю. – М., 1990. – 190 с.
126. Лаптева, О.А. Системности речевого расширения явления омонимии / О.А. Лаптева // Язык. Культура. Гуманитарное значение. - М.: Научный мир, 1999. Лингвистический анализ поэтического текста: Учебно-методическое пособие / М.О. Новак. - Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2004. - 34 с.

127. Лаптева, О.А. Текстовая омонимия и синтагматические нейтрализации // Словарь. Грамматика. Текст. - М., 1996. - С. 396-415
128. Левятов, Д. И. Грамматическая омонимия в процессе обучения студентов в неязыковом вузе студентов переводу с иностранного языка на родной (на материале нем. языка) : автореф. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : 13.00.08 / Левятов, Д. И. – М., 1964. – 190 с.
129. Леонтьев, А. А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков: Лекция-доклад / Леонтьев А. А. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998.- 24с.
130. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики. – М., 1997.
131. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977.
132. Леонтьев, А. А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах. Словарь ассоциативных норм русского языка. М., 1977, с.10.
133. Леонтьев, А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. – М., 1970.
134. Липатов А.Т. Проблемы омонимии в семантике бесприставочных глаголов в современном русском языке. Автореф. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук / А.Т. Липатов. - Казань, 1970.
135. Липатов А.Т. Синтонимия и аббревиация / А.Т.Липатов // Бодуэновские чтения: Бодуэн де Куртенэ и современная лингвистика: Междунар. науч. конф. (Казань, 11-13 дек. 2001 г.): Труды и материалы: В 2 т. / Под общ. ред. К.Р.Галиуллина, Г.А.Николаева.- Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2001.– Т. 1.- С.162-165.
136. Локалова, Н. П. Организация вербально - смысловой когнитивной структуры// Вопросы психологии. – 2000. - №5. – С.72 - 86.
137. Магкинис, Э. И. Обучение грамматическим навыкам чтения учащихся старших классов средней школы (на мат. нем. языка) : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Магкинис, Э. И. – Спб, 1983. – 190 с.
138. Маслов Ю.С. Омонимы в словарях и омонимия в языке / Ю.С. Маслов // Вопросы теории и истории языка. - Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1963.
139. Малаховский, Л.В. Теория лексической и грамматической омонимии / Отв. ред. Пиотровский Р.Г.; АН СССР. Ин-т языкознания. - Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1990. - 239 с., ил. Библиогр.: с. 223-235.
140. Материалы 9-ого Международного конгресса МАПРЯЛ / Доклады и сообщения учёных. – М., 1999.
141. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. Гез Н. И., Миролубова А. А. и др.- М., 1982.
142. Миллер, Дж. А.К. Когнитивная революция с исторической точки зрения. // Вопросы психологии. 2005. № 6, С.104-109.
143. Мильруд, Р.П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению / Р.П. Мильруд // ИЯШ. – 1999. - № 1. – С.26-34.
144. Миньяр-Белоручев, Р.К. К проблеме формирования иноязычных лексических навыков//Иностранные языки в высшей школе/Сб. науч.-метод. статей /Под ред. С. К. Фоломкиной - Вып. 22.-М.: Изд. МГПИ,1989.-171 с.: ил.
145. Минина, Н. М. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации / Минина Н. М.. – М.: «НВИ» - «Тезаурус», 1998. – 62с.
146. Москальская, О. И. Грамматика текста (пособие по грамматике немецкого языка для ин-тов и фак. ин. яз.): Учеб. пособие. - М., Высш. школа, 1981 – 183с.
147. Немов, Р. С. «Психология» Учеб. для студ. высш.пед. заведений. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 1997.
148. Нефедова, Н. А. О формировании рецептивных грамматических навыков чтения на немецком языке. /Иностранные языки в школе.№6, 1984, С. 56-61.

149. Никитина, Т. М. Некоторые предпосылки создания эффективного комплекса упражнений для усвоения пассивных конструкций при обучении чтению в старших классах : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Никитина, Т. М. – М., 1980. – 160 с.
150. Нинецкая, О. Н. Обучение грамматическому материалу и его организация в учебнике «English Through Communication» для 7 и 8 классов средней школы. Дис...канд. пед. наук 13.00.02/ Киевский гос. Лингвистический ун-т. - К., 1998. 200 л. Бібліогр.: л.166-181.
151. Новиков, Л.А. К проблеме омонимии. Омонимия имен существительных в современном русском языке, возникающая в результате распада полисемии и связанная с категорией / Л.А. Новиков // Лексикографический сборник, вып. IV. - М., 1960. - С. 93-102.
152. Новиков, Л.А. Омонимия имен существительных в современном русском литературном языке, возникающая в результате распада полисемии и связанная с категорией числа. Автореф. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук / Л.А. Новиков. - М., 1961.- 23 с.
153. Новиков, Л.А. Омонимия отглагольных существительных в современном русском языке, возникающая в результате распада полисемии / Л.А. Новиков // Научные доклады Высшей школы. Филологические науки. - 1958. - №2. - С. 55-63.
154. Новиков, Л.А. Таксономия омонимии (на материале русского языка) / Л.А. Новиков // Язык - система. Язык - текст. Язык - способность. - М.: Русский язык, 1995.
155. Носович, Е. В., Мильруд Л. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста// Иностранные языки в школе.-1999 - №2.
156. Носович, Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе.-2000 - №1.
157. Образцов, П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П.И. Образцов. – СПб.: Питер, 2004. – 268 с.
158. Об утверждении временных требований к обязательному минимуму содержания основного общего образования.//Вестник образования. – 1998. №10. с. 36-37.
159. Обучение иностранным языкам на основе деятельностной концепции управления усвоением: Материалы научно-методической конференции (Новосибирск, 25-27 мая 1999) Науч.ред. Трус В.П.- Новосибирск: Изд. Новосиб. университета, 1999.-73с.
160. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А. А. – М.: Рус. яз., 1991 (Методика и психология обучения иностранным языкам). – 360 с.
161. Орлова, Е. С. Анализ текстовых отношений как средство оценки трудностей смыслового восприятия при чтении. Сб. научных трудов: Специфика обучения различным видам речевой деятельности, вып. 349, М., 1990.- С. 67-71
162. Орлова, Е. С. Отбор реляционных элементов текста для обучения чтению. Сб. научно-методических статей: Иностранные языки в высшей школе: М., изд. МПИ. Вып.22, 1989, С. 60-70.
163. Олешков, М. Ю. Проблема преемственности в обучении синтаксису между начальным и средним звеном общеобразовательной школы : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Олешков, М. Ю. – М., 1990. – 160 с.
164. Орлова, Е. С. Реляционные элементы научного текста как объекта обучения (англ. язык, неязыковой вуз) : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Орлова, Е. С. – М., 1990. – 160 с.
165. Осинцева Т.Н. Функционально-семантическое поле начала события в английском и русском языках: сопоставит. анализ аспектуальных средств: дис...канд. фил. наук / Екатеринбург : Б. н., 2001- 210 с.: табл.
166. Панина, Е.Ю. Рекламные тексты как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции в профессионально ориентированном чтении (на мат. нем. яз.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Панина Е.Ю.- Пермь, 1990. – 170 с.
167. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М.: «Русский язык», 1977. – 216 с.
168. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М., 1989. – 276 с.

169. Петрова, Т.И. Обучение пониманию грамматической омонимии при чтении текстов по специальности на английском языке (первый этап, неяз. вуз) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : 13. 00. 02 / Петрова Т.И. – ; [Киевский пед. ин-т иностранных языков]. – Киев, 1979. – 21 с.
170. Петровский, А. В., Брушлинский, А. В., Зинченко, В. П. Общая Психология: Учебник для студентов пед. ин-тов/А.В. Петровский, А. В., Брушлинский, В. П.Зинченко и др.; Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с., ил.
171. Подминогин, В.А. О варьировании и омонимии немецких временных форм в коммуникативном аспекте // Вестн. Харьк. ун-та = Висн. Харк. ун-ту. - Харьков, 1989. - N 339. - С. 104-106
172. Преподавание иностранных языков в 21 веке: проблемы и перспективы: Материалы Всерос. науч. - практ. конф. – М., 1998.- 120с.
173. Примерная программа дисциплины обучения иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей). Министерство образования Российской Федерации.06 июля 2000 года. ГНИИ ИТТ «Информатика» (Интернет публикация).
174. Поликарпов, А. М. Гипотаксис в синтаксисе спонтанной немецкой разговорной речи : дис. ...фил. наук : 13.00.00 / Поликарпов, А. М. – М., 1990. – 160 с.
175. Программа улучшения преподавания иностранных языков. Современная практика преподавания иностранного языка в неязыковом вузе.
176. Программа общего полного образования по немецкому языку. журнал « Иностранные языки в школе» № 6, 20005. – с. 20.
177. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в неязыковом вузе - Свердловск, 1988.- 226 с.
178. Психология и педагогика: Учебное пособие/Николаенко В.М., Залесов Г.М., Андриюшина Т.В. и др.; Отв. ред. канд. филос. наук, В.М. Николаенко. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 2000. – 175 с.
179. Разумеева, Н. А. Грамматические трудности, вызываемые внутриязыковой интерференцией при чтении иностранного текста : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Разумеева Н. А.– М., 1970. – 130 с.
180. Раскопина Л. П. Обучение гибкому профессионально-ориентированному иноязычному чтению в процессе профессиональной подготовки переводчиков: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Раскопина Л.П. - Пермь, 2005.- 187 с.
181. Рок, И. Введение в зрительное восприятие: Книга 1; Пер. с англ./Под ред. Б.М. Величковского, В.П. Зинченко; Вступ. статья Б.М. Величковского, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1980. – 312 с., ил.
182. Рубо, И. Г. К вопросу о психологической характеристике стратегий чтения научного текста / И. Г. Рубо // Иностранный язык для специалистов. Психологические, методические, лингвистические аспекты / отв. ред. М. Я. Цвиллинг. – М., Наука, 1990. – С. 3-10
183. Рябухина, Т.И. Трудности различения омоформ подлежащего и второстепенных членов предложения при чтении текста по специальности.- В кн.: Обучение устной речи и чтению на иностранных языках в школе и вузе. Минск, 1982, С.141-148
184. Саланович, Н. А. Роль и место чтения художественных текстов // Иностранные языки в школе.- 2001.- №3. Сб. научных трудов: Специфика обучения различным видам речевой деятельности, вып.349, М., 1990, С.93- 96.
185. Сацкая, П.Н. Грамматическая единица обучения как средство методической организации языкового материала (IV-V классы) (на материале английского языка) : автореф. дис...канд. пед. наук / П.Н. Сацкая. АПН СССР. НИИ содержания и методов обучения.- М., Б.н., 1985- 23с.
186. Серова, Т С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе: *монография*. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 232 с.

187. Синицына М. В. Предпрофессиональная дифференциация старшеклассников как условие повышения качества обучения иностранному языку с. пед. ун-т – Екатеринбург : Б.н., 2003.-176 с.
188. Ситнов, Ю.А. Грамматические знания, навыки и умения в свете теории когнитивизма / Ю.А. Ситнов // ИЯШ. – 2005. -№ 7. – С.42-47.
189. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка / А.И. Смирницкий. - М.: Изд-во литературы на иностранном языке, 1956. - 260 с.
190. Смирнов Г.А. К вопросу о структурности текста. Вопросы психологии.№ , 198 с.111-113.
191. Смирнова, Н. В. О трудностях грамматических омонимов при изучении немецкого языка как иностранного: автореф. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.02 / Смирнова Н. В. – М., - 1963.- 21 с.
192. Современный русский язык. Теоретический курс: Лексикология / Под ред. Л.А. Новикова. Часть 2. - М.: Русский язык, 1987. - 159 с.
193. Сомере, К. Э. О возможности измерения и прогнозирования трудности текстов на иностранном языке. Иностранные языки в высшей школе.-1985.- №18.- С. 63-74.
194. Создание общеевропейского пространства высшего образования. Коммюнике Конференции Министров, ответственных за Высшее образование. Берлин, 19 сентября 2003 года.
195. Супрун Н.И. Омонимы в речи / Н.И. Супрун // Ученые записки Горьковского государственного пед. ин-та иностранных языков им. Н. Добролюбова, выпуск 32. - 1967. - С. 195-207.
196. Супрун Н.И. К вопросу о соотношении омонимии и полисемии/ Н.И. Супрун // Актуальные проблемы лексикологии, вып. 2, часть I. - Новосибирск, 1969. - С. 165-167
197. Сурыгин, А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. – СПб: Издательство «Златоуст», 2000, -230 с.
198. Телегина, Э. Д., Гагай, В. В. Особенности взаимосвязи творческого мышления и зрительного восприятия у младших школьников.// Вопросы психологии. 2003, №5, С.47-55.
199. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация(Учеб. пособие) – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
200. Толмачева З.Л. Образование омонимов путем распада полисемии / З.Л. Толмачева // РЯШ. - 1959. - №4. - С. 28-45
201. Улитина С. Г. Формирование структурно-композиционных навыков иноязычного профессионально-ориентированного чтения у переводчиков в условиях деловой коммуникации (деловой английский язык) : дис. ... канд. пед. наук / 13.00.08 : Екатеринбург, 1999.- 253 с.
202. Учебные стандарты школ России. Начальная школа. Общественно-гуманитарные дисциплины. Государственные общеобразовательные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Под редакцией Леднева В. С., Никанорова Н. Д., Лазутовой М.Н. Творческий центр «Прометей» М., 1998. -213 с.
203. Федорчук Е.В. Межъязыковая омонимия и паронимия в близкородственных языках : Автореф. дис...канд. пед. наук / Е.В. Федорчук АПН СССР. НИИ содержания и методов обучения.- М., Б.н., 1985- 23с.
204. Филькович М.М. К вопросу омонимии и полисемии / М.М. Филькович.// Вопросы языкознания. - 1960. - №5. - С. 85-88.
205. Фоломкина, С. К.. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе./ Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия. М., Русский язык,1991, 357 с., с. 253 - 261.
206. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. - М., 1987. – 207 с.

207. Фоломкина, С. К.. Глава 12. Обучение чтению. // Методика обучения иностранным языкам в средней школе.: Учебник / Под ред. Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А., Фоломкина С. К., Шатилов С. Ф. – М.: Высш. школа, 1982, 373 с.
208. Фомичёва, О. С. Проблема передачи оценки фактуальности на основе анализа семантико-смысловой структуры научного текста (проблемы реферирования и перевода научного текста с английского языка на русский) : : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Фомичёва, О. С. – М., 1990. – 160 с.
209. Хильченко, Т. В. Подготовка студентов старших курсов языкового факультета к самостоятельному совершенствованию письменной иноязычной речи (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Хильченко Т. В. – Екатеринбург, 2004. – 247 с.
210. Черноватый, Л. Н. Основы теории педагогической грамматики иностранного языка: дис. д-ра пед. наук: 13.00.02 / Харьков, 1999.-460 л. - Библиогр.л.: 423 - 451.
211. Чеснокова Е.В. Дифференцированное обучение младших школьников иноязычному чтению (на мат. нем. яз) : дис.... канд. пед. наук / Е.В. Чеснокова: Урал. гос. пед. ун-т - Екатеринбург: Б. н., 2000,-210 с.
212. Чибук А. В. Функционально-семантическое поле предположения в немецком и русском языках (сопоставительный аспект): дис. ... канд. фил. наук / Чибук А. В.: 13.00.00 : Екатеринбург, 2004 - 226 с.
213. Чистякова, Г. Д. Исследование понимания текста как функции его смысловой структуры: Автореф. дис. канд. психол. наук.- М.,1975.- 24 стр.
214. Шайкевич А.Я. О принципах классификации омонимов / А.Я. Шайкевич // Процессы развития в языке. - М.: Изд-во ВПШ и АОН, 1959.
215. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. - 2-е изд., дораб. - М.: Просвещение1986 – 223 с.
216. Шатилов, С. Ф. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке при несовершенном владении им : дис. ... канд. пед. наук / Шатилов, С. Ф.: 13.00.00 : М., 1989 - 226 с.
217. Шатилов С.Ф. Основные проблемы методики обучения грамматическому аспекту устной немецкой речи в восьмилетней школе. Автореф. докт. дисс. – М.: 1972.
218. Шатилов, С. Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи // Общая методика в обучении иностранным языкам. – М.: Рус. яз., 1991. – С.295 – 305.
219. Шехтер, М. С. Целостность восприятия и обучение опознавательным навыкам. Вопросы психологии. 1985 - №5, С 17-29.
220. Шехтер, М. С. Зрительное опознание. Закономерности и механизмы. – М., 1981. – 264с.
221. Цетлин, В. С. Методика преподавания французского языка в 8-х – 10-х классах. М., 1955. – 217 с.
222. Ahrens P. Übungsgestaltung unter funktional-kommunikativem Aspekt – Cizi jazuku ve skole, Praha, 1983-1984, ros. 27, № 1, Ss.21-26.
223. Allport A. Word recognition in reading. - In: Kolers P.A. et. al. (eds) Processing of visible language. V.I.N.J.: Plenum Press, 1979, p.227-258.
224. Barz, Irmhild, Poethe Hannelore, Seiffert Anja, Hämmer Karin. Grundlagen der Lexikologie ab WS 2006/2007.
225. Baumbach R. Angewandte Sprachwissenschaft und fachorientierter Deutschunterricht für Nichtphilologen.- Univerzita Palaskeho. Olomouc. Acta...Facultas philisophika. Philologica 49.Glottodidactica olomucensia 2. Praha, 1983, p.7-19. Проблемы отбора текста при обучении немецкому языку студентов и аспирантов-нефилологов. Анализ лексической и грамматической структуры текстов в связи с обучением чтению литературы по специальности.
226. Bernhardt E. B. Three approaches to reading comprehension in intermediate German. - The modern language journal, Madison, Wis., 1983, vol. 67, № 2, p. 111-(Чтение вслух и про себя как

приём формирования и развития навыков чтения и понимания прочитанного в процессе обучения иностранному (немецкому языку). Описание и результаты экспериментального исследования.

227. Brandes M. P. – Stilistik der deutschen Sprache – М. Высшая школа, 1983.
- Brany, E. Homonyme Substantive in Neuenglischen. Postberg, 1938.
228. Bridges, R. On English Homophones. London, 1922.
229. Brinkmann, H. Die deutsche Sprache. Düsseldorf. 1962, SS. 345 -376).
230. Baron J. Word-superiority effect: Perceptual learning from reading. – In: Estes W.K. (ed.) Handbook of learning and cognitive processes. V.6. Hillsdale. N.Y.: L. Erlbaum Ass., 1978, p. 131-166.
231. Colltheart M. Lexical access in simple reading tasks. – In: Underwood G. (ed.) Strategies of information processing. L.: Academic Press, 1978, p.151-215.
232. Duden (Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten Wörterbuch der deutschen Idiomatik). – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich; Dudenverlag, 1992.
233. Fischer, W. Englische Homophone. München, 1944.
234. Frith U. Reading by eye and writing by ear. – In: Kolers P.A. et. al. (eds.) Processing of visible language. V.I.N.Y.: Plenum Press, 1979, p. 379-390.
235. Grzega, Joachim: "Über Homonymenkonflikt als Auslöser von Wortuntergang", in: Grzega, Joachim, *Sprachwissenschaft ohne Fachchinesisch*, Aachen: Shaker 2001, S. 81-98; Grzega, Joachim, *Bezeichnungswandel: Wie, Warum, Wozu?*, Heidelberg: Winter.
236. Hall Karin, Schneider Barbara. Übungsgrammatik für Fortgeschrittene. Verlag für Deutsch. München.1996.
237. Helbig Gerhard, Joachim Buscha. Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. VEB Verlag. Enzyklopädie Leipzig, 1987, 733 SS.
238. Hochberg J. Figure-ground reversal as a function of visual satiation. Journal of Experimental Psychology, 1950, 40, 682-686; Carlson V. R. Satiation in a reversible figure. Journal of Experimental Psychology, 1953, 45, SS. 442-448.
239. Hunfeld Hans. Fremdsprachenunterricht als Verstehensunterricht // Sprach- und Literaturwissenschaft, Universität Eichstätt, 1983, S. 69
240. Jung W. Grammatik der deutschen Sprache. 5., durchgesehene Aufl. Leipzig: VEB Verl. Enzyklopädie, 1973. S. 312.
241. Kühn Peter. Bausteine Fachdeutsch für Wissenschaftler. Julius Gross Verlag. Heidelberg. 1992.
242. Linke A. Studienbuch Linguistik / Angelika Linke; Marius Nussbauer; Paul K. Bortmann. 3., unveränd. Aufl. Tübingen: Niemeyer, 1996. S. 237.
243. Moltschanowa. Schwerpunkte der deutschen Grammatik.
244. Moskalskaja O. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache.- М. Vyssaya skola, 2004.- 352 с. лингвистические аспекты. Кафедра иностр. языков АН СССР; М., Наука,1990.-212с
245. Moskalskaja O. I. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. (Москальская О.И. Теоретическая грамматика современного немецкого языка): Учебник для студентов высших учебных заведений. - М.: Издательский центр «Академия»,
246. Moskalskaja. O.. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. - Moskau. Vyssaja skola. 1983, 344 SS.
247. Oksaar E. Verständnisschwierigkeiten als sprachliches Problem. In: Wassermann R. (Hrsg.) Menschen vor Gericht - Darmstadt, SS83- 115.
248. Rock I. An Introduction to Perception Institute for Cognitive Studies Rutgers – The State University. Macmillan Publishing Co., Inc. New York/ Collier Macmillan Publishers. London.
249. Schelling W.A. Sprache, Bedeutung und Wunsch. Beiträge zur psychologischen Hermeneutik, Berlin, 1978, 161 S.
250. Schischkowa. L. W., Meiksina I. I.. Seminare in der theoretischen Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. - М., Просвещение, 1984, 165стр.

251. Schmidt W.. Grundfragen der deutschen Grammatik. Eine Einführung in die funktionale Sprachlehre.-6. Aufl.,- Berlin: Volk und Wissen, 1983.- S.36-37.
252. Stepanova M. D., Cernyseva I. I. – Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. – M. Vyssia Skola, 1986.
253. Stoffel Gertraut Maria. Lesestrategien im allgemeinen Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene. In: Zielsprache Deutsch 3, Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft, S. 135-139, 1996.
254. Utrecht, F. T. An outline history of the English Language. London, 1941.
255. Orr, J. Homonyms. „Studies in French Language and Medieval Literature presented to M/P/ Manchester, 1939.
256. Ullmann, St. The Principles of Semantics. Glasgow, 1951.
257. Webster, N. Webster's synonyms, antonyms and homonyms. New York. Ottenheimer, Cop., 1962.
258. L.Weisgerber.Von den Kräfte der deutschen Sprache.// Grundzüge der inhaltbezogener Grammatik.//Ein Lesebuch für Studenten. Leningrad, 1979.
259. Cernyseva I.I. – Feste Wortkomplexe des Deutschen in Sprache und Rede. – M., 1980.

Список электронных адресов использованной литературы

1. Болонский процесс.www.finec.ru/rus/academic/master/bologna.htm5
2. <http://www.svoboda.org/programs/edu/2004/edu.040704.asp>
3. <http://www.zerkalo-nedeli.com/nn/show/1519/48197>
4. <http://orsk.zarplata.ru/a-id-13935html>
5. <http://de.wikipedia.org/wiki/Homonym>
6. <http://www.azps.ru>
7. in /var/www/ksu/universitet/fl10/publications/cls/boduen/bodart_1.php on line 64
8. Кулешова Р.В. Методика обучения иностранных студентов-филологов омонимам русского языка [Электронный ресурс] : включённая форма обучения : Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Белгород: РГБ, 2006. – (Из фондов Российской Государственной библиотеки). Примерная программа дисциплины обучения иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей). Министерство образования Российской Федерации.06 июля 2000 года. ГНИИ ИТТ «Информатика» (Интернет публикация).

Словари

1. Аверинцев, А. С.и др./Философский энциклопедический словарь – М., 1989.
2. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Словарь методических терминов. СПб, «Златоуст», 1999, 467с.
3. Ахманова О.С. Словарь омонимов русского языка/О.С. Ахманова. - М.: Русский язык, 1986. - 448 с.
4. Большой толковый словарь русского языка /Гл. ред. С.А. Кузнецов. - СПб: Норинт, 2003. - 1536 с.
5. Емельянова О.Н. Омонимия и смежные явления // Стилистический энциклопедический словарь / Под ред. М.Н. Кожинной. - М.: Флинта: Наука, 2003. - С. 263-267.
6. Касаткин, Л.Л. Омонимы // Краткий справочник по современному русскому языку. Под ред Е.В. Клобукова. - М.: Высшая школа, 1991.
- Колесников Н.П.
7. Словарь омонимов русского языка /Н.П. Колесников. - М.-Тбилиси: Изд-во Тбилисского ун-та, 1978. - 532 с.
8. Крысин, Л.П. Омонимы // Энциклопедический словарь юного филолога. - М.: Педагогика, 1984.
9. Лейн, К. – Большой немецко-русский словарь. Русс. я., 1975.
10. Ожегов, С.И., Шведова, Н.И. Словарь русского языка. - М.: Русский язык, 1988.

11. Психология. Словарь/ Под общ. ред. Петровского А. В., Ярошевского М. Г..- 2-е изд., испр. и доп.- М.: Политиздат,1990.- 494 с.
12. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. Пособие для учителей. - М.: Просвещение, 1976.. Тышлер, И.С. Словарь омонимов современного английского языка. Саратов, 1963.
13. Шмелев, Д.Н. Омонимия // Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. - М.: Советская энциклопедия, 1990.
14. Психология. Словарь / Политиздат / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г.Ярошевского: - М., 1990
15. Философский словарь/ Под ред. М.М. Розенталя. - М.: Издательство политической литературы, 1975, 496 с

ПРИЛОЖЕНИЕ А

(обязательное)

Предэкспериментальные задания на тему « глагол „werden“»

1. Сравните предложения в действительном и страдательном залогах, найдите в них общие признаки и различия, переведите предложения:

1. Nach dem Studium an der Hochschule werde ich Manager. 2. Es wird schon dunkel. 3. Ich werde das Buch morgen bringen. 4. Ich werde zum Bahnhof vom Vater nach Hause gebracht. 5. Die anderen Schüler werden vom Lehrer am nächsten Tag abgefragt werden. 6. Wann werdet ihr mit dieser Arbeit fertig sein? 7. Die Novelle wird mit großem Interesse gelesen. 8. Der Vater wird auf der Dienstreise in Deutschland drei Wochen bleiben. 9. In der Deutschstunde werden wir heute eine Kontrollarbeit zum Thema „Passiv“ schreiben. 10. Ich werde am Morgen immer von der Mutter aufgeweckt. 11. Ich werde die Mutter am Morgen um 7 Uhr wecken. 12. Du wirst dieses Buch bestimmt gern lesen. 13. Du wirst mit jedem Tag größer und klüger. 14. Wir werden bald von unseren Verwandten aus Frankfurt besucht. 15. Vor der Kontrollarbeit werden von den Schülern alle Regeln gründlich wiederholt. 16. Im Winter werden die Tage kürzer und die Nächte länger. 17. Ich werde krank, ich werde morgen in die Schule wahrscheinlich nicht kommen. 18. Der Urlaub wird von meiner Familie in diesem Sommer am Meer verbracht werden. 19. Im Zentrum unserer Stadt wird das Puschkin-Denkmal errichtet. 20. Mit Hilfe dieses Übungsbuches werde ich die deutsche Sprache noch besser kennen.

Таблица А1
Результаты тестирования по сформированности навыков распознавания и
понимания омонимичных и частично омонимичных грамматических структур с
компонентом haben/sein/werden

Параметр	Начальный срез		Итоговый срез	
	в предложен.	в тексте	в предложении	в тексте
понимание структур с haben	15%	15%	60%	75%
	в предложен	в тексте	в предложен.	в тексте
понимание структур с sein	15%	15%	60%	70%
	в предложен.	в тексте	в предложен.	в тексте
понимание структур с werden	20%	15%	80%	90%
	в предложен.	в тексте	в предложен.	в тексте

Приложение В

(обязательное)

Таблица В1

Итоги промежуточного тестирования уровня обученности студентов-филологов омонимичным грамматическим структурам с компонентом haben/sein/werden

граммат. структура с «haben» в предложении	граммат. структура с «sein» в предложении	граммат. структура с «werden» в предложении
20%	33%	38%
граммат. структура с «haben» в тексте	граммат. структура с «sein» в тексте	граммат. структура с «werden» в тексте
40,3%	50%	28%

Из 21 человека узнавали и понимали грамматическую структуру в предложении с компонентом:

«haben» - 5 человек;

«sein» - 7 человек;

«werden» – 8 человек.

Из 21 человека узнавали и понимали грамматическую структуру в тексте с компонентом:

«haben» – 9 чел.

«sein» – 10 чел.

werden – 6 чел.

Приложение С

Таблица С1

Содержание обучения студентов-филологов омонимичным и частично омонимичным грамматическим структурам с компонентом haben/sein/werden

№	Содержание обучения (основные темы и их компоненты)	Количество часов/вид зан.
2.	Сущность и содержание обучения ОГС для чтения иноязычного текста	10 практ. зан.

	<p>упорядочение и углубление грамматических знаний по теме «Глагол»: Глаголы haben, sein, werden. Три основные формы и спряжение в Präsens. Временные формы действительного и страдательного залогов с компонентами haben, sein, werden; формы долженствования, выраженные глаголом haben(sein) + zu + Infinitiv основного глагола. Грамматика текстов художественного, научно-популярного жанров, действия чтения текстов данных жанров. Особенности научного стиля и стиля художественной литературы, определяющие наличие определённых грамматических структур. Закрепление в упражнениях для формирования и развития базовых навыков и навыков первого уровня на основе комплекса упражнений УМК.</p>	
3.	<p>Развитие группы навыков по распознаванию и пониманию ОГС в тексте для чтения Формирование и развитие навыков второго, третьего и высшего уровней на основе комплекса упражнений УМК. Выявление особенностей грамматики научного (научно-популярного) текста и способов самостоятельного овладения этими грамматическими структурами; практические действия по распознаванию и пониманию грамматических структур текста.</p>	30 практ. зан.
4.	<p>Самоконтроль и рефлексия Выполнение тестового задания для проверки итогового уровня знаний и навыков. Сравнение с результатами предэкспериментального тестирования. Выполнение самостоятельной деятельности с оригинальными текстами для чтения с помощью/без помощи учебно-методического пособия. Обсуждение и оценка полученных знаний и опыта в собственной деятельности по распознаванию и пониманию ОГС в текстах для иноязычного чтения. Определение зоны ближайшего развития на втором курсе.</p>	8 практ. зан.

Приложение D

(обязательное)

Методические рекомендации для преподавателя по организации учебной деятельности с учебно-методическим комплексом со студентами-филологами первого курса неязыкового вуза.

Студенты-филологи первого курса неязыкового факультета осознают потребность в эффективном чтении иноязычных текстов. Навык чтения на иностранном языке воспринимается ими как необходимое качество специалиста-филолога и как условие приобщения к иноязычной литературе и успешности в профессиональной деятельности.

В рамках подготовки по иностранному языку специалиста-филолога представляется возможным обучить студентов первого курса пониманию читаемого текста. Понимание текста может быть достигнуто несколькими путями, одним из которых является обучению распознаванию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста. В то же время необходимо создать базу для того, чтобы студенты, перейдя на второй год обучения иностранному языку, могли более эффективно работать с иноязычными текстами, поднять благодаря этому уровень коммуникативной компетенции чтения.

Главными целями обучения студентов рецептивной грамматике можно считать:

- формирование специальной группы рецептивных грамматических навыков распознавания и понимания омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста;
- формирование у студентов первого курса коммуникативной компетенции чтения, поскольку чтение является ведущим видом речевой деятельности в обучении студентов неязыкового факультета.

Необходимость совершенствования рецептивных грамматических навыков у студентов-филологов первого курса объясняется затруднениями, которые испытывают студенты в процессе чтения текста на немецком языке. По результатам наших наблюдений трудности, среди прочих, вызывают грамматические структуры, имеющие одинаковый грамматический компонент *haben/sein/werden*. Неправильный перевод данных структур в массиве текста может привести к «коммуникативному сбою» (Тер-Минасова С.Г.) в понимании читаемого. Для достижения указанных целей можно использовать разные формы организации учебной деятельности студентов по овладению ОГС в процессе иноязычного чтения. Подготовка студентов может происходить:

1) в форме практических занятий по грамматике в первом семестре, в ходе которых на основе учебно-методического пособия как основного средства обучения сообщаются грамматические знания, закрепляются в упражнениях грамматические явления, происходит их сравнение и систематизация, реализуется весь комплекс упражнений учебно-методического пособия. Такое обучение рассчитано на один семестр первого курса и предполагает достаточно глубокое овладение грамматическим минимумом для чтения.

2) в форме блока занятий, ориентированных на систематизацию и обобщение пройденного грамматического материала. Как правило, такие занятия организуются после прохождения какой-либо грамматической структуры с целью её повторения и сравнения с уже пройденными грамматическими структурами. На таких практических занятиях также активно используется учебно-методическое пособие как дополнительное средство обучения. Систематизация и обобщение грамматического материала может происходить в течение всего первого года обучения или охватывать два года обучения в зависимости от подготовленности группы.

3) в форме специального интегрированного блока по определённым грамматическим темам обучения, вызывающим потенциальные трудности у студентов первого курса. Такое грамматическое явление, усвоение которого сопряжено с возможными затруднениями в его опознавании и понимании в тексте для иноязычного чтения, должно изучаться на основе учебно-методического пособия, цель которого обучить определённой грамматической структуре в контексте (окружении) омонимичных и частично омонимичных грамматических структур.

4) в форме факультативного курса для желающих глубже и эффективнее овладеть чтением иноязычных текстов. Учебно-методическое пособие по обучению грамматике в процессе чтения в качестве дополнительного средства обучения может использоваться преподавателем на дополнительных занятиях. Преподаватель может использовать грамматические разделы пособия в произвольном порядке, учитывая степень подготовленности группы.

Выбор той или иной формы обучения зависит от уровня обученности группы, конкретных организационных возможностей вуза.

В ходе обучения обобщаются и систематизируются грамматические знания студентов по теме «Глагол». С помощью тестирования и анкетного опроса определяются трудности в восприятии и понимании иноязычных текстов. Тестирование проводится также с целью определения уровня сформированности рецептивных грамматических навыков, выполняются упражнения с целью его корректировки, сопровождая процесс корректировки грамматического навыка объяснением грамматического материала.

Формирование и развитие специальной группы рецептивных грамматических навыков по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста происходит на основе разработанного учебно-методического комплекса, состоящего из методических рекомендаций, учебно-методического пособия, электронной версии учебно-методического пособия.

Ядром УМК является по грамматике для студентов первого курса неязыкового факультета. Учебно- методическое пособие рассчитано на 38-40 часов аудиторных занятий или на 1 учебный семестр первого курса неязыковых факультетов. Как уже было сказано выше, учебно-методическое пособие имеют бланочный и электронный варианты. В электронном варианте добавлены тестовые задания, увеличено количество упражнений. Так как электронный вариант более мобильный, соответственно, каждый преподаватель, по своему выбору, может включать свои упражнения и тестовые задания. Авторы рекомендуют преподавателю выполнять со студентами все имеющиеся упражнения, тестовые задания и задания к текстам. В электронный вариант также по желанию преподавателя могут быть добавлены учебные и аутентичные тексты.

Структура методических рекомендаций (далее МР) состоит из следующих компонентов:

1. План работы с учебно- методическим пособием.
2. Блок планов аудиторных занятий.
3. Список дополнительной учебно- методической литературы.
4. Приложение.

Результаты работы студентов-филологов оцениваются положительно при следующих условиях:

- если наблюдается положительная динамика развития группы специальных рецептивных грамматических навыков по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе иноязычного чтения;
- при опоре на разработанный с целью формирования данной группы навыков УМК;
- при представлении результатов учебной деятельности студентов в чтении иноязычных текстов.

Для эффективного обучения студентов-филологов распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе иноязычного чтения важно, чтобы:

1. Студенты осознавали потребность в чтении иноязычных текстов с учётом специфики их специальности «Филология». При отсутствии потребности необходимо постараться мотивировать их в этой деятельности.
2. Студенты прилагали сознательное усилие по овладении данной группы навыков с учётом собственных индивидуальных возможностей.
3. Студенты осознавали необходимость систематической работы над языком и хотели бы научиться читать иноязычные тексты.

Приложение Е

Таблица Е.1

план работы с учебно-методическим пособием «Обучение грамматике немецкого языка в процессе чтения. Практический курс»

№	<i>содержание</i>	<i>кол-во часов</i>	<i>оборудование</i>	<i>упражнения и задания учеб.-мет. пособия</i>	<i>примечания</i>
1.	Знакомство со	2	анкета № 1	презентация	трудности

	структурой УМК; анкетирование тестирование		анкета № 2 тест №1 приложение №1	структуры учеб.-мет. пособия	в чтении текста; Präsens
2.	анализ результатов тестирования: «работа над ошибками»	2	материал теста № 1 приложение №1	Отсутст.	использование студентами словаря
3.	тестирование выполнение упражнений	2	материалы теста № 2 компьютер. программа приложение №1	электр. вариант учебно-мет. пособия С. 8-12, 29-35	Perfekt Aktiv Präsens, Perfekt Aktiv
4.	презентация нового грамматического материала. Закрепление в упражнениях УМК.	4	материалы учеб.-мет. пособия	электр. вариант учебно-мет. пособия	haben, sein, werden. Präsens Aktiv сильные, слабые и неправ. глаголы
5.	презентация нового грамматического материала. Закрепление в упражнениях УМК.	4	материалы учеб.-мет. пособия	электр. вариант учебно-мет. пособия	Perfekt Aktiv сильных, слабых и неправ. глаголов
6.	презентация нового грамматического материала. Закрепление в упражнениях УМК.	2	материалы учеб.-мет. пособия	электр. вариант учебно-мет. пособия	электр. вариант учебно-мет. пособия
7.	презентация нового грамматического материала. Закрепление в упражнениях УМК.	2	материалы учеб.-мет. пособия		Präsens Passiv
8.	презентация нового грамматического материала. Закрепление в упражнениях УМК.	2	материалы учеб.-мет. пособия	электр. вариант учебно-мет. пособия	Präteritum Passiv

9.	презентация нового грамматического материала. Закрепление в упражнениях УМК.	2	материалы учеб.-мет. пособия	электр. вариант учебно-мет. пособия	Perfekt Passiv
10.	презентация нового грамматического материала. Закрепление в упражнениях УМК.	2	материалы учеб.-мет. пособия	электр. вариант учебно-мет. пособия	Plusquamperfekt Passiv
11.	презентация нового грамматического материала. Закрепление в упражнениях УМК.	2	материалы учеб.-мет. пособия	электр. вариант учебно-мет. пособия	Futurum Passiv
12.	презентация нового грамматического материала. Закрепление в упражнениях УМК.	2	материалы учеб.-мет. пособия	электр. вариант учебно-мет. пособия	выражение долженствования haben/sein + zu + Infinitiv

