

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОГО ТЕКСТА НА ЕГО ПОНИМАНИЕ СТУДЕНТАМИ

In the article on the basis of the received experimental data attempt to reveal influence of information making structure of the text of the educational book the History of Byelorussia [under edition E. K. Novika and G. S. Martsulja] on understanding its students.

В последние годы текст как объект изучения привлекает пристальное внимание многих исследователей: книговедов, лингвистов, культурологов, психологов и т. д. Каждый из этих ученых рассматривает текст с одной стороны, и только книговеды (редакторы) пытаются изучить не только его структуру, но и совокупность читательских оценок, понимание его читателем.

Учебный текст представляет собой совокупность структурно-содержательных единиц, понимание и осмысление которых играет важную роль в процессе социализации личности (ее образования, обучения, воспитания). Приступая к проблеме понимания учебного текста, мы сразу обозначим, что следует иметь в виду, говоря о понимании текста с точки зрения книгоиздательского дела.

В связи с многозначностью термина «понимание», в настоящей работе под пониманием подразумевается умственная деятельность, в результате которой содержание текста становится освоенным читателем [1]. Процесс понимания учебного текста происходит во время чтения учебной книги. Чтение учебного текста – это активное смысловое взаимодействие автора учебника (текста) и читателя (студента), в результате которого они должны достичь своих целей и решить свои задачи [1]. Хотя структура текста и представляет собой единое целое, каждая из ее составляющих (информационная, логическая, психологическая, эстетическая), выделенных М. Д. Феллером [2], нацелена на выполнение своей задачи.

Наш эксперимент, результаты которого будут изложены далее, преследует цель выяснения влияния информационной составляющей структуры учебного текста на понимание учебного материала студентами на примере учебной книги «Гісторыя Беларусі» [под редакцией Е. К. Новика и Г. С. Марцуля] [3, 4] через анализ совокупности читательских оценок.

В широком смысле информационная составляющая структуры учебного текста определяется целями и задачами образования, требованиями, предъявляемыми к его содержанию. Так как составляющие структуры текста находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости, нельзя однозначно разграничить, на реализацию каких функций книги направлено действие каждой из них. Текст всегда полифункциона-

лен. Тем не менее, как уже отмечалось, каждая из составляющих структуры текста выполняет свои задачи. Информационную составляющую структуры учебного текста необходимо рассматривать в соответствии с основными функциями книги: **1) социализирующей (образовательной), 2) коммуникативной (информационной, интегрирующей), 3) деятельностно-ориентированной (моделирующей, организационной)**. Под функциями произведений печати мы понимаем их социальное назначение, иные слова, цели и задачи, которые они призваны выполнять с точки зрения их создателей.

Коммуникативная функция учебной книги заключается не только в передаче знаний студенту (*информировании*), но и в его *интеграции* в системы мировой и национальных культур.

Социализирующая функция информационной составляющей структуры учебного текста должна быть реализована через входящую в нее *функцию образования*. Образование служит основой выработки определенной системы знаний. Благодаря образовательной функции учебника студент должен получить как первоначальное, так и непрерывное образование.

Реализация в тексте этой функции во многом зависит от того, как смоделирован учебный текст автором и как затем этот же текст моделируется студентом, т. е. от «работы» в тексте *деятельностно-ориентированной функции*. Процесс получения знаний не является самоцелью, необходимо сориентировать человека на их применение. Учебное чтение – это обязательно действие, иначе можно говорить лишь о механическом запоминании материала. *Моделирующая функция учебного текста* (в переплетении с *функцией организующей*) включает в себя следующие этапы: отбор и оценку учебного материала, его осмысление и обобщение, систематизацию, развитие у студента умения представлять его в виде модели. Выстраивание текста в соответствии с перечисленными мыслительными операциями и овладение ими читателем – и есть предпосылки формирования условий для дальнейшего применения студентом полученных знаний, возникновения у него осознанной потребности в непрерывности своего образования (через работу со специальной литературой). Функция образования реализуется через *организацию* самообразования.

Поэтому еще на первоначальном этапе образования необходимо научить студента работать с учебной книгой творчески, активно, самостоятельно.

С помощью специально разработанных вопросов по информационной составляющей структуры учебного текста нами было проведено исследование понимания учебного текста студентами младших и старших курсов БГТУ. Цель – выяснить эффективность понимания ими учебного текста с помощью анализа их ответов на вопросы. Эмпирические данные этого исследования необходимы для дальнейшей теоретической разработки поставленной проблемы.

Методы исследования: анкетирование, анализ статистических данных.

В анкетировании приняли участие 118 студентов. Из них 34 студента 1-го курса факультета «Технология органических веществ» специальностей «Химическая технология органических материалов», «Химическая технология переработки древесины» (условно 1-я группа), 30 студентов 2-го курса факультета «Издательское дело и полиграфия» специальности «Издательское дело» очной формы обучения (2-я группа), 36 студентов 4-го курса очной формы обучения (3-я группа) и 18 студентов заочной формы обучения этой же специальности (4-я группа).

В ходе анкетирования мы хотели выяснить: реализуются ли перечисленные функции в учебном тексте, как влияет это на понимание студентами учебного материала и нуждаются ли студенты, чтобы текст был выстроен в соответствии с ними. Результаты исследования изложены через постановку ряда проблем, связанных с пониманием учебного текста студентами.

1. Проблема дифференцированности информации во внутренней структуре учебной книги (этап моделирующей функции).

По мнению 74%, 53%, 44%, 33% опрошенных студентов соответственно 1, 2, 3, 4-й групп (это соотношение мы будем использовать в статье и далее), авторы учебной книги не помогают им разобраться в том, что в тексте главное, а что второстепенное. Большинство студентов младших курсов не могут сделать это самостоятельно. 53%, 47%, 37%, 28% реципиентов отмечают, что авторы текста не всегда, не достаточно обращают их внимание на основные моменты и положения учебного предмета.

В связи с недостаточной, на взгляд реципиентов, дифференцированностью учебного текста и неумением самих студентов работать с учебной книгой они испытывают определенные трудности на последующих этапах моделирования своих знаний.

2. Проблема оценивания учебного материала автором(ами) текста и студентами (коммуникативная функция, этап моделирующей функции).

Хотя 35%, 40%, 56%, 72% студентов отмечают, что авторы книги предлагают оценить им материал, 12%, 8%, 0%, 6% студентов от общего числа опрошенных в каждой группе не могут этого сделать, у 74%, 65%, 58%, 44% реципиентов иногда возникают затруднения. Студенты указывают следующие причины: (1, 2-я группы) в учебной книге, по их мнению, иногда непонятна суть проблемы; (3, 4-я группы) не всегда есть диалог с читателем.

3. Проблема критического осмысления, анализа учебного материала автором(ами) учебной книги и студентами (организационная, коммуникационная функции, этап моделирующей функции).

41%, 37%, 56%, 67% студентов отмечают, что авторы направляют их на критическое осмысление и анализ учебной информации. Однако часть из них и все те, кто так не считает, не всегда способны проанализировать материал (56%, 47%, 61%, 39%), а 32%, 3%, 3%, 17% – вообще не могут это сделать. Среди причин студенты называют следующие: мало авторских размышлений и рассуждений над проблемами, недостаточно времени, чтобы вникнуть и разобраться в тех или иных вопросах.

Те студенты, которые могут проделать операции осмысления и критического анализа предлагаемого им материала, отмечают, что уже само изложение той или иной проблемы, богатый фактический материал, анализ других подходов к оценке тех или иных исторических событий дают им почву для размышлений. Многие из них подчеркнули, что данная учебная книга является настольной и в целом удовлетворяет их интересы, с ее помощью они пополняют свои знания. Полученная новая информация заставляет их задумываться над неизвестными им ранее вопросами, фактами.

Как видно из приведенных выше данных, студентам младших курсов сложнее понять, увидеть, «отыскать» в тексте авторскую оценку и анализ материала, и, соответственно, впоследствии суметь самостоятельно оценить, критически осмыслить, проанализировать ту или иную информацию. Авторам учебного текста необходимо помочь им развить эти умения. Тем не менее причина многих трудностей, возникающих у студентов, находится на стыке того, как авторы учебной книги выстраивают материал, и того, как он прорабатывается читателями. Из-за отсутствия навыков эффективной работы с текстом, невнимательности, неумения либо нежелания мыслить самостоятельно студенты склонны свои недостатки приписать его авторам.

4. Проблема обобщения материала, изложенного в учебнике (в его части), автором(ами) и студентами (организующая, этап моделирующей функции).

68%, 70%, 53%, 72% студентов указывают на то, что авторы помогают им обобщить получаемые знания. Из них 53%, 60%, 53%, 28% реципиентов могут это сделать потому, что они ориентируются на выводы, которые размещены после рассмотрения каждой темы. Но не смотря на это у 9%, 3%, 11%, 6% опрошенных не получается обобщить прочитанный материал, у 38%, 37%, 19%, 66% – возникают трудности, связанные со следующими причинами: (1, 2-я группы) не систематизированность информации; (3, 4-я группы) «не стыковка» уже полученных знаний с их трактовкой в данном учебнике.

Те студенты, у которых не возникает затруднений с обобщением информации, напротив, отмечают, что материал систематизирован, в тексте параграфов изложены основные моменты освещаемых вопросов. Считают, что авторы учебной книги должны только дать направления (что они и делают), а выводы читатели могут сделать сами, внимательно читая и разбираясь в материале.

5. Проблема сравнения материала, изложенного в учебнике (в его части), автором(ами) и студентами.

62%, 77%, 72%, 72% реципиентов отмечают, что авторы учебной книги не предлагают им материал для сравнения, именно поэтому, как отмечают 68%, 60%, 42%, 50% студентов, они не всегда могут сравнить (18%, 7%, 33%, 6% – не могут вообще) разные подходы и решения того или иного вопроса, пользуясь только этой книгой.

6. Проблема систематизации знаний, представление их в виде определенной модели, схемы автором(ами) учебника и студентами (образовательная, моделирующая функции).

На вопрос: можете ли вы систематизировать знания, полученные из данной учебной книги, выстроить сеть связей и отношений 71%, 83%, 53%, 61% студентов ответили, что они способны это сделать, у остальных возникают трудности, связанные с такими причинами: (1, 2-я группы) нет примера в самой книге; иногда «сухо» изложен материал, надо «прорываться» к сути; некоторые темы раскрываются вне связи с последующими или предыдущими; (3, 4-я группы) «пробель» в собственных знаниях.

Большинство реципиентов утверждают, что они могут систематизировано изложить прочитанный материал по какому-то определенному вопросу. Но в целом представить дисциплину в виде системы не могут. 65%, 57%, 64%, 72% студентов отмечают, что, изучая учебный предмет «Гісторыя Беларусі» только по анализируемой книге, они получили фрагментарные

знания, взаимосвязь между которыми сложно найти. 68%, 57%, 53%, 83% реципиентов считают, что их знания поверхностные, 3%, 17%, 22%, 0% – по одним вопросам поверхностные, по другим – глубокие. Причина, по мнению студентов, в том, что одни вопросы изложены глубоко, порой излишне подробно, в связи с чем трудно вникнуть в их суть, а другие – слишком кратко или вообще не освещены. А также в том, что они недостаточно времени уделяли изучению предмета, не всегда внимательно, последовательно и полностью читали данную учебную книгу. Именно последнее, на наш взгляд, и является основной причиной описанной ситуации.

7. Проблема применения студентами знаний, получаемых из учебной книги, проблема соотношения их качества и количества (функция образования).

76%, 73%, 72%, 78% студентов утверждают, они могут применить полученные знания, однако 56%, 70%, 47%, 89% реципиентов отмечают, что в целом их им недостаточно. Поэтому, получив базовые знания из данной учебной книги, необходимо продолжать изучение предмета самостоятельно.

8. Проблема развития автором(ами) учебной книги у студентов навыков систематичности образования (функция образования).

Как уже ранее отмечалось, студенты в процессе чтения учебной книги использовали и другие источники информации по соответствующей теме, что составляет 76%, 93%, 81%, 84% реципиентов. Из них обращались: 1) к справочникам и энциклопедиям различного типа 56%, 57%, 44%, 78%, 2) к научно-популярным изданиям 32%, 60%, 33%, 44%, 3) к научным изданиям 29%, 37%, 19%, 33%, 4) искали информацию в сети Internet 9%, 43%, 31%, 50% опрошенных студентов. Основные причины: необходимость в дополнительной информации, желание узнать другую точку зрения на описываемое то или иное историческое событие. (В поиске литературы студентам помогают авторы учебной книги посредством помещенных обширных списков литературы после каждой темы).

После изучения учебного предмета «Гісторыя Беларусі» у 65%, 84%, 64%, 78% реципиентов возникает потребность в поиске и изучении дополнительной научной литературы по данной отрасли знания (в силу личного интереса (50%, 60%, 28%, 39%), в связи с необходимостью (0%, 14%, 11%, 17%), в связи и с интересом и необходимостью (15%, 10%, 25%, 22%)). Правда, смогут ли те студенты, которые в силу различных причин не получили необходимого комплекса навыков моделирования своих знаний, отобрать нужный материал, найти в нем главное. Вопрос остается открытым для обсуждения.

Существует точка зрения, что глубина понимания определяется глубиной личных пере-

живаний [5, с. 110]. Нас интересует, как читатель пропускает материал через себя, как при этом он «изменяется сам» [6]. Мы согласны с М. Д. Феллером, который указывает на то, что структура текста определяется не только предметом чтения (содержанием сообщения), но и процессом чтения, и продуктом (результатом) чтения [7]. Данные проведенного исследования показали, что глубина понимания одного и того же учебного текста студентами зависела от их интереса к предмету (личного или социального). Те студенты, которые пояснили, что перед изучением истории Беларуси по данному учебнику уже имели неплохие базовые знания, полученные еще в школе или в процессе самообразования, при понимании текста испытывали меньше трудностей. Они отметили как достоинство глубокое освещение некоторых вопросов. Студентам же с меньшим запасом знаний «излишне подробное», на их взгляд, изложение вопросов, напротив, создало определенные препятствия при понимании текста. Они теряются в большом для них объеме информации, не усваивают содержание определенных вопросов. Естественно, что дальнейшее изучение дисциплины, требующее знания уже изложенного материала, для них также оказывается затруднительным. У студентов с лучшей подготовкой отчетливо проявляется интерес выйти на качественно новый уровень понимания предмета, они хотят увидеть целостную картину изучаемой дисциплины, высказывают желание, чтобы в одной учебной книге предлагалось несколько точек зрения на освещаемые вопросы.

На процесс чтения оказывает влияние не только мотивационный фактор интереса, но и, что не менее важно, установление читателем связей между прочитанными текстовыми фрагментами. Как справедливо отмечает А. А. Брудный, главное звено понимания заключается даже «не столько в установлении связей, сколько главным образом в установлении значимости связей» [5].

Анализ результатов проведенного исследования показал, что возникающие у студентов трудности при понимании текста связаны с тем, что, по их мнению, учебный материал недостаточно дифференцирован. Студентам (особенно младших курсов) зачастую трудно самостоятельно выделить в тексте главное и второстепенное, основные моменты и положения предмета.

Задача автора – помочь студентам на одном из первых этапов моделирования их знаний. От этого ключевого момента зависит эффективность последующих этапов понимания (оценивания, осмысления, обобщения, сравнения, систематизации).

Анализ понимания текста студентами – это есть анализ «социальной роли и функциональ-

ной сущности текста» [5, с. 114], отраженных в продукте их чтения.

Н. А. Рубакин выдвинул следующее положение: «Качество всякого текста определяется совокупностью реакций, какие он произвел, производит и может производить на всех своих читателей. По ним и определяется текст» [8, с. 31]. В определенной мере качество текста – это не только свойства собственно текста (содержания, вкладываемого в него автором, организация им этого содержания), но и уровень развития читателя как общий, так и его мыслительных способностей. Н. А. Рубакин отмечает, что «процесс вкладывания совсем не то, что процесс получения» [8, с. 29], что «печатная речь понимается различными читателями... по-разному, нередко диаметрально противоположно» [8, с. 29]. Результаты проведенного исследования подтвердили, что понимание учебного текста зависит не только от объективных факторов (структуры текста, степени его сложности, контекста), а также от субъективных факторов (уровня развития читателя, объема и глубины его знаний о предмете и др.). В нашем эксперименте, как показано выше, на одни и те же вопросы, касающиеся структурной организации текста учебной книги «Гісторыя Беларусі», студенты одной и той же группы давали нередко противоположные ответы. При неизменных объективных качествах структуры текста понимание его студентами было часто совершенно различным. Поэтому неправомерно утверждать, что причина всех трудностей, связанных с изучением студентами данной дисциплины, только в организации текста его авторами. По мнению части реципиентов, текст данной учебной книги не выполняет в полной мере свои цели и задачи, не дает комплексной реализации функций информационной составляющей его структуры (образовательной, интегрирующей, моделирующей). Многим из этой части студентов предмет неинтересен, но среди них есть и те, кого заинтересовала данная учебная дисциплина, но в связи с недостаточной базой собственных знаний, общим низким уровнем подготовки, отсутствием навыков работы с учебным материалом, недостатком времени они не могут «взять» то, что «дают» им авторы этой книги.

Таким образом, проанализировав влияние информационной составляющей структуры текста учебной книги «Гісторыя Беларусі» на понимание его студентами БГТУ, можно сделать вывод, что, несмотря на негативные отзывы определенной части студентов, которые не интересуются историей своей страны и не способны или не хотят в силу личностных причин размышлять над прочитанным, результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что поставленные авторами учебные цели достигнуты, что информационная составляющая

структуры текста большинству студентов помогает понять содержание учебной книги, развивает навыки систематичности образования, подталкивает к самообразованию. То знание, которое дают авторы этой книги, и то знание, которое получают студенты, является объектом мыслительной деятельности последних. В большинстве своем студенты достаточно критично подходят к изучению предлагаемого им материала, ищут информацию в других источниках, сомневаются, сравнивают, анализируют, делают выводы. Авторы учебной книги содействуют им в этом.

Литература

1. Петровичева Л. И., Клецкая З. М. Книговедение. (Ч. I. Книга, Ч. II. Читатель): Учебное пособие. — Мн.: БГТУ, 2004.

2. Феллер М. Д. Структура произведения. — М.: Книга, 1981. — 272 с.

3. Гісторыя Беларусі: Вучэб. дапам. У 2 ч.

Ч. 1 / Пад рэд. Я. К. Новіка, Г. С. Марцуля. — 2-е выд.; перапрац. і дап. — Мн.: Універсітэцкае, 2000. — 416 с.

4. Гісторыя Беларусі: Вучэб. дапам. У 2 ч. Ч. 2 / Пад рэд. Я. К. Новіка, Г. С. Марцуля. — 2-е выд., перапрац. і дап. — Мн.: Універсітэцкае, 2000. — 464.

5. Брудный А. А. Понимание как философско-психологическая проблема // Вопросы философии. — 1975. — № 10. — С. 109–117.

6. Петровичева Л. И. Основные социально-психологические показатели, формирующие тип читателя // Труды БГТУ: Сб. науч. тр. / Белорус. гос. технолог. ун-т. — Минск: БГТУ, 2002. — Сер. IX. Издат. дело и полиграфия: — Вып. 10. — С. 19–23.

7. Феллер М. Д. Эффективность сообщения и литературный аспект редактирования. — Львов. — 1978. — 200 с.

8. Рубакин Н. А. Психология читателя и книги. — М.: Книга, 1977. — 264 с.