

На правах рукописи

АНИСИНА НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ
НЕГУМАНИТАРНЫХ ВУЗОВ
СОЗДАНИЮ НАУЧНОГО ТЕКСТА**

Специальность 13.00.08 – теория и методика профессионального образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Санкт-Петербург – 2002

Работа выполнена в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете.

Научный руководитель: кандидат педагогических наук,
доцент **Голубев** Николай Прохорович

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук,
профессор **Кзакова** Елена Ивановна

кандидат педагогических наук,
доцент **Гороховатская** Наталья Викторовна

Ведущая организация: Санкт-Петербургский государственный
университет технологии и дизайна

Защита состоится 18 декабря 2002 года в 16 часов на заседании диссертационного совета К 212.229.01 в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете по адресу: 195220, Санкт-Петербург, Гражданский пр., д. 28, ауд. 328.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

Автореферат разослан ноября 2002 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Кутузова Г.И.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Одной из составляющих профессиональной культуры специалиста является культура речи, в том числе культура письменной речи, подчиненной задачам профессионального общения. Специалист должен уметь составлять отчеты о производственной и научно-исследовательской деятельности, писать научные статьи, доклады и т.д. Формирование у студентов необходимых для этого навыков и умений происходит одновременно с усвоением теоретических и практических знаний в процессе написания конспектов лекций, чтения текстов учебников, научных статей, монографий, при подготовке письменных работ (рефератов, курсовых и дипломных работ).

При этом основное внимание уделяется содержанию научного текста, а не способу его сообщения. Например, в методической литературе, посвященной вопросам написания рефератов, курсовых и дипломных работ содержатся только самые общие замечания о способе изложения материала и языковом оформлении работы. В результате этого формирование навыков и умений создания научного текста происходит у студентов негуманитарных вузов на основе неосознанного подражания образцам, которыми являются тексты учебников, научных статей и т.д. Такое обучение созданию научных текстов проходит в течение долгого времени (на протяжении всего периода обучения в вузе), однако не всегда бывает эффективным.

Наиболее близкий для студентов научный текст – это учебно-научный текст: текст учебника и текст лекции. Воспринимая учебно-научный текст, студенты учатся раскрывать понятие, строить логичный, структурированный, связный, законченный (целостный) текст. Именно логичность, структурная организованность, связность изложения, завершенность, целостность научного текста являются одними из основных требований, предъявляемых к студенческим письменным работам. Однако не все из этих аспектов текста достаточно изучены в лингвистике, что затрудняет разработку методики обучения созданию научного текста.

Таким образом, **актуальность** темы исследования определяется:

- необходимостью разработки методики обучения студентов негуманитарных вузов созданию научных текстов;
- недостаточной исследованностью закономерностей построения учебно-научного текста.

Методологической основой исследования являются фундаментальные положения современной педагогики и психологии, посвященные разработке принципов профессионального образования (Ю.К.Бабанский, В.П.Беспалько, А.А.Вербицкий, Г.И.Щукина), изучению высшей нервной деятельности, мышления, памяти и речи (И.П.Павлов, В.Н.Бехтерев, С.Л.Рубинштейн, Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, Н.И.Жинкин, А.А.Смирнов, В.П.Зинченко, А.А.Леонтьев).

Теоретическую основу исследования составляют положения теории поэтапного формирования умственных действий, прежде всего –

ориентировочной основы действий П.Я.Гальперина, Н.Ф.Талызиной; положения теории речевой деятельности, разработанной Л.С.Выготским, Н.И.Жинкиным, А.Н.Леонтьевым, А.А.Леонтьевым, И.А.Зимней, данные исследований психологии мышления (О.К.Тихомиров, П.Я.Пономарев), психологии установки (Д.Н.Узнадзе, И.Т.Бжалава), теоретические положения психолингвистики (А.А.Леонтьев, Е.Ф.Тарасов, Ю.А.Сорокин, Л.В.Сахарный), теоретические работы, посвященные обучению чтению и конспектированию научных текстов (О.Д.Митрофанова, Н.А.Метс, З.И.Клычникова, Л.М.Кузнецова, В.П.Павлова, И.Ф.Неволин, О.Л.Андреев, А.Н.Хромов), теоретические положения лингвистики текста (И.Р.Гальперин, О.А.Нечаева, М.П.Котюрова, О.И.Москальская, А.И.Новиков, З.Я.Тураева, И.П.Севбо, Л.Н.Мурзин, А.С.Штерн) и коммуникативно-прагматической лингвистики, исследующей отражение в речи экстралингвистических характеристик субъекта и адресата речи (Дж.Остин, Дж.Серль, Г.Вандервекен, Дж.Лич, Т.А. Ван Дейк, Г.Г.Матвеева, Г.Грайс, И.П.Сусов, Г.Г.Почепцов).

Объект исследования: процесс обучения студентов негуманитарных вузов созданию научных текстов.

Предмет исследования: формирование навыков и умений создания научного текста на основе закономерностей психологического процесса разрешения проблемной ситуации.

Гипотеза исследования сводится к следующему: формирование навыков и умений создания научных текстов протекает эффективнее, если обучение созданию текста основывается на знании учащимися:

- соответствия структуры микротекста основным этапам процесса разрешения проблемной ситуации;
- типичных нарушений построения и оформления микротекста;
- метода вычленения главной информации микротекста, предусматривающего выделение в тексте проблемной ситуации.

Целью исследования является разработка научно обоснованной методики обучения созданию научного текста на основе закономерностей психологического процесса разрешения проблемной ситуации.

Для достижения этой цели необходимо было решить следующие **задачи**:

- выявить закономерности построения учебно-научных микротекстов, поскольку именно эти микротексты воспринимаются студентами в качестве образцовых;
- обосновать целесообразность использования микротекста как средства обучения созданию научных текстов;
- провести анализ микротекстов и разработать их типологию;
- выявить нарушения закономерностей построения микротекста и составить их типологию;
- выяснить сущность процесса вычленения главной информации микротекста;
- разработать методику обучения созданию научного текста на основе закономерностей процесса разрешения проблемной ситуации;

- экспериментально проверить эффективность разработанной в ходе диссертационного исследования методики обучения созданию научных текстов.

Для решения поставленной задачи были использованы следующие **методы исследования**:

- анализ педагогической, методической, психологической, философской и лингвистической научной литературы, учебно-методической литературы по обучению чтению, конспектированию, написанию студенческих письменных работ в вузе и редактированию для определения научных основ работы;
- анализ микротекстов вузовских учебников по физике, химии, электротехнике, механике, истории, социологии, философии, политологии, естествознанию, по курсу «Связи с общественностью»;
- социолого-педагогический метод (анкетирование);
- наблюдение за деятельностью студентов по созданию научных текстов;
- педагогический эксперимент (констатирующий, поисковый, обучающий, контрольный);
- статистическая обработка полученных экспериментальных данных.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- в результате исследования учебно-научных микротекстов установлено, что их структура и языковое оформление определяются закономерностями психологического процесса разрешения проблемной ситуации;
- описан метод вычленения главной информации микротекста на основе выделения текстовой проблемной ситуации;
- выявлены нарушения закономерностей построения микротекста, затрудняющие процесс вычленения главной информации;
- разработана методика обучения созданию научного текста.

Теоретическая значимость исследования состоит в психолого-педагогическом и лингво-методическом обосновании методики обучения студентов негуманитарных вузов созданию научного текста.

Практическое значение работы заключается в том, что в исследовании разработана методика обучения созданию научных текстов на основе закономерностей психологического процесса разрешения проблемной ситуации, определяющих структуру и оформление микротекста, которая может быть использована при изучении студентами негуманитарных вузов дисциплины «Русский язык и культура речи», а также авторами учебных текстов и редакторами издательств.

Основные положения разработанной методики включены в методические рекомендации, утвержденные Учебно-методическим объединением вузов России по университетскому политехническому образованию в качестве руководства для авторов, рецензентов и научных редакторов учебных книг по естественнонаучным и техническим дисциплинам.

На защиту выносятся методика обучения созданию научного текста на основе закономерностей психологического процесса разрешения проблемной ситуации.

Апробация. Основные положения исследования изложены в докладах теоретического и методического характера на научно-методической конференции в Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов (1994), на научно-методической конференции в Тульском государственном техническом университете (1994), на межвузовских и международных конференциях в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете (1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001), на международной конференции в Московском государственном университете (1996), на научно-практических конференциях в Санкт-Петербургском государственном университете технологии и дизайна (1997, 1998), в Центре дистанционного обучения Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, на заседаниях кафедры русского языка гуманитарного факультета Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, а также в виде учебных пособий и методических рекомендаций для студентов и авторов учебных текстов.

Поставленные задачи определили **структуру работы**. Она состоит из введения, трех глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованной литературы, списка проанализированной учебной литературы и пяти приложений. Список литературы включает 180 наименований.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

В I главе «Закономерности построения микротекста как минимальной единицы членения научного текста» рассматриваются принципы выделения минимальной единицы членения научного текста – микротекста, соответствующего процессу разрешения одной проблемной ситуации. Соотнесение структуры психологического процесса разрешения проблемной ситуации с содержанием микротекста позволило выделить в микротексте пять смысловых частей, представленных в таблице 1.

Как показал проведенный нами анализ 1000 микротекстов вузовских учебников, объем микротекста составляет не более 7 предложений (обычно 3 – 5), что не превышает объема кратковременной памяти человека. В каждом микротексте выделяется третья часть – предложение, которое содержит в себе некоторую новую в данной проблемной ситуации, ключевую информацию (ранее не рассматриваемый компонент ситуации). Эта ключевая информация предопределяет дальнейшее развитие содержания микротекста и является основой для формирования понятия, которое читатель включает в свою картину мира, вырабатывая в ней новые связи.

Отражение в структуре микротекста этапов психологического процесса разрешения проблемной ситуации

Этапы психологического процесса разрешения проблемной ситуации	Структура микротекста
I. Возникновение проблемной ситуации.	I. Введение темы.
II. Попытка разрешения проблемной ситуации с помощью логических операций на основе уже известных данных.	II. Развитие темы.
III. Выбор пути решения на основе образования ассоциации данной проблемной ситуации с другими, интуитивное разрешение проблемной ситуации, при котором в рассмотрение включается новый элемент, не учитывавшийся ранее. Осознание этого выбора и его вербализация.	III. Введение нового для данной проблемной ситуации элемента смысла, который логически не следует из второй части.
IV. Разрешение проблемной ситуации с помощью операций логического следования из нового знания, полученного на этапе интуитивного решения.	IV. Логическое следование из новой информации, введенной в третьей части.
V. Вывод.	V. Вывод.

Анализ реальных текстов вузовских учебников позволил выделить четыре типа реализации описанной выше структуры микротекста (для обозначения логически обусловленной связи используются символы \Rightarrow и \Leftarrow , для обозначения ассоциативной связи — символ \rightarrow):

Тип А. $I \rightarrow II \rightarrow III \Rightarrow IV \rightarrow V$

Тип Б. $I \rightarrow II \rightarrow III \rightarrow IV \rightarrow V$

Тип В. $I \rightarrow II \Leftarrow III \rightarrow IV \rightarrow V$

Тип Г. $I \rightarrow II \rightarrow III \Leftarrow IV \rightarrow V$

Выделенные типы микротекстов различаются характером развития содержания, наличием или отсутствием логически обусловленной связи между II, III и IV частями микротекста и ее направлением.

Предлагаемая типология микротекстов позволила объяснить закономерности развития содержания микротекста и использование средств межфразовой связи. В таблице 2 представлена логическая структура четырех типов микротекстов и приведены некоторые характерные средства межфразовой связи, эксплицитно оформляющие самые важные логические связи микротекста.

Типы микротекстов и характерные средства межфразовой связи

Тип А Причина ⇒ результат Основание ⇒ следствие Общее ⇒ частное	Тип Б Ассоц. связи	Тип В Результат ⇐ причина Следствие ⇐ основание Частное ⇐ общее	Тип Г Результат ⇐ причина Следствие⇐основание Частное ⇐ общее
I. Введение темы	I. Тема	I. Введение темы	I. Введение темы
II. Развитие темы	II. Доп. инфор- мация	II. • РЕЗУЛЬТАТ • СЛЕДСТВИЕ • ЧАСТНОЕ	II. Развитие темы
III. <u>НОВОЕ</u> : • ПРИЧИНА • ОСНОВАНИЕ • ОБЩЕЕ • НОВОЕ ПОНЯТИЕ	III. Доп. инфор- мация	↑ III. <u>НОВОЕ</u> (объяснение): • ПРИЧИНА • ОСНОВАНИЕ • ОБЩЕЕ <i>Дело в том, что...</i> <i>Это связано с...</i> <i>Это вызвано...</i> <i>Это объясняется...</i> <i>Это обусловлено...</i>	III. <u>НОВОЕ</u> : • РЕЗУЛЬТАТ • СЛЕДСТВИЕ • ЧАСТНОЕ
↓ IV. • РЕЗУЛЬТАТ • СЛЕДСТВИЕ • ЧАСТНОЕ • РАЗВИТИЕ НОВОГО ПОНЯТИЯ <i>Поэтому... Тогда...</i> <i>В результате этого...</i> <i>Это вызывает...</i> <i>Это приводит к...</i> <i>Следовательно,...</i> <i>Отсюда следует...</i> <i>Это означает, что...</i> <i>Это свидетельствует о</i> <i>Например, ... Так, ...</i> <i>В частности, ...</i>	IV. Доп. инфор- мация	IV. Дополнительная информация	↑ IV. <u>Пояснение или подтверждение</u> • ПРИЧИНА • ОСНОВАНИЕ • ОБЩЕЕ <i>Это происходит в результате...</i> <i>Это связано с...</i> <i>Это объясняется...</i> <i>Об этом свидетельствует...</i> <i>Это подтверждается...</i> <i>Действительно,...</i> <i>В самом деле, ...</i>
V. Заключение; вывод; развитие нового понятия <i>Таким образом,...</i> <i>Итак, ... Поэтому...</i>	V. Доп. инфор- мация	V. Дополнительная информация	V. Дополнительная информация

В первой главе проведен анализ соотношения предлагаемых типов микротекстов с функционально-смысловыми типами речи (описанием, повествованием, рассуждением и др.). Установлено, что каждый из типов микротекстов может быть представлен различными функционально-смысловыми типами речи.

Результаты этого сопоставления представлены в таблице 3. Как подчеркивается в научной литературе (например, в работах В.И.Свинцова), функционально-смысловые типы речи представляют собой типологию, не охватывающую всех типов текстов. Существуют тексты смешанного типа и тексты, не относящиеся ни к одному из этих функционально-смысловых типов речи. Поэтому в таблице показано наличие других типов текстов, которые могут являться микротекстами типам А, Б, В и Г.

Таблица 3

Функционально-смысловые типы речи и типы микротекстов		
Функционально-смысловые типы речи	Типы микротекстов	Тексты, не относящиеся ни к одному из функционально-смысловых типов речи
Рассуждение	Тип А	←
Повествование		
Описание		
Доказательство		
Определение понятия об объектах		
Сообщение	Тип Б	←
	Тип В	←
	Тип Г	←

В первой главе также рассматриваются психологические основы построения и оформления микротекста и стратегии речевого воздействия, реализуемые каждым из типов микротекстов, что позволяет объяснить преимущественное использование микротекстов типа А в учебно-научных текстах.

В микротекстах типа А, В, Г реализуются три стратегии психологического воздействия:

1) В микротекстах типа А при развитии информации от причины к следствию, от основания к выводу, от общего к частному автор неосознанно стремится психологически «заразить» адресата речи (читателя) своей убежденностью, уверенностью. В этом случае автор опирается на естественный процесс мышления читателя, подстраиваясь под естественный ритм мыслительной деятельности и предлагая на этапе интуитивного разрешения проблемной ситуации ту информацию, которую читатель ожидает. Читатель одновременно и наравне с автором принимает решение о приемлемости интуитивного решения и о степени логичности выводимого следствия, в результате чего создается эффект совместного мышления. В этом случае социальный статус читателя поднимается до статуса автора, автор и читатель оказываются равноправными партнерами. Вследствие этого читатель воспринимает предложенное автором решение как свое собственное, а повышение социального статуса в данный момент вызывает позитивное отношение читателя к этому мыслительному действию, то есть создает позитивное подкрепление действия.

Если предлагаемое разрешение проблемной ситуации не противоречит знаниям читателя и он принимает эту модель разрешения проблемных ситуаций, то эта модель становится частью его собственного мыслительного опыта. Таким образом, кроме осознаваемых знаний о мире, микротекст типа А передает читателю неосознаваемые практические знания о мыслительной деятельности.

2) В микротекстах типа В при развитии информации от следствия к причине, от вывода к основанию, от частного к общему автор стремится объяснить причины того или иного явления, процесса, факта реальной действительности. В центре микротекста (в третьей части) находится сообщение о причине, как и в микротекстах типа А, но сообщение о следствии расположено раньше, во второй части, естественный ход мышления нарушается, читателю приходится возвращаться назад, чтобы оценить правомерность такого объяснения. При этом читатель должен сознательно оценить не только достоверность информации, но и правомерность данного интеллектуального действия, он осознает, что это объяснение, то есть приписывание причины тому или иному факту, а такое приписывание есть результат мышления человека, который может ошибаться. Это осознание, рефлексия о мышлении, препятствует передаче неосознаваемых знаний о

мыслительной деятельности, принятию данной модели разрешения проблемной ситуации.

3) В микротекстах типа Г при развитии информации от следствия к причине, от вывода к основанию, от частного к общему автор стремится объяснить, доказать, подтвердить достоверность, приемлемость предлагаемого в третьей части интуитивного решения, ссылаясь на некоторые аргументы. При этом адресат речи осознает, что его убеждают. Из психологии известно, что если адресат осознает характер оказываемого на него психологического воздействия, то эффективность этого воздействия снижается. Автор настаивает на своей позиции, он подчеркивает, что он более информирован, чем читатель, тем самым повышая свой социальный статус и снижая социальный статус читателя. В результате может возникнуть обратный эффект: читатель может начать сомневаться в истинности информации, в правильности предлагаемого решения, поскольку в доказательстве нуждается мнение, а не достоверное знание.

Выявленные нами стратегии психологического воздействия связаны с характером передаваемого студентам знания. Учебно-научный текст по специальности создается для того, чтобы не только сообщить базовые знания о мире, но и научить студентов методологии научного мышления, самостоятельного получения нового знания, теоретического обобщения эмпирических данных, практическому применению теоретических знаний, сформировать у будущего специалиста ценностные ориентации, свойственные данной области профессиональной деятельности. Такое понимание задач учебно-научного текста следует из особенностей различных видов знаний, выделяемых в теории познания – теоретического, практического, духовно-практического (И.Т.Касавин). Эти знания в зависимости от их характера и уровня подготовки студентов представлены в тексте в явном или неявном (неосознаваемом) виде, что также связано с задачами обучения. Неявное знание о моделях разрешения проблемных ситуаций формируется у студентов в виде практического навыка, для этого у студентов должна возникнуть неосознаваемая установка, готовность к осуществлению некоторой деятельности по определенной схеме. Именно поэтому это знание передается неявно, неосознаваемо, что определяет характер построения и оформления микротекста.

Проведенный нами анализ текстов вузовских учебников показал, что в текстах вузовских учебников по гуманитарным дисциплинам микротексты типа А составляют в среднем 75 % от общего числа микротекстов, а в текстах по техническим дисциплинам – более 80 %. На втором месте по частотности находятся микротексты типа Б (в среднем 10%), с помощью которых приводятся примеры, конкретные факты, описываются частные случаи, которые лишь иллюстрируют общие закономерности, описанные в микротекстах типа А. Примерно на этом же уровне по частотности находятся микротексты типа Г (9 %). Наименее распространены в вузовских учебниках

микротексты типа В (в среднем 4 %). Отсюда можно сделать вывод о том, что микротексты типа А в наибольшей степени соответствуют задачам обучения, поскольку позволяют формировать у адресата речи (студента) не только знания о мире, но и практические неосознаваемые знания о моделях разрешения проблемных ситуаций, то есть формировать профессиональное мышление будущего специалиста.

Таким образом, рассмотрение речевого воздействия учебно-научных микротекстов и связи этого воздействия с типами передаваемого знания позволяет лучше понять, каким образом происходит обучение с помощью учебного текста, как текст формирует знания и методологию мышления студентов и какое речевое воздействие является для них наиболее привычным.

Отсутствие рефлексии о познании объясняет те трудности, с которыми сталкиваются студенты при написании письменных работ, в которых требуется проявление более высокого уровня рефлексии, например при написании рефератов, то есть собственных рассуждений на определенную тему на основе прочитанной научной литературы по теме.

В параграфе «Проблема вычленения главной информации текста» рассматриваются и сопоставляются различные приемы вычленения главной информации текста: метод ключевых слов, метод установления доминанты текста, используемый в методике обучения быстрому чтению, метод анализа проблемных ситуаций с точки зрения текстового субъекта и предиката, предложенный Л.П.Доблаевым, и метод вычленения главной информации, основанный на нахождении в микротексте центральной части, соответствующей этапу разрешения проблемной ситуации, и установлению ее логических отношений с другими частями микротекста, разработанный в данном исследовании. Сравнение различных приемов показало, что предлагаемый в диссертационной работе метод вычленения главной информации позволяет точно установить объективно присутствующие в микротексте логически обусловленные связи, полно и без искажений передать смысл микротекста.

Проведенное экспериментальное исследование деятельности студентов по вычленению главной информации текста показало, что навыки и умения студентов в данной области нуждаются в дальнейшем совершенствовании и что на успешность этой деятельности оказывает влияние характер самого микротекста.

Во II главе «Нарушения закономерностей построения и оформления микротекста, их влияние на восприятие и приемы их устранения» анализируются нарушения построения и оформления микротекстов в случае несоответствия структуры микротекста или средств межфразовой связи описанным в первой главе закономерностям. Предлагаются способы их устранения и алгоритм редактирования текста, который может быть использован не только студентами при редактировании своих письменных работ, но и авторами учебных текстов.

Экспериментальная проверка влияния нарушений построения микротекста на восприятие текстовой информации студентами показала, что наличие нарушения в микротексте повышает вероятность выделения неглавной информации или выделения только части главной информации без осознания существенных причинно-следственных связей. Кроме того, нарушения в микротексте могут привести к искажению смысла.

Проведенное экспериментальное исследование восприятия отредактированных микротекстов и сравнение этих результатов с результатами восприятия неотредактированных вариантов микротекстов показало, что устранение нарушений повышает вероятность точного и полного вычленения главной информации и снижает вероятность искажений смысла. Однако следует отметить, что искажения и неполное вычленение главной информации возможны и в случае правильно составленных текстов, так как у некоторых студентов уровень сформированности навыков и умений вычленения главной информации микротекста недостаточен.

В III главе “Методика обучения созданию научного текста” описывается методика обучения, которая основана на рассмотренных в первой главе закономерностях процесса разрешения проблемной ситуации, определяющих структуру и оформление микротекста. Обучение включает в себя пять этапов.

Цель первого этапа обучения – научить студентов вычленять понятие, раскрываемое в микротексте, определять границы понятий и, следовательно, границы микротекста, формулировать главную мысль микротекста в виде одного предложения (тезиса) и словосочетания (пункта назывного плана). На этом этапе используется разработанная нами методика вычленения главной информации микротекста. При этом особое внимание уделяется специальным языковым средствам выражения отношений логической обусловленности (союзов, предложно-падежных сочетаний, глаголов причинности и каузативных глаголов).

Цель второго этапа – научить студентов определять характер связи между отдельными предложениями микротекста и, следовательно, определять тип микротекста. При этом особое внимание уделяется специальным языковым средствам межфразовой связи, характерным для микротекстов того или иного типа, поскольку они показывают характер смысловых отношений между частями микротекста и делают микротекст логичным и более понятным.

Цель третьего этапа – научить студентов находить нарушения построения микротекста и исправлять их, то есть приводить микротексты в соответствие с закономерностями процесса разрешения проблемной ситуации.

Четвертый этап включает обучение студентов составлению информативных рефератов, отзывов и рецензий на научные произведения. На этом этапе обучение проводится по уже существующим методикам и поэтому в данной работе не рассматривается.

Пятый этап включает обучение составлению рефератов (студенческих письменных работ) на определенную тему, представляющих собой

рассуждение с целью доказательства тезиса. Этот этап предусматривает знакомство с требованиями к содержанию рефератов, с различными приемами обобщения информации и т.д. Важным элементом этого этапа является анализ уже написанных рефератов, поиск избыточной информации и ее удаление, поиск и исправление неточностей, нелогичностей, добавление необходимых логических связей, редактирование микротекстов и т.д.

Предложенная методика обучения созданию научного текста была апробирована в ходе обучающего эксперимента, проведенного в 2000/2001 и 2001/2002 учебных годах на кафедре русского языка гуманитарного факультета Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

В основу проведения обучающего эксперимента была положена теория педагогического эксперимента, разработанная современной педагогической наукой (Талызина Н.Ф., 1975; Беспалько В.П., 1977; Симонов В.П., 1997). Цель эксперимента заключалась в определении эффективности разработанной методики и проверке справедливости выдвинутой гипотезы.

Было проведено анкетирование участников экспериментального обучения, основной целью которого являлось выявление тех трудностей, с которыми они сталкиваются в процессе работы с научными текстами. Анкетирование и анализ его результатов в ходе беседы преподавателя со студентами создали у них мотивацию участвовать в экспериментальном обучении.

Эксперимент проходил в естественных условиях учебного процесса.

В эксперименте принимали участие студенты 1 и 2 курсов различных факультетов Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, в экспериментальных группах обучалось 64 студента, в контрольных группах - 62 студента.

Эксперимент включал в себя три этапа:

1 этап: предэкспериментальная проверка или констатирующий эксперимент, который включал в себя задания на вычленение главной информации микротекста и создание небольших текстов научного характера.

2 этап: обучение созданию научного текста:

- в экспериментальных группах обучение проводилось по разработанной методике;
- в контрольных группах обучение проводилось по традиционной методике (изучение особенностей научного стиля речи, обучение конспектированию, аннотированию, составлению информативных рефератов).

3 этап: контрольный эксперимент, который включал в себя задания на вычленение главной информации микротекста и создание небольших текстов научного характера.

Качество сформированности у студентов навыков и умений создания научного текста проверялось по критериям оценки научного текста, разработанным нами на основе общих требований к студенческим письменным

работам (рефератам), описанным в методической литературе (Волков Ю.Г., 2001; Воронцов Г.А., 2002; Кузнецов И.Н., 1999 и др.), среди которых можно выделить следующие: структурная организованность изложения, логичность изложения, отсутствие смысловых разрывов между частями текста, полнота и точность формулировки мысли. Учет описанных выше закономерностей построения микротекста позволил конкретизировать требование логичности изложения и требование полноты формулировки мысли. Таким образом, анализ письменных работ студентов проводился по следующим критериям:

- соответствие плана научного текста выбранной теме, названию;
- соответствие содержания раздела текста своему названию;
- языковое оформление логических связей между частями текста;
- отсутствие нарушений в построении микротекстов;
- наличие или отсутствие лишней информации, не раскрывающей тему.

Результаты экспериментального обучения представлены в таблицах 4 и 5, в которой приведены сопоставительные данные контрольного и констатирующего экспериментов, проведенных в экспериментальных и контрольных группах (в числителе указаны результаты констатирующего эксперимента, в знаменателе – результаты контрольного эксперимента).

Таблица 4

Сопоставительные данные констатирующего и контрольного эксперимента (создание научного текста)

Критерий оценки	Количество студентов, работы которых по данному критерию соответствовали требованиям (%)			
	КГ 1 курса 30 чел.	КГ 2 курса 32 чел.	ЭГ 1 курса 31 чел.	ЭГ 2 курса 33 чел.
Соответствие плана научного текста выбранной теме, названию	17 / 34	22 / 50	19,4 / 83,9	22,6 / 84,5
Содержание части текста соответствует названию	20 / 43,3	25 / 56	19,4 / 90,3	24,3 / 90,9
Логические связи между частями текста имеют языковое оформление	10 / 37	19 / 62,5	16 / 80,6	21,2 / 81,8

Все микротексты построены в соответствии с логико-психологическими закономерностями	7 / 7	9,4 / 9,4	9,7 / 71	9,1 / 72,7
Нет лишней информации, не раскрывающей тему	20 / 37	19 / 47	22,6 / 87	24,3 / 87,9

Таблица 5

Сопоставительные данные констатирующего и контрольного эксперимента
(вычленение главной информации микротекстов типа А без эксплицитно выраженных логических связей)

Критерий оценки	Количество студентов, работы которых по данному критерию соответствовали требованиям (%)			
	КГ 1 курса 30 чел.	КГ 2 курса 32 чел.	ЭГ 1 курса 31 чел.	ЭГ 2 курса 33 чел.
Студенты, отразившие логические отношения микротекста	16,7 / 16,7	18,75 / 18,75	16 / 90,3	18,2 / 90,9
Студенты, отразившие информацию микротекста частично	60,4 / 60,4	53,25 / 56,35	54,9 / 9,7	51,2 / 9,1
Студенты, искажившие смысл микротекста	10 / 7	12,5 / 9,4	9,7 / 0	9,1 / 0
Студенты, не выполнившие задание	12,9 / 15,9	15,5 / 15,5	19,4 / 0	21,2 / 0

Результаты контрольного эксперимента после экспериментального обучения показали, что у всех студентов экспериментальных и контрольных групп повысились показатели обученности созданию научного текста, однако это повышение имеет существенные различия:

- В контрольных группах не наблюдалось роста сформированности навыков и умений построения микротекста в соответствии с закономерностями процесса разрешения проблемной ситуации.
- Только в экспериментальных группах повысился уровень сформированности навыков и умений вычленения главной информации микротекста.
- Только в экспериментальных группах возросло число студентов, умеющих создавать микротексты без нарушений закономерностей процесса разрешения проблемной ситуации.

- В экспериментальных группах развитие навыков и умений восприятия микротекста привело к тому, что уровень обученности созданию научного текста по всем критериям оказался выше, чем в контрольных группах.

Таким образом, результаты экспериментальной проверки показали эффективность разработанной нами методики обучения студентов негуманитарных вузов созданию научного текста.

В **заключении** диссертации подводятся итоги, намечаются перспективы дальнейшего исследования.

ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ РАБОТЫ:

1. Исследованы закономерности построения учебного микротекста как минимальной единицы членения научного текста, чтение (и понимание) которой с психологической точки зрения представляет собой процесс разрешения проблемной ситуации.
2. Обоснована целесообразность использования учебно-научного микротекста как средства обучения созданию научного текста.
3. Разработана новая типология микротекстов.
4. На основе анализа микротекстов выявлены нарушения закономерностей построения микротекста и составлена их типология.
5. Описан и экспериментально проверен метод вычленения главной информации микротекста, основанный на анализе микротекста с точки зрения отражения в нем этапов процесса разрешения проблемной ситуации.
6. Разработана методика обучения студентов негуманитарных вузов созданию научного текста.
7. Экспериментально проверена эффективность разработанной в ходе диссертационного исследования методики обучения созданию научных текстов. В ходе экспериментального обучения подтверждена гипотеза исследования.

Основные положения диссертации нашли отражение в 38 публикациях теоретического и практического характера, в том числе:

1. Анисина Н.В. Психология познания и структура научного текста // Высокие интеллектуальные технологии образования и науки. Тез.докл. – СПб: Изд-во СПбГТУ, 1994. – С. 124.

2. Анисина Н.В. Взаимодействие рефлексии и неосознаваемого воздействия в процессе понимания учебно-научного текста // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного. Тез. конф. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – С. 8-10.

3. Анисина Н.В. Интенсивное обучение чтению учебно-научного текста на I курсе вуза // Обучение иностранных студентов: состояние и перспективы. Сб. научно-метод. статей. – СПб: ИМОП СПбГТУ, 1997. – С. 77 – 81.

4. Анисина Н.В. Познавательная структура микротекста как основа обучения чтению, пониманию и составлению учебно-научных текстов // Международное

сотрудничество в образовании. Материалы конф. – СПб: ИМОП СПбГТУ, 1998. – С. 45-46.

5. Речевое общение: искусство убеждать. Учебно-методические материалы / Сост.: Анисина Н.В., Ганапольская Е.В., Степанова Л.В., Стычишина Л.П. – СПб: Изд-во СПбГТУ, 1999.- 128 с.

6. Анисина Н.В. Учет психологических ожиданий читателя при составлении текстов учебников // Акмеология чтения: идеи и решения. Материалы научно-практического семинара. – СПб., 1999. – С. 22 – 23.

7. Анисина Н.В. Обучение составлению учебно-научных текстов // Вопросы методики преподавания в вузе. Сб. научно-методических статей. Вып. 1. – СПб., 1999. – С. 19 – 28.

8. Анисина Н.В. Аналитико-синтетическая переработка текстовой информации // Фундаментальные исследования в технических университетах. Материалы конф. – СПб: Изд-во СПбГТУ, 2000. – С. 151-152.

9. Анисина Н.В. Обучение восприятию и редактированию учебного микротекста как способ формирования профессиональной культуры специалиста XXI века // Формирование профессиональной культуры специалиста XXI века в техническом университете. Труды междунар. науч.-практ. конф. – СПб: Изд-во СПбГТУ, 2001. – С. 184-186.

10. Анисина Н.В. Логико-психологические основы повышения обучающего воздействия учебного микротекста // Международное сотрудничество в образовании: Материалы конф.–Ч.2.- СПб: ИМОП СПбГТУ, 2001. – С. 29-35.

11. Анисина Н.В. Типология микротекстов как минимальных единиц членения текстов вузовских учебников // Вопросы филологии. Сб. статей. – Вып. 7. – СПб.: Изд-во “Нестор”, 2001. – С. 12-19.

12. Анисина Н.В. Принципы редактирования микротекста как единицы членения учебного текста // Вопросы методики преподавания в вузе. Сб. статей. – Вып. 3. – СПб.: Изд-во “Нестор”, 2001. – С. 18- 22.

13. Анисина Н.В. Логико-психологические основы типологии микротекстов как минимальных единиц членения текстов вузовских учебников // Современная русистика: проблемы, пути решения: Материалы докл. и сообщ. Междунар. науч.-практ. конф. – СПб., 2002. – С. 96 – 99.

14. Анисина Н.В., Волошинова Т.Ю. Реферирование и реферативное исследование: проблемы номинации и методика обучения // Труды СПбГПУ. Фундаментальные исследования в технических университетах. Материалы VI Всерос. конф. по проблемам науки и высшей школы. Т.1. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2002. – С. 276 – 277.

15. Анисина Н.В. Речевое воздействие учебно-научного микротекста // Вопросы филологии. Сб. статей. – Вып. 8. – СПб.: Изд-во “Нестор”, 2002. – С. 3 - 13.

16. Семнадцать практических занятий по русскому языку и культуре речи (для студентов нефилологических специальностей): Учебное пособие / Н.В.Анисина, Т.Ю.Волошинова, Е.В.Ганапольская, Л.Н.Зенкова, Ю.А.Ермолаева / Под ред. Е.В.Ганапольской, А.В.Хохлова. – Ч. II. – СПб.: Изд-во “Нестор”, 2002. – 7 п. л.

17. Гомоюнов К.К., Анисина Н.В. Гуманитарный минимум для авторов учебных текстов: Метод. рекомендации / Под ред. К.К. Гомоюнова. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2002. – 56 с.