

местность с целью обнаружения других правонарушителей. Обнаружив их, старший наряда принимает меры для захвата или преследования. Организуется охрана или конвоирование ранее захваченных правонарушителей. Перед конвоированием задержанных необходимо запомнить и отметить на карте (схеме) и местности, где произведено их обнаружение и задержание [6].

Если землетрясение произошло во время несения службы, войсковой наряд должен выяснить обстановку, установить связь с дежурным, другими нарядами и сотрудниками ДВД; обозначить места, опасные для движения транспорта и пешеходов; принять меры к спасению людей и имущества, оказанию помощи пострадавшим и направлению их в пункты медицинской помощи, а также к локализации и ликвидации пожара, в случае их возникновения.

Делая вывод из изложенного, необходимо отметить, о том, что военнослужащие Внутренних войск в условиях актуальной сейсмической опасности и ее последствий, должны быть готовы к организации и несению службы в целях обеспечения общественного порядка и общественной безопасности. Руководствуясь требованиями нормативно правовых документов применять их сообразуясь с обстановкой.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Информационно – методический сборник материалов по ЧС и ГО №3 2008г. стр.25
2. «Безопасность жизнедеятельности. Защита населения и территорий в чрезвычайных ситуациях». Москва, Издательский центр «Академия», 2007.
3. Закон Республики Казахстан «О правовом режиме чрезвычайного положения» (08.02.2003г.)
4. Ахметов Ж.Х., Умаров С.М. Служебно-боевое применение внутренних войск. Учебное пособие. 2007. – 115 с.
5. Ахметов Ж.Х., Умаров С.М. Работа штаба. Учебно-методическое пособие. 2007. – 109 с.
6. Можаяев М.Н. Служебно-боевое применение воинских частей, подразделений, войсковых нарядов Внутренних Войск при Чрезвычайных обстоятельствах, в условиях введения Чрезвычайного положения. Саратов, 2004. С. 94-98; 4-16.

## ***ИННОВАЦИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ***

**УДК 159.9:37.015.3**

**Дарбанов Беркут Ерматович – к.пед.н., доцент  
(Кыргызская Республика, Жалал-Абад, ГУ)**

### **СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Психолингвистика изучает два взаимосвязанных процесса - восприятие речи и производство речи. Первый из них включает в себя два вида речевой деятельности, именно: чтение и аудирование. Можно сказать, что существенным и неотъемлемым компонентом обучения языку является обучение рецептивным видам речевой деятельности. В современном учебном процессе возобладала идея взаимосвязанного обучения разным видам речевой деятельности, которое рассматривается как фактор оптимизации учебно-познавательной деятельности обучаемых. Исходя из этого

методически принципиального положения, разные виды речевой деятельности положительно влияют друг на друга. Различные виды речевой деятельности имеют общие и дифференциальные механизмы, отчего оказываются взаимосвязанными, но не взаимообусловленными, то есть успешность в овладении одним видом не сопровождается таким же успехом в овладении другими и, наоборот, если обучаемый хорошо читает, это совсем не значит, что он так же хорошо слушает, тем более на неродном языке. Именно поэтому в дидактической литературе проблеме взаимосвязи видов речевой деятельности посвящены многочисленные научные работы психологов и методистов.

В рамках данной статьи мы намерены сделать сопоставительный анализ рецептивных видов речевой деятельности через их психологические характеристики, так как изучение внутренних механизмов этих процессов позволяет более эффективно управлять обучением чтению и аудированию на русском языке.

Проанализировав литературу по рассматриваемой проблеме, можем сделать вывод о том, что для выявления внутренних связей и общих черт, присущих рецептивным видам РД, необходимо рассматривать предметное содержание, структурную организацию речевой деятельности и психологические ее механизмы.

Обнаруживается сходство рецептивных видов речевой деятельности, которое, прежде всего, проявляется в характере предметного содержания деятельности, в объекте, цели, продукте и результате.

Это находит отражение в работе Немановой, Фоломкиной, Клычниковой, Зимней и др. Общая черта рецептивных видов РД также проявляется в их структурной организации. О единстве структурной организации РД в целом, и рецептивных видов, в частности, исследовалось немало. Согласно концепции Л.С.Выготского и А.Н.Леонтьева, речевая деятельность характеризуется, не только предметным мотивом, целенаправленностью, но и тем, что она состоит из нескольких последовательных стадий: ориентировка, планирование, реализация плана и контроль. С позиции когнитивной психологии и информационного подхода прием и переработка информации при чтении и аудировании имеют общий характер, который проявляется в процессе их протекания, где существуют отдельные, единые стадии, каждой из них соответствуют определенные звенья процессов рецептивных видов РД. Утверждено, что в процессах рецептивной переработки информации существуют две стадии: а) восприятие поступающей извне информации в устной или письменной форме; б) смысловая переработка данной информации. Это объясняется тем, что процесс перцептивного восприятия и смысловой переработки информации представляет единство существующих в рамках этих видов речевой деятельности.

Объектом чтения или аудирования, как известно, является письменное или устное высказывание другого человека, предметом - смысловое содержание этого высказывания.

Цель рецептивных видов речевой деятельности реализуется в понимании или воссоздании чужой заданной мысли. Продуктом рецептивных видов речевой деятельности оказывается умозаключение, к которому приходит читающий, слушающий во время рецепции. Являясь специфической разновидностью деятельности в целом, рецептивные виды речевой деятельности предполагают активное отношение получателя информации.

Итак, главное свойство, определяющее процесс аудирования, заключается в его категориальном характере. А именно, речевой сигнал всегда воспринимается как член какой-либо категории; при этом слуховой анализатор хорошо различает разные категории или плохо - элементы категории. Этим, объясняется тот факт, что люди испытывают трудности, когда слушают речь на незнакомом языке, поскольку они в состоянии различать только те смысловоразличительные признаки, которые несут категориальную нагрузку в их родном языке. В своей работе Чистович доказывает, что, когда мы воспринимаем звуки, мы преобразуем их в артикуляторные образы, последовательность

которых и сохраняется в кратковременной памяти в порядке их появления во времени до тех пор, пока не будет принято решение о слове.

Пусковым механизмом при чтении являются оптические сигналы в виде графем. При помощи воздействия этих сигналов начинается физиологический процесс возбуждения в органах зрения, зрительное декодирование оптических сигналов. Такой изначальный момент чтения во многих исследованиях называют «зрительным восприятием». Зрительное восприятие информации, точнее в данном случае, сигналов, поступающих извне, осуществляется во время остановок движений глаз вдоль строки. Глаза читающего движутся скачками, между которыми происходят устойчивые фиксации на объекте с целью извлечения информации. Фиксация дает возможность получать всю необходимую информацию, которая обеспечивает перцептивную и смысловую переработку. При этом время остановки глаз необходимо для протекания соответствующих процессов. Данные когнитивной психологии доказывают, что перцепция при чтении, отличающаяся своим когнитивным процессом от аудирования, происходит путем перевода зрительного кода на слуховой, а слухового на речедвигательный.

Таким образом, с точки зрения информационного подхода различие между аудированием и чтением обнаруживается только в способе или канале приема поступающей информации.

После начального момента рецептивной переработки информации, как звуковой или зрительный сигнал поступил в органы восприятия, начинаются процессы различения и узнавания.

Различение, это процесс дифференцировки, при котором происходит выделение, фиксация особенных и существенных признаков объекта, а затем их объединение, установление связи между дифференциальными признаками объекта. По мнению многих исследователей, процесс различения служит основой для формирования образа слова. В процессе чтения формируются графические образы слова, а при аудировании - звуковые. В устной речи реализация этой расчлененности обеспечивается ритмическим членением и интонацией, а в письменной речи она дана графически. Такой вывод методически представляется важным и необходимым для выработки умений различения слов при перцепции и смысловой переработки поступающей информации со слухового и зрительного каналов.

Наряду с процессом различения осуществляется процесс узнавания. Условием реализации данного процесса является наличие образа объекта в памяти и совпадение этого образа (например: звук, слово, словосочетание и т.п.) с показанным материалом. Узнавание - это процесс сличения получаемого материала со следами долговременной памяти, при помощи которой будут определены факты совпадения или несовпадения. Это такой процесс, как доказывается в психологии, который является процессом сравнения с прототипом. В процессе сличения устанавливается тождественность признаков предмета с признаками эталона, хранящимися в долговременной памяти, после этого наступает узнавание зрительного и слухового сигналов, также и происходит следующая фаза приема информации. Если это происходит в обратном случае, то при аудировании это ведет к возможности полной потери воспринимать речь далее, а при таком случае читающий может остановиться на том месте и возвращаться назад к прошедшей информации. Во многих исследованиях доказано, что процесс узнавания зависит от многих факторов. Прежде всего от того, что обучаемые часто опознают знакомый объект не по какому-то определенному признаку или по комбинации таких признаков, а по его форме в целом, по его общему целостному образу (1). Экспериментальные исследования на материале непрерывной речи дают такой вывод, что процесс восприятия речи определяется интеграцией общей информации, поступающей «сверху вниз», но и невозможен без акустической информации, идущей «снизу вверх». Исходя из этого, можно сделать вывод: процесс узнавания при чтении рассматривается как аналитико-синтетическая обработка

зрительного сигнала, выделение и сравнение представленных в нем признаков с эталоном, хранящимся в памяти, и их идентификация с последним, а в процессе аудирования узнавание представляет собой такой же способ обработки информации, но акустического сигнала.

Итак, можем сказать, что структура процессов различения и узнавания при рецептивных видах РД идентична. Различие заключается только в физической природе речевых сигналов и в физиологическом аппарате декодирования этих речевых сигналов, как это сказано выше. Что касается когнитивных механизмов «высшего уровня», т.е. смысловой переработки поступающей извне информации, то мы должны рассматривать их в более развернутом виде.

В процессе смысловой переработки информации понимание представляет собой самый основной механизм. Под данным термином в психологии и методике понимается по-разному. В некоторых работах понимание рассматривается как процесс, связанный с восприятием речи, как компонент смыслового звена, направленный на раскрытие связей и отношений предметов реального мира, которые зафиксированы в речи с помощью комбинации слов (словосочетание, фраза, многофразовые сообщения). Данное понятие определяется и как результат некоторого познавательного процесса. В результате осмысления происходит понимание или непонимание воспринимаемой информации. Рассматривая понимание как процессуально-результативную деятельность, представляющую анализ явлений в качествах, соответствующих контексту и синтезу связей, образующих этот контекст, считаем стадию смысловой переработки рецептивной информации стадией, на которой происходит установление значений воспринимаемых единиц, их соотнесение со значениями других единиц и со смыслом предложения, абзаца, смыслового куска, всего текста, организация поступающей информации, ее оценка и т.д. По условному подразделению американские лингвисты назвали эту стадию лексической, синтаксической и семантической, которая подключает такие компоненты процессора как знание структуры слова, предложения и дискурса, а также общие прагматические соображения. По мнению Бухбиндера В. А. и Бермана И.М. понимание речевой посылки представляет собой порождение во внутренних кодах реципиента на основе передаваемой языковой информации образа, адекватного образу, который выступил бы для продуцирующего в качестве исходного. Этот внутренний образ обеспечивает реципиенту переход к коду смысла. В зависимости от адекватности порождаемого образа исходному степень понимания может колебаться от нуля (непонимания) до полного понимания. Ясное, отчетливое понимание подтверждается возможностью обратного перекодирования рецептивно порожденного образа во внешние коды.

Известно, что, когда речь идет о смысловой переработке информации, обычно говорят об уровнях понимания. Об этом говорится в работах Смирнова, Лурии, Елухиной, Клычниковой, Зимней, Орлова, Бартошевич, Красных и т.п. Некоторые из них, не отрицая сходство в протекании этих процессов, доказывают, что уровни понимания при чтении и слушании различны, поскольку они относятся к разным формам речи, ибо информация, поступающая в устной форме, обладает целым рядом особенностей, связанных со спецификой, способа передачи этой информации и протекает совершенно иначе, чем декодирование информации в письменной форме, которая лишена всех дополнительных опор.

В дидактической литературе уровни понимания рассматриваются с разных углов зрения. Однако сходство наблюдается в выделении уровней понимания на основе смыслового восприятия речевого сообщения по поуровневым шкалам, а также по воспринимаемым степеням полноты, точности и глубины понимания информации при восприятии.

Общепринятым считается классификация уровней понимания информации на уровне значения и на уровне смысла. Первый уровень характеризуется тем, что устанавливается значение языковых единиц в их взаимосвязи. Понимание на уровне смысла - это высший уровень понимания. При этом уровне идет дальнейшая переработка полученной

информации, в которую включаются рассуждение и оценивание, принятие решений. Главным звеном в процессе смыслового восприятия текста является выделение так называемых смысловых вех и установление связей между ними, что необходимо для превращения развернутого речевого изложения в сокращенную и обобщенную схему личностного смыслового кода, что дает возможность хранить эту информацию в виде такого кода в долговременной памяти.

В последние годы наблюдаются некоторые новые классификации уровней понимания информации. Исследователь В.В.Красных (1998) выбрал себе новый подход к выделению уровней понимания информации, в соответствии с которым выделяются: 1) физическое восприятие текста; 2) понимание прямого, поверхностного значения; 3) соотнесение с конституацией, контекстом (в широком смысле); 4) понимание глубинного значения; 5) соотнесение с фондом знаний, пресуппозицией; 6) интеллектуально-эмоциональное восприятие текста, осознание смысла текста, его концепта. Таким образом, при восприятии текста, очевидно, имеют место три уровня значений текста и, соответственно, три уровня понимания текста. Соотношение уровней значения и понимания текста представлено следующим образом: 1) поверхностное значение текста соответствует восприятию формы, пониманию прямого значения; 2) глубинное значение текста соответствует пониманию непрямого значения: дополнительных модусных смыслов, подтекстов и т.д.; 3) этап понимания смысла текста соответствует восприятию концепта.

Несмотря на одинаковый характер приема и перцептивно-смысловой обработки поступающей извне на зрительные или слуховые анализаторы информации, однако, в этом процессе все-таки существуют и специфические особенности.

Процесс восприятия устной и письменной информации связан с непосредственным воздействием физических свойств речи на органы чувств, протекающим в единстве с воздействием на чтеца или слушателя ее смыслового содержания.

Восприятие информации в письменной форме осуществляется посредством движения глаз по строчке в линейной последовательности. При этом глаза читающего движутся не плавно, а аритмичными скачками. Глаз не только движется вперед, но и совершает регрессивные движения, позволяющие дублировать прием информации, причем количество регрессий зависит от опыта чтеца, от объема и трудностей воспринимаемой информации. Как отмечалось в работе Солсо Р.Л., на восприятие влияет предшествующий опыт, что ясно видно при восприятии букв и слов. «Способность "видеть" буквы и слова - это не пассивный процесс, а поиск перцептивных объектов, уже имеющих свои репрезентации в памяти» (Солсо, 1996, с.312).

В дидактической литературе существуют многоаспектные исследования процесса слухового восприятия. Слушающий воспринимает не графические символы, а звуки речи, которые поступают в слуховой анализатор. Восприятие звучащей речи опирается на слуховые ощущения, возникающие в результате воздействия раздражителя звуковых волн на органы слуха. Деятельностная сторона речи осуществляется посредством таких психологических механизмов, лежащих в основе чтения и аудирования, как память, внимание, опережающее отражение (вероятностное прогнозирование) и осмысление. Эти механизмы в процессе функционирования проявляют общие и специфические черты.

Механизм осмысления определяется как процесс установления смысловых связей и смысловых отношений между элементами и единицами речевого сообщения.

Итак, механизм осмысления производит компрессию фраз и отдельных фрагментов текста за счет опущения подробностей, и оставляя в памяти только «смысловые вехи», высвобождает ее для приема новой порции информации.

Доказано во многих исследованиях, что фазы мыслительной переработки поступающей извне информации при чтении и аудировании принципиально не отличаются. Однако обнаруживается и различие при измерении степеней понимания, то

есть уровни полноты, глубины воспринимаемой информации. В действительности экспериментально доказано, что понимание как положительный результат осмысления при слушании хуже, чем при чтении. В связи с этим, можно найти убедительные результаты в исследовании Ильиной и Г.Г.Сабуровой, Елухиной и Мусницкой. В их работах сделан вывод о том, что при одинаковой установке на понимание особенно резко отличается полнота понимания (при аудировании она значительно ниже, чем при чтении), тогда как глубина понимания не имеет столь существенного различия.

Сходство между этими видами речевой деятельности можно найти и в функционировании механизма опережающего отражения, проявлением которого в рецептивных видах РД является вероятностное прогнозирование. Этот механизм обеспечивает оптимальность и адекватность перцептивно-смысловой переработки воспринимаемой информации, одновременно и определяет успешность восприятия и понимания при рецепции.

В качестве важнейшей характеристики смыслового восприятия речи и одного из основных механизмов, обеспечивающих эффективность чтения и аудирования как видов речевой деятельности, выступает механизм вероятностного прогнозирования.

При восприятии информации, по З.И.Клычниковой, вероятностное прогнозирование происходит не только на уровне слова, предложения, но и на уровне части текста и даже всего текста (2). В работе И.А.Зимней вероятностное прогнозирование осуществляется на двух уровнях: вербальном (прогнозирование языковой формы или уровень «вербальных гипотез») и смысловом (прогнозирование смыслового содержания или уровень «смысловых гипотез». На вербальном уровне прогнозируются любые линейные цепочки развертывания речи (буквы, слоги, слова, синтагмы, предложения), а также грамматическая структура синтагмы, структурная схема предложения.

Исходя из того, что вербальное прогнозирование осуществляется на всех уровнях восприятия, исследователь Л.Р. Зиндер выделил некоторые типы вербального прогнозирования: фонетическая, лексическая и грамматическая вероятность. Автор утвердил, что процесс прогнозирования на вербальном уровне будет возможным только при наличии у реципиента лингвистического опыта и знания грамматических правил. На смысловом уровне прогнозирование опирается на жизненный опыт реципиента, на его осведомленность в соответствующей области знаний, на знание контекста, темы текста (сообщения), его структурной схемы и т.п. Не случайно Солсо Р.Л. сделал простое обобщение «чем больше запас знаний читателя, тем лучше он понимает текст» (3). Это справедливо для читателей, владеющих широкими знаниями и читающих разговорный материал, а также для тех, кто владеет специальными знаниями и читает технический материал. Способность прогнозирования у читающих не только зависит от объема знаний учителя, но и от смысловой гипотезы. В работе Зимней (1989) обнаруживается утверждение того, что если реципиент не имеет никакой смысловой гипотезы, восприятие грамматической структуры предложения носит случайный характер и осуществляется в результате большого количества попыток. Учитывая роль вероятностного прогнозирования в аудировании и чтении, при обучении необходимо обратить внимание на формирование прогностических умений и объективировать для обучаемого механизм прогнозирования на разноуровневом вербальном материале. То есть не только на невербальном и смысловом уровнях слов и словосочетаний с их активными семантическими валентностями и основными синтаксическими связями.

Во многих исследованиях наблюдается различие в функционировании механизма вероятностного прогнозирования в процессе чтения и аудирования. Вероятностное прогнозирование выступает в качестве важнейшей характеристики смыслового восприятия информации и обеспечивает эффективность восприятия при аудировании информации извне. Во многих работах доказано, что восприятие на слух

создает более сложные условия для формирования прогностических умений. Многие их исследователей доказали, что работа этого механизма при аудировании более затруднена, чем в процессе чтения. Это объясняется тем, что процесс восприятия на слух как одноразовой и необратимый процесс с заданным извне темпом лишает слушающего ряда важных опор или ориентиров.

**Выводы:**

Рассмотренные в данной статье основные характеристики рецептивных видов в сопоставительном плане их предмета, продукта и результата самой деятельности, основных психологических механизмов, функционирующих в процессе восприятия неродной речи, служат основой как для формулировки методических принципов обучения рецептивным видам речевой деятельности, так и для разработки системы упражнений по формированию умений рецептивной переработки информации, извлеченной из иноязычных текстов. Эти рецептивные виды речевой деятельности имеют общие черты, которые проявляются в функционировании психологических механизмов. По нашим наблюдениям, каждый из рассматриваемых видов речевой деятельности обладает своими специфическими особенностями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шехтер М.С. Зрительное опознание. М., Закономерности и механизмы, 1981.
2. Клычникова З.И. Психологические особенности восприятия письменной речи (психология чтения). Автореф. дис. на соискание д.психол. н. М., 1975.
3. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. М., Тривола, 1996, 335 с.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: «Просвещение», 1985.
5. Гез И.И. К вопросу об обучении распознаванию речи при зрительном и слуховом восприятии //ИРЯШ, 1969, №2, с. 24-28.

**УДК 159.9:37.015.3**

**Дарбанов Беркут Ерматович – к.пед.н., доцент, декан факультета русского языка и литературы Жалал-Абадского государственного университета, Кыргызская Республика**

**КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ПЕРЕРАБОТКЕ ИНФОРМАЦИИ:  
К ИСТОРИИ ВОПРОСА**

Возникновение междисциплинарной когнитивной науки, как теории системы, теории кибернетики и теории информации, вызвало революцию во всех областях науки конца XX века. Это наука о ментальных процессах, о мыслительной деятельности человека и характеризующих эту деятельность процессах и их результатах – знании. Последняя с начала своего возникновения тесно связана с исследованием того средства, слушающего осуществлению деятельности, - языка. "Поэтому когнитивная наука служит объединению целого ряда дисциплин, занимающихся исследованием феномена информации и ее обработки. Если когнитивная наука определяется как наука о когнитивных (познавательных, ментальных, интеллектуальных и т.п.) процессах, а язык формирует эту деятельность как речемыслительную. то когнитивная наука невозможна без анализа порождения и восприятия речи".