

общения, преподаватель использует методы и терминологию по лексикологии, семасиологии, грамматики и других смежных дисциплин.

В заключение необходимо отметить, что в современном обществе особую роль играет процесс обучения переводу, который включает в себя лингвистические аспекты. В этом случае переводчику необходимо знать все особенности текстовой компетенции, переводческие модели, способы и приемы перевода. Подобные тонкости необходимы для самого процесса перевода, поскольку переводчик является автором текста перевода. Для адекватной передачи информации переводчику следует изучить особенности перевода специальных текстов, уметь анализировать текст, соблюдая норму и узус языка перевода.

1. Кунанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теории. – Алматы, 2005. – С. 42-82.

2. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. – М., 1990. – С. 53-92.

3. Комиссаров В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу. – М., 1997.

4. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М., 1990. – С. 250.

5. Латышев Л.К. Как готовить переводчиков? Тетради переводчика / Научно-технический сборник. – Выпуск № 24. – М., 1999.

6. Караулов Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. – М., 1981.

* * *

Берілген ғылыми мақала аударманы үйретудің ерекшеліктері жайында мәлімет береді. Мақаланың тақырыбы қазіргі кезде маңызды болып табылады. Автор аударымдық моделдері мен аударманың мәдениетаралық қатынаспен байланысын талдаған.

* * *

The given scientific article describes information about specific peculiarities of translation teaching. It has a theoretical and practical value because the theme of the article is topical nowadays. There is a description of translation models, analysis of translation and its connection with an intercultural communication.

Р. С. Туребекова, А. Н. Юрьев

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ ПО ХИМИИ

Объектом современных лингвистических исследований очень часто являются связный текст и его внутренняя организация. Текст рассматривается как сложная многоуровневая система. Компонентом структуры текста признается фраза. Промежуточные составляющие между текстом и фразой определяются по-разному: сложное смысловое единство, смысловой кусок, абзац, сверхфразовое единство, сложное синтаксическое целое и др. Однако, как бы ни назывались эти промежуточные составляющие, они фактически представляют собой одну из микротем целого текста, содержание которой выражено определенными языковыми средствами.

До настоящего времени не определены типы учебных текстов по специальным дисциплинам, нет описания синтаксической основы этих текстов. Представляется перспективным рассмотрение учебного текста в качестве коммуникативной единицы. Такая точка зрения наиболее приемлема для выявления типов учебных текстов: «Учебный текст по специальности предстает как отрезок речевой цепи, в котором доказательно раскрывается содержание темы, подтемы или совокупности подтем, объем которого определяется как объемом раскрываемой

темы, так и дидактическими факторами (специальной и языковой подготовкой лиц, которым данный текст адресуется)». (1, с. 46).

В методике утвердилось мнение, что обучать студентов научной речи целесообразно на материале учебно-научных текстов, так как эти тексты в большей мере соответствуют программе по специальным дисциплинам, чем научно-популярные тексты. Научно-популярные тексты могут быть использованы для домашнего чтения, для повторения грамматического материала.

Психологами установлено, что понимание текста основано на выявлении элементов его структуры и их взаимосвязи, а также на владении языковыми средствами выражения содержания. Учебные научные тексты устойчивы по структуре, что даёт возможность определить схемы их построения, а на этой основе и типы текстов, использовать их в качестве образцов при обучении студентов пониманию монологической речи по тематике, близкой к специальности.

Целенаправленное обучение пониманию содержательной структуры текста позволит вырабатывать у студентов следующие умения:

- воспринять и спланировать монологическое высказывание на основе знания структурно-семантической организации учебного текста, это умение предполагает сформированность умений восприятия и порождения высказывания на уровне фразы, затем подтемы с одним способом изложения содержания;

- избрать способ изложения материала в зависимости от содержания текста (описание, повествование, рассуждение);

- выбрать языковые средства, необходимые для выражения определенного содержания.

В целях оптимизации обучение студентов – химиков русскому языку и специальным предметам необходимо, с нашей точки зрения, установить в первую очередь типы учебных текстов по химии, которые являются моделями текстов соответствующих учебников.

Выявление типов учебных текстов по специальности требует четкого определения темы и подтемы текста. Мы воспользовались определением, данным Е.И. Мотиной: «Подтема, как и тема, характеризуется двумя особенностями:

- 1) раскрывает определенную сторону объекта;
- 2) выделяется как одна из сторон данного объекта на основании определенного аспекта рассмотрения» [1, с. 45]

Подтема в отличие от темы характеризует только одну часть объекта в том же аспекте рассмотрения или предполагает более узкий его аспект.

Опираясь на вышеизложенное, мы проанализировали тексты вузовских учебников по химии с точки зрения структуры их содержания. В результате анализа оказалось, что:

- по структуре содержания многие тексты сходны, построены по одинаковой схеме;

- все тексты можно свести к нескольким типам, которые представляют собой модели развертывания содержания текста на определенную тему (или подтему).

В учебнике по химии специфика предмета находит отражение в том, что большинство текстов посвящено изучению веществ и процессов их получения.

Объектом химии является изучение веществ, их свойств, состава, превращений, поэтому неслучайно в учебнике химии в качестве самых многочисленных типы текстов, которые мы назвали «Вещество», «Получение вещества».

В текстах по химии описания приборов даются только в связи с процессами получения веществ и представляют собой лишь часть текста на тему «Получение вещества», хотя

устройства прибора может быть и темой отдельного целого текста.

В учебниках часто объединяют два и больше текстов разных типов в пределах одного текста. Текст раскрывает содержание темы и может включать несколько подтем, объединенных общей темой. На наш взгляд, структуру выделенных типов текстов можно представить следующим делением на подтемы:

Разновидности химических объектов:

Характеристика каждой из разновидностей.

Сравнение разновидностей.

Единицы измерений химических величин:

Общее понятие о единице измерения.

Соотношение единиц измерения.

Способы количественного измерения химических объектов:

Общее понятие о единице измерения.

Прибор для измерения.

Формула нахождения.

Строение вещества:

Положение атомно-молекулярной теории.

Характеристика элементов структуры.

Связь взаимосвязь химических явлений. Химический закон:

Формулировка закона (правила).

Подтверждение действия закона (правила) примерами.

Свойство тела, вещества:

Характеристика свойства.

Описание опыта.

Применение свойства на практике

Прибор:

Назначение.

Устройство.

Принцип действия.

Правила пользования.

Применение.

Вещество:

Общая характеристика.

Состав, строение.

Нахождение в природе.

Физические свойства.

Химические свойства.

Получение.

Применение.

Получение вещества:

Способы получения.

Сущность процесса.

Устройство прибора (аппарата, установки) для получения.

Как показывают наблюдения, последовательность подтем в текстах может меняться; кроме того, некоторые подтемы могут быть

опущены. Например, в текстах на тему «Вещество» иногда отсутствуют подтемы: «Нахождение вещества в природе» (если речь идет о веществах, полученные в результате химических реакций, например алюминий, бензол, серная кислота и др.); «Получение вещества» (если вещества существуют в природе в «готовом» виде, например, метан, нефть и др.).

В связи с тем, что различие между темой и подтемой не абсолютное, а относительное, одна из подтем текста-типа может выступать и в качестве самостоятельной темой текстов другого типа имеющей свою иерархию подтем. Приведем для примера:

Вещество:

Общая характеристика.

Состав, строение.

Нахождение в природе.

Физические свойства.

Химические свойства.

Получение.

Применение.

Получение вещества:

Способы получения.

Сущность процесса

Устройство прибора (аппарата, установки)

для получения.

В данном случае «Получение вещества» может выступать как подтема текста типа «Вещество» и может являться темой целого текста-типа. Приведем для сравнения фрагмент текста о получении хлористого водорода и текст «Получение натрия». Подтема и текст на одну и ту же тему отличаются степенью развернутости и объемом содержания.

Получение хлористого водорода (из текста «Хлористый водород»)

В лаборатории хлористый водород получают при нагревании хлористого натрия с концентрированной серной кислотой. Реакция идет до конца, так как хлористый водород выделяется в виде газа. Хлористый водород тяжелее воздуха. Его собирают, отпустив газотводную трубку в сосуд. В промышленности хлористый водород получает прямым соединением хлора с водородом. Этот процесс происходит при сжигании водорода в струе хлора.

Получение натрия

В промышленности натрий получают электролизом расплавов его соединений. Рассмотрим получение натрия при электролизе расплава поваренной соли. Если в расплав поваренной соли опустить электроды, которые соединены с источником постоянного электрического тока, то хаотическое движение ионов

натрия и хлора в расплаве станет направленным. Положительно заряженные ионы натрия двигаются к катоду, а отрицательно заряженные ионы хлора-к аноду. Под действием электрического тока произойдет окислительно-восстановительная реакция. На аноде ионы хлора отдают по одному электрону и превращаются в нейтральные атомы, которые соединяются по два и образуют молекулы.

Ванна для электролиза состоит из стального кожуха, обложенного изнутри огнеупорным кирпичом. Графитовый анод окружен железным катодом. Между катодом и анодом расположена сетчатая диафрагма. Металлический натрий собирается в катодном пространстве и через трубку переходит в сборник. Над анодом помещается колокол. Через который хлор выводится из ванны. Электролит загружают через отверстие в крышке ванны. Хлористый натрий плавится при температуре 800 С. Для понижения температуры плавления к поваренной соли добавляют другие соли: хлористый калий, фтористый натрий или хлористый кальций. Смесь солей плавится при температуре 610- 650 С, и, чтобы расплавить электролит при такой температуре, электроэнергии тратится меньше.

Натрий можно получить электролизом расплава едкого натра, температура плавления которого гораздо ниже температуры плавления хлористого натрия. Так как едкий натр дорого стоит, чаще натрий получают электролизом расплава хлористого натрия.

Как выяснилось, большинство текстов по химии характеризуется сложностью структуры, их темы содержат несколько подтем. Вместе с тем, с нашей точки зрения, есть и тексты с неделимой структурой, например, текст на тему «Общее понятие о химических объектах». Такие тексты, как правило, невелики по содержанию и характеризуют объект только с одной стороны.

Выявление типов текстов по химии представляется полезным в связи с обучением студентов аудированию и продуцированию речи на темы специальности, так как схема структуры текста может служить планом для восприятия и продуцирования монологического высказывания на данную тему. С методической точки зрения такое понимание темы, подтемы и структуры текста предопределяет выбор в качестве начального объекта изучения структуры фразы, затем микротекста. В процессе обучения студенты должны приобрести умения воспринимать речь и строить собственное высказывание на уровне фразы, а затем на материале отдельных подтем,

небольших по объему, моноструктурных, по форме представляющих собой один способ изложения содержания. В дальнейшем из этих подтем должна выстроиться модель текста-типа, объединяющего ряд подтем.

1. Мотина Е.И. Учебный текст по специальности как особая коммуникативная единица. – Русский язык за рубежом, 1978. №1

* * *

Мәтінде химикалық мәтіндердің ерекшеліктері туралы айтылған.

А. А. Чингисова

К ПРОБЛЕМЕ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (психолингвистические основы преподавания РКИ)

Проблема дифференциации процесса обучения представляется очень важной для методики. Отсутствие жестких границ этапов в обучении приводит к неопределенности целей и задач, излишней их обобщенности, что, в свою очередь, ведет к «размыванию» временных границ всего процесса обучения в целом. При подобных условиях обучающая система часто оказывается недостаточно эффективной, а иногда и тормозящей в формировании коммуникативной целесообразности.

Следовательно, при дифференциации процесса обучения на этапы, ступени следует ориентироваться не только на традиционное деление, принятое в системе организации учебного процесса (учебный год, семестр, полусеместр), а на стадии формирования всего процесса обучения, с учетом всех видов речевой деятельности обучающегося.

С точки зрения методической целесообразности в обучении иностранному языку важно помнить, что на каждой стадии процесса обучения, преподаватель осуществляет ряд манипуляции, с целью целенаправленного воздействия комплексом определенных учебных действий на становление механизмов и формирование навыков и умений. Важно также, что, в конечной цели- формирование коммуникативной компетенции- является стадийным процессом, хотя на этапе сформированности (зрелости) он функционирует как единое целое, не проявляя своей расчлененности на аналитические системы.

Каждый процесс формирования механизмов обучения (аудирование, говорение, чтение, письмо) стадиялен, то и процесс овладения коммуникативной деятельностью, которая обеспечивается функционированием этих механизмов, также носит стадийный характер. Как известно овладение коммуникативной деятель-

ностью, особенно иностранного языка, в частности русского языка как иностранного происходит поэтапно: на каждом из этапов формируются отдельные звенья действий. Учет и опора на принцип стадийности формирования коммуникативной компетентности (языковой, речевой, прагматической) как психофизиологического процесса и как деятельности позволяет дедуктивным путем вывести методический принцип — принцип дифференциации процесса обучения в целом учебной деятельности на этапы и подэтапы или ступени.

Таким образом, можно предположить, что на каждом этапе, на каждой ступени обучения должно быть обеспечено формирование ответственных механизмов вида речевой деятельности путем воздействия определенных методов обучения.

В психологической, психолингвистической и методической литературе овладение иностранным языком (РКИ) рассматривается, во-первых, как психофизиологический процесс, который складывается из процессов восприятия и осмысления и осуществляется определенными психофизиологическими механизмами; во-вторых, как коммуникативная деятельность, мотивом которой является коммуникация, а целью — получение информации и знаний. В целях обучения важно представлять и понимать эту сущность овладения иностранным (РКИ) языком, как психофизиологический процесс, который обеспечивает коммуникативную деятельность. Следовательно, процесс изучения и овладения иным языком представляет сложнейший психофизиологический акт, имеющий сложное системное строение и протекающий на разных уровнях деятельности при участии систем головного мозга [1, 2]. Так, согласно исследованиям гипотетического моделирования процесса чтения с опорой на данные физиологии и психологии,