

А.Н. Семашенко

СОШ № 10 города Экибастуза, Павлодарская область, Республика Казахстан
<https://orcid.org/0000-0001-5685-1208>
kasandrakz@mail.ru

З.К. Темиргазина

*Павлодарский педагогический университет,
г. Павлодар, Республика Казахстан*
<https://orcid.org/0000-0003-3399-7364>
zifakakbaevna@mail.ru

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ПОНИМАНИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ УЧАЩИМИСЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Аннотация. Особое место среди подходов занимает антропоцентрический подход, который основан на интерпретации текста с учетом двух сторон: порождение (авторская интенция) и интерпретация в процессе понимания читателем – адресатом. В данной статье обосновывается методика диагностики понимания и интерпретации художественного текста учащимися на основе коммуникативно-деятельностного подхода; приводятся результаты проведенного исследования в одной из общеобразовательных школ города Экибастуза Павлодарской области Республики Казахстан. Интерпретационная деятельность учащихся от первичного чтения текста и до формирования концепта в рамках обновленного содержания образования изучается впервые. В этой связи исследования различий интерпретационной деятельности учащихся разного возраста на уроках русского языка и литературы в ходе обучения являются актуальными.

Ключевые слова: художественный текст, понимание, интерпретация, коммуникативная структура текста, коммуникативно-деятельностный подход.

Введение

Президент Казахстана Касым-Жомарт Токаев на VI заседании Национального совета общественного доверия подчеркнул важность развития читательской грамотности у школьников. Главой государства сделан упор на повышение эффективности и качества образования детей. В утвержденном от 31 октября 2018 года государственном общеобязательном стандарте, в содержании образовательной области «Язык и литература» указано, что учитель-словесник «обеспечивает развитие языковых навыков обучающихся в соответствии с их возрастными особенностями, обучающийся понимает тексты, относящиеся к разным сферам общения и стилям, анализируя открыто и скрыто выраженные формы речевого поведения».

Необходимость данного исследования заключается в том, что интерпретационная деятельность учащихся от первичного чтения текста и до формирования концепта рассматривается впервые. В этой связи исследования различий интерпретационной деятельности учащихся разного возраста на уроках русского языка и литературы в ходе обучения являются актуальными. Особое место среди подходов занимает антропоцентрический подход, который основан на интерпретации текста

с учетом двух сторон: порождении (авторская интенция) и интерпретации в процессе понимания читателем – адресатом.

Впервые последовательно и теоретически значимо виды информации в художественном тексте рассмотрены в монографии И.Р. Гальперина, который выделил следующие виды информации: содержательно-фактуальную, содержательно-концептуальную и содержательно-подтекстовую. И.Р. Гальперин дает развернутое определение содержательно-концептуальной информации, которая «сообщает читателю индивидуально-авторское понимание отношений между явлениями, описанными средствами содержательно-фактуальной информации, понимание их причинно-следственных связей, их значимости в социальной, экономической, политической и культурной жизни народа, включая отношения между отдельными индивидами, их сложного психологического и эстетически-познавательного взаимодействия». Концептуальная информация таким образом выводится из всего текста как структурно-смыслового, так и коммуникативного целого, поэтому лингвистический анализ может быть ограничен частной задачей – обнаружением и интерпретацией базовых концептов или концепта) того или иного литературного произведения (Гальперин, 1981, с. 28).

Исследователь С.В. Николаенко в научной статье «Ономастический гендер при формировании метапредметных компетенций» предлагает ввести в педагогический научный оборот термин «ономастический гендер» как педагогический конструкт, «обеспечивающий самостоятельное пополнение знаний учащимися о гендерных ценностях, характеристиках и нормах поведения, закрепленных в ономастических единицах». При этом особо выделяет, что применение ономастического гендера в учебно-воспитательном процессе современных образовательных учреждений «как раз и будет способствовать успешному формированию метапредметных компетенций для осознания установленных в общепринятой социальной сфере гендерных норм и ценностей, формирования ценностного сознания у обучаемых и их способность видеть реалии культуры, определять национальный характер с опорой на образцы из лучших произведений искусства, ориентироваться в укладе повседневной жизни и быте человека, постигать мир материальных артефактов, социальных, духовнонравственных, художественных ценностей своего народа, знать исторические события, почитать народные традиции, правила общения, окрашенные национальным колоритом» (Николаенко, 2022, с. 64).

Материал и методы

Материалом послужила исследование особенностей интерпретационной деятельности учащихся на уроках литературы при изучении художественных текстов.

Исследование состояло из нескольких этапов. На констатирующем этапе проводилась диагностика уровня понимания методом анкетирования, затем на формирующем этапе при использовании метода анализа точки зрения (по В. Шмиду) осуществлялся коммуникативный анализ художественного текста и проектировался комплекс упражнений, направленных на развитие интерпретационных умений у учащихся. На результативно-оценивающем этапе осуществлялся семантико-когнитивный анализ методом субъективных дефиниций. Важнейшим этапом семантико-когнитивного анализа исследования является когнитивная интерпретация результатов описания семантики языковых единиц – именно этот этап процедуры

лингвокогнитивного исследования «переводит» языковые данные в когнитивные и позволяет приступить к моделированию концепта.

Данный метод является психолингвистическим, но является не ассоциативным экспериментом, а разновидностью лингвистического интервьюирования (Стернин, 2018, с.14). В рамках данного исследования были предложены задания ученикам: 1). испытуемым предлагается ответить на вопрос, представленный в виде речевой формулы X – это.., что является субъективной дефиницией значения интересующего исследователя слова. 2). Объяснить значение слова человеку, который его в первый раз слышит (иностранцу) и не знает произведение; 3) описать зрительный образ, который вызывает это слово; 4) записать слово, близкое по значению; 5) записать слово, противоположное по значению.

Метод субъективной дефиниции включает следующие этапы:

1) проведение лингвистического интервьюирования респондентов с письменным заданием: записать ответ на вопрос X – это..;

2) обработка результатов эксперимента (подсчет количества разных ответов испытуемых на стимул);

3) составление списка полученных ответов и ранжирование его по убыванию частотности реакций;

4) семемная интерпретация ответов: ответы испытуемых, являющиеся субъективными дефинициями отдельных значений исследуемого слова, выписываются отдельной группой и интерпретируются как объективация данного значения; определяется совокупный индекс яркости каждого значения как отношение совокупной частотности всех ответов, объективирующих данное значение, к общему числу респондентов;

5) семная интерпретация ответов: ответы, отражающие отдельные признаки денотата слова в рамках унифицированного значения, обобщаются и интерпретируются как семантические компоненты, образующие эти значения; определяется индекс яркости каждой семы как отношение частотности ее объективации в эксперименте к общему числу респондентов.

По результатам семемной интерпретации ответов осуществляется полевая структуризация семантемы слова-стимула - ранжирование значений на ядро-периферию по совокупному индексу яркости каждого значения. По результатам семной интерпретации ответов осуществляется формулирование психолингвистических значений исследуемых лексем как упорядоченной совокупности сем с указанием индекса яркости каждой семы.

Результаты и обсуждение

Говоря о расшифровке текстовых смыслов, обычно прибегают к двум терминам – «интерпретация» (лат. *interpretatio* – толкование, объяснение) и «понимание». Особая проблема понимания художественного текста – это проблема понимания скрытого смысла. Понимание скрытого смысла (подтекста) опирается на энциклопедические знания, но не только на них – необходим внутренний механизм понимания скрытого смысла, который начинает формироваться у детей не ранее 11-12 лет, по Л.С. Выготскому (Выготский, 1999, с.112), хотя он часто остается неполностью завершенным даже у взрослого человека.

Этап интерпретации текста предполагает соотнесение итоговой информации, извлеченной и «спроецированной» из текста, с имеющимися знаниями реципиента об экстралингвистической реальности. «В процессе интерпретации в универсально-предметном коде сознания формулируется концепт текста, то есть максимально сжатое его содержание, которое, будучи сформулированным, анализируется и с точки зрения содержания, и с точки зрения мотива – зачем эта идея выражена, почему она выражена именно данным автором, именно в это время» (Стернин, 2011, с. 5).

Пропозиция является значимым компонентом структуры актуального дискурса, поскольку «...процессы понимания не могут быть ограничены поверхностными структурами – они требуют привлечения концептуальных процессов, основанных на пропозициональных репрезентациях» (Темиргазина, 2014, с. 184).

Структура же текста дает ключ к его смысловой интерпретации. В изучении структуры текста нашла отражение смена научных парадигм от системно-структурного подхода к коммуникативно-деятельностному (Н.Д. Арутюнова, В.З. Демьянков, Г.Я. Солганик, Е.В. Сидоров и др.). Структура текста рассматривается как стимул для вторичной коммуникативной деятельности адресата, учитываются экстралингвистические факторы в анализе структуры текста. Коммуникативное и когнитивное направление в изучении структуры текста находит отражение в разработке проблем смысловой интерпретации и концептуального структурирования текста, в опоре на ассоциативную деятельность участников общения и регулятивность текста как его системное качество. Структура текста не может изучаться в отрыве от его семантики и прагматики, поэтому в соответствии с коммуникативно-деятельностным подходом считаем необходимым выделять два универсальных уровня текста: информативно-смысловой и прагматический. Их необходимо рассматривать в лингвистическом аспекте и экстралингвистическом. Универсальность информативно-смыслового и прагматического уровня текста обусловлена спецификой коммуникации. Стимулом к этой деятельности служит речевая организация текста, его регулятивность, структурность, интегративность (Болотнова, 2009, с. 239).

Таким образом нами была составлена анкета для учащихся на выявление уровня понимания и интерпретации художественного текста. Для диагностики были использованы художественные тексты из произведений школьной программы по русской литературе, но не изученных еще учащимися на этапе исследования: для пятиклассников фрагмент из повести М.М. Пришвина «Кладовая солнца», 6 класс – И.С. Тургенев «Муму», 7 класс – легенда об Арионе, 8 класс – Ч.Т. Айтматов «Первый учитель», 9 класс – А.П. Чехов «Попрыгунья». Предложенная анкета позволяет выявить проблемные зоны в понимании художественного текста учащимися.

Первая группа вопросов ориентирована на выявление умения понимать поверхностный смысл, включающий группы вопросов: о чем данный текст, к какому жанру можно отнести текст; а также умению ориентироваться в информационном пространстве текста, отвечать на вопросы по тексту, истолковывать непонятные новые слова, словосочетания (приложение 1).

I. Уровень информативно-смысловой:

A) Умение видеть поверхностный смысл

– О чем данный текст?

– К какому жанру можно отнести данный текст?

Умение ориентироваться в информационном пространстве текста:

– Как автор рассказывает о...? В каком месте тексте об этом говорится?

Умение правильно отвечать на вопросы по тексту

Умение видеть необычное слово или словосочетание:

- Какие слова непонятны, интересны?

Умение правильно толковать необычное слово или словосочетание:

- Как ты объяснишь это слово?

Следующая группа вопросов направлена на выявление умения судить о глубинном смысле подтекстовой содержательно-концептуальной информации художественного текста, постигать имплицитный смысл. Это выражается в умении выделять ключевые слова, определять концептуальные для текста понятия, понимать тему текста на обобщенно-смысловом уровне.

Третья группа выявляет наличие пресуппозиции (фоновых знаний об авторе, месте произведений в его творчестве, контексте эпохи).

Б) Способность судить о глубинном смысле, включая адекватное восприятие подтекста и содержательно-концептуальной информации текста

1. Умение правильно выделять ключевые слова;

- Какие слова, по вашему мнению, являются ключевыми в данном тексте?

2. Умение правильно понимать и определять смысл концептуальных для текста понятий;

Понимание темы на обобщенно-смысловом уровне;

– Какое название вы дадите тексту?

– Какова идея, основная мысль текста?

3. Умение устанавливать взаимосвязь плана содержания и плана выражения

– Какими средствами (языковыми, синтаксическими) пользуются автор, чтобы выразить свою мысль?

В) наличие пресуппозиции (фоновых знаний об авторе, месте произведения в его творчестве, контексте эпохи)

– Что ты знаешь об авторе текста?

– В какое время создан данный текст? Что ты знаешь о времени создания текста?

– Какое место занимает данный текст в творчестве автора?

– Как автор относится к событиям (герою) в тексте?

– Выпиши слова, помогающие оценить (понять) позицию автора.

II. Уровень прагматический

Выявление прагматического уровня обусловлено образными свойствами художественного текста, неоднозначностью интерпретации, экспрессивности и непредсказуемости.

– Назови объекты, географические наименования в тексте

– В какое время происходят события в тексте?

– Какими лексическими средствами выражено время в тексте?

– Запиши коммуникантов в данном тексте, их возраст, социальное положение.

– Каковы особенности взаимоотношений между коммуникантами в тексте?

– Кто является повествователем в тексте автор или персонажи?

– Как автор относится к своим героям?

– Какова позиция автора?

Первый вопрос: О чем данный текст? был использован для диагностики содержательно-фактуальной информации среди учащихся среди 5-9 классов. Мы получили следующие ответы в этой области предметных знаний о теме текста в 8 классе «О самоотверженности учителя Дюйшена», «Об учителе», «Алтынай помогает учителю Дюйшену» и др. Полученные данные показали, что уровень понимания темы на обобщенном уровне составляет 96%. На вопрос о жанровой принадлежности текста 86% учащихся ответили верно.

Пятый вопрос, с помощью которого определяется уровень семантизирующего понимания, сформулирован следующим образом: Какие слова непонятны, интересны? Объясни, как ты его понимаешь? В 8 классе 98% учащихся попытались объяснить слова шинель, аил, кизяк, из них 25% предположили, что кизяк – «какие-то дрова» по ассоциативному сходству по способу использования (собрать кизяк для отопления), уздцы («что-то нести, брать в руки»), прыская со смеху («наверное, очень смешно»); незнакомое слово шинель 96% учащихся объяснили, как «верхнюю одежду», «какую-то накидку, одеяло». Интересы заслуживают слова экзотизмы: малахай, аил, кизяк. Первые два слова все восьмиклассники объяснили правильно, слово кизяк 55% не прокомментировали, что свидетельствует об отсутствии понимания данного слова.

Таким образом, непонятные слова варьируются от 10 в 5 классе до 5-6 в 8-9 классах. Это, в основном, слова, активно не употребляющиеся: историзмы и архаизмы, профессионализмы, а также топонимы, онимы.

Приведенные данные доказывают, что умение увидеть незнакомое слово активно демонстрируется учащимися, а умение правильно истолковывать незнакомое слово составляет у восьмиклассников 89%, в отличие от 5-7 классов (23%), что объясняется большим запасом слов и умением создавать ассоциативные связи.

Понимание содержательно-концептуальной информации художественного текста учащиеся продемонстрировали, ответив на вопросы уровня Б: Какие слова, по вашему мнению, являются ключевыми в данном тексте? Какое слово доминирующее?

Полученные данные показывают, что определение ключевых слов в незнакомом художественном тексте вызвали затруднения у учащихся. Восьмиклассники – 46% -сформулировали идею текста, 36% учеников выписали три слова: учитель Дюйшен, Алтынай, школа, неверно определив последнее слово как ключевое, 18% учеников ответили верно: самоотверженность Дюйшена, возмущение Алтынай, студеная речка, насмешки аульчан, помощь.

Таким образом, определение ключевых слов и выделение доминирующего слова является сложным умением для школьников. Несмотря на то, что это умение последовательно развивается от 5 класса, тем не менее остается в рамках среднего и ниже среднего уровня: от 23% до 70%.

В определении темы и формулировка названия текста ученики восьмого класса предлагали следующие варианты: «Учитель – самый добрый учитель», «Помощь Дюйшена детям», «Упорство учителя Дюйшена», «Самоотверженность учителя Дюйшена», «Первый учитель».

Этап интерпретации текста предполагает соотнесение итоговой информации, извлеченной и «спроецированной» из текста, с имеющимися знаниями

реципиента об экстралингвистической реальности. При выявлении фоновых знаний учащиеся показали следующий уровень: учащиеся 5-7 классов испытывают определенные затруднения в силу нескольких причин: поверхностного знания о творчестве автора и исторической обусловленности времени создания произведения. Так, на вопрос об авторе, значении произведения в его творчестве, о времени создания произведения, 91% записали «не знаю», 6% указали, что «он писатель», 3% не ответили.

В тексте всегда можно услышать голос автора, его отношение к своему персонажу – эксплицитно или имплицитно, определить ценностные ориентации автора. Картина мира, моделируемая в тексте, оказывается пропущенной через индивидуальное сознание автора, что и определяет имплицитно или эксплицитно выраженное присутствие субъекта речи в оценке героя фрагмента.

Затруднения испытали восьмиклассники в определении оценки автора, так она выражена имплицитно в тексте. На вопрос, как автор относится к Дюйшену, 78% записали «не знаю».

При анализе прагматического уровня понимания и интерпретации художественного текста выявлено, что 94% учеников хронотоп определяют, но не знают типы времени в художественном тексте. При диагностике прагматического уровня художественного текста, определении учащимися лексических средств выявлено, что одинаково затруднения испытывают как ученики 5 классов, так и ученики 9 классов: 87% учащихся оставили пустыми строки этого уровня диагностики, что указывает на отсутствие понимания «для чего создан текст», «кто является коммуникантами в тексте» и, соответственно, в ходе ознакомительного чтения затрудняются адекватно интерпретировать текст.

В процессе обучения пониманию и интерпретации текста важно не давать готовых ответов, так как учащиеся принимают точку зрения учителя как должное и редко в ней сомневаются (что не способствует формированию критического мышления). Именно поэтому педагог, используя оценочные речевые акты, всегда должен предвидеть их перлокутивное воздействие на антиципационном уровне. Использование позитивно-оценочных РА похвалы, одобрения в речевой ситуации успеха не вызывает у учащихся ответно вербальной оформленной реакции (благодарности, согласия, несогласия с положительной оценкой, возражения), т.е. перлокутивный эффект локализуется в его внутреннем эмоциональном мире – радость от похвалы, радость, смущение (Темиргазина, Бачурка, 2017, с. 103).

При отборе методов и приемов обучения важно дифференцировать, какой прием будет наиболее эффективен при обучении осмысленному чтению. Исследователь В. Шмид предлагает методику анализа точки зрения. Этот метод заключается в постановке трех вопросов, затрагивающих основные акты: 1) отбор, 2) оценку и 3) обозначение нарративных единиц — акты, которые соответствуют планам точки зрения 1) перцептивной, 2) идеологической и 3) языковой (Шмид, 2008, с. 69). Этот метод эффективен при анализе небольших фрагментов текста. Поэтому важно обучить учащихся навыкам коммуникативного анализа художественного текста. В ходе анализа представляется важным определить, кто отвечает в данном отрывке за отбор нарративных единиц? Которой из фиктивных инстанций автор поручает акт отбора имеющихся в повествуемой истории, а не отсутствующих единиц — нар-

ратору или персонажу? Если отбор нарративных единиц соответствует горизонту персонажа, то нужно поставить вопрос о том, являются ли эти единицы актуальным содержанием сознания персонажа или же воспроизводит их нарратор по логике восприятия и мышления того же персонажа? Другими словами — предстает ли персонаж как актуально воспринимающий, чувствующий, мыслящий? 2. Кто является в данном отрывке оценивающей инстанцией? 3. Чей язык (лексика, синтаксис, экспрессивность) определяет стиль данного отрывка?

З.К. Темиргазина при анализе художественного текста предлагает рассматривать текст как лингвистическую единицу, особо выделяя языковые средства в оценочных высказываниях субъекта оценки, так как он тем не менее фигурирует в оценочных фреймах коммуникантов и всегда может быть восстановлен согласно принципу умолчания. Именно поэтому возможна постановка вопроса Кто считает книгу интересной/ платье красивым/ день хорошим? к оценочным предложениям типа Книга интересная, Платье красивое, День хороший (Темиргазина, 2009, с. 105).

Изучим процесс формирования концепта у восьмиклассников (14-15 лет) при анализе фрагмента художественного текста из повести Ч. Айтматова «Первый учитель». Данный фрагмент текста представляет собой монолог четырнадцатилетней девушки Алтынай – персонажа – нарратора, который дает оценку событиям и действиям других персонажей. Позиция повествователя эксплицитна и четко выражена в оценочных высказываниях от первого лица. Автор прямо не присутствует в тексте. Коммуникативная задача автора – вызвать в юном читателе эмоциональный отклик, заставить задуматься и оценить бескорыстное желание молодого человека Дюйшена учить детей.

Действие происходит в одном из киргизских айлов в горной местности, зимой, в 20-е годы XX века. В описание вводятся сенсорные («ледяная вода», «обжигала ноги») и эмоциональные предикаты: страдали малыши, ходить неумоготу, отрицательную эмоциональную оценку усиливает наречие особенно и частица даже: «Особенно страдали малыши, у них даже слезы навертывались на глаза», которые передают ощущение нестерпимого холода воды в горной речке.

Эпизод представлен столкновением различных позиций: позиции нарратора очевидца-протагониста и позицией второстепенных персонажей – жителей айла. Основной прием, использованный автором в данном тексте – это прием контраста в антагонистических оценочных позициях «богатый – бедный»; с одной стороны, невежество и недомыслие людей, не видящих смысла в учении детей и, с другой стороны, необыкновенное упорство и «нечеловеческая» настойчивость учителя дать детям знания. Данные отношения и позиция выражены в оценочных предикатах нарратора: в интеллектуальной оценке жителей айла «по невежеству своему», «по недомыслию», «тупых людей», «глупые люди»; эстетической оценке внешнего вида богачей: «красные лисьи малахайи», «богатые овчинные шубы», сытые дикие кони, в отрицательной этической оценке «дурные люди», «глумящиеся рожи»; в психологической оценке своего состояния «горючие слезы обиды». А также в оценочном императивном предложении «Не смейте так говорить о нашем учителе». Позиция второстепенных персонажей эксплицитна в отрицательной этической оценке «гляди-ка, одного тащит на спине, другого на руках», отражающая лингвокультуроведческий взгляд - не мужское это занятие возиться с ребяташками, таская

их на спине, - этим объясняются специфические проявления традиционного этнического менталитета, выражающиеся в насмешке и оскорблении молодого человека «вот кого надо было взять во вторые жены». Именно эта позиция и вызывает у нарратора отрицательную этическую оценку в инвективе «глумящиеся рожи».

Автор подчеркивает стойкость и упорство учителя, используя градацию, усиливая значение союзом и частицей да еще. Через отрицательные и положительные оценочные предикаты формируется ментальный ассоциативный ряд у читателя: богачи – глупость – непонимание – необразованность – темнота; Дюйшен – учитель – молодой – бескорыстная помощь – знания – свет. Субмоделью данной метафорической модели является модель [свет] – [знания]. Затем автор ставит проблемный интерпретационный вопрос перед читателем, ради чего этот молодой парень учит детей, снося насмешки и оскорбления, вовлекая адресат в процесс сотворчества и формируя идейную позицию.

Упражнение на выявление оценочных предикатов и их интерпретацию по фрагменту из повести Ч. Айтматова «Первый учитель» в 8 классе.

Задание. Заполните недостающие поля таблицы. Ответьте на вопросы: Какие чувства испытывает Алтынай? Почему жители аула насмеялись над Дюйшеном? Как автор относится к учителю Дюйшену?

Таблица 1. Характеристика персонажей

Навык	Описание	Ключевые вопросы в организации и планировании работы над развитием навыка	Отражение в содержании программы п. 9-16
Слушание	Восприятие информации, активная деятельность слуховых анализаторов. <i>Виды восприятия:</i> - глобальное; - детальное; - критическое; - предметное.	Глобальное	1) понимание устного сообщения; 3) понимание содержания художественных произведений; 4) определение основной мысли
		Детальное	2) понимание лексического значения слов
		Критическое	-
		Предметное	5) прогнозирование содержания текста
Говорение	Порождение речи, материальное выражение в звуках, произношении, высказываниях. <i>Формы говорения:</i> - монолог; - диалог; - полилог. <i>Механизмы говорения:</i> - репродукция; - выбор; - комбинирование; - конструирование; - упреждение; - дискурсивность.	Репродукция	2) пересказ прослушанного
		Выбор	1) разнообразие словарного запаса
		Комбинирование	3) соблюдение речевых норм
		Конструирование	4) создание монологического высказывания
		Упреждение	5) участие в диалоге
		Дискурсивность	6) оценивание устного высказывания

Чтение	Восприятие, понимание, интерпретация письменного текста. <i>Механизмы чтения:</i> - внутреннее проговаривание; - прогнозирование; - скорость чтения; - воспроизведение текста; - оценка прочитанного.	Внутреннее проговаривание	1) понимание содержания текста
		Прогнозирование	2) определение стилей и типов речи 5) составление плана
		Скорость чтения	4) владение разными видами чтения
		Воспроизведение текста	3) формулирование вопросов и ответов; 7) извлечение информации из различных ресурсов
		Анализ и оценка прочитанного	6) анализ художественных произведений; 8) сравнительный анализ текстов
Письмо	Порождение текста в письменной форме <i>Механизмы создания текста:</i> - анализ готового текста и создание на его базе фрагментов текста; - переработка полученного текста; - составление текста на основе заданного материала; - создание собственного высказывания (тезисы, заметка, опыт, отзыв, доклад, эссе и др.)	Анализ готового текста и создание на его базе фрагментов текста	2) синтез прослушанного, прочитанного и аудиовизуального материала
		Переработка полученного текста, редактирование написанного	6) соблюдение орфографических норм 7) соблюдение пунктуационных норм
		Составление текста на основе заданного материала	3) представление информации в различных формах
		Создание собственного высказывания (тезисы, заметка, опыт, отзыв, доклад, эссе и др.)	1) создание текстов разных жанров и стилей речи; 4) творческое письмо; 5) написание эссе.

Упражнение на развитие интерпретации с множественным выбором ответов.

Задание. Выберите ответ на вопрос из представленных ниже цитат и поясните вашу точку зрения.

«Ради чего этот молодой парень учит их детей, да еще с таким необыкновенным упорством, с такой нечеловеческой настойчивостью?»

А. Кто бывает стоек, тот добьется того, чего желает. (русская поговорка)

Б. Если ты что-то начал, то должен обязательно закончить, и нельзя останавливаться, пока не будет так, как надо, а если не получится, надо начинать сначала, и так, пока не добьешься успеха. (Джек Сэлмон)

В. Любое благородное дело сначала кажется невозможным (Т. Карлейль)

Г. Никогда не тревожься о том, что скажут люди, если считаешь, что поступаешь правильно.

Д. Мир освещается солнцем, а человек знанием. (русская пословица)

Анализ результатов эксперимента методом субъективных дефиниций

Одним из важнейших компонентов текста является его заглавие. Находясь вне основной части текста, оно занимает абсолютно сильную, доминантную позицию в нем. Оно непосредственно адресовано к адресату текста и реализует раз-

личные интенции, вызывая у соответствующие реакции, которые в ходе эксперимента подвергаются анализу. Структурирование системы позволяет определить ценностно-смысловое поле концепта (Стернин, 2011, с. 36). Важно при проведении инструктажа акцентировать внимание респондентов на то, что все записанные характеристики являются правильными, т.е. неправильных формулировок в данном исследовании нет.

Формирование ассоциативного поля антропонима Учитель Дюйшен по результатам, полученным в ходе эксперимента методом субъективной дефиниции, у учащихся 8 класса (14-15 лет).

Первый учитель – 9, первый сельский учитель – 4, первый человек, решивший стать учителем – 3, человек без особого образования, решивший стать учителем – 1, мудрый и добрый человек – 1, молодой парень – 2, комсомолец – 1, отсутствие страха при встрече с проблемами – 1.

Реакции, полученные в данном эксперименте, актуализировали следующие значения и семантические компоненты.

Основным ядерным является значение первый учитель СИЯ 0,3.

К ближней периферии принадлежат следующие значения настоящий учитель, добрый, трудолюбивый, наставник – СИЯ 0,2.

Крайнюю периферию составляют небольшое количество значений – всего 5, представленные дефинициями: малограмотный, но мечтающий – 0,08; спас девочку Алтынай – 0,08; доброта и уверенность в своих силах – 0,08, отсутствие страха при встрече с проблемами – 0,08, комсомолец – 0,04 (рис. 1):



При репрезентации ментального зрительного образа героя повести «Первый учитель» выявлено, что 58% учащихся составили конкретный зрительный образ персонажа – молодого мужчины, невысокого худощавого, в буром костюме, в очках, с уверенной походкой. Большинство учащихся при воссоздании зрительного образа использовали оценочные предикаты этической оценки и интеллектуальной положительной оценки: добрый, достойный уважения, готов пожертвовать собой, трудолюбивый, мудрый.

Важность изучения объекта оценки подчеркивается филологами-аксиологами и лингвистами. Этой проблеме посвящены работы Н.Д. Арутюновой «Сравнительная оценка ситуаций» (1983), «Аксиология в механизмах жизни и языка» (1984), «Об объекте общей оценки». Классификация оценки на материале русского

языка разработана в монографии З.К. Темиргазиной «Оценочные высказывания в русском языке» (Темиргазина, 2015). Оценочные предикаты профессиональных качеств человека имеют классифицирующую функцию. В основе аксиологической классификации лежат нормы и стереотипы, выработанные в социуме по отношению к профессиональной деятельности учителя. Аксиологическая классификация выражена в высказываниях учащихся с положительной интеллектуальной оценкой: настоящий учитель, знающий учитель, имеющий широкий кругозор. При оценке внешнего облика персонажа в ответах учащихся выявлено, что эстетическая оценка смешивается с этической и интеллектуальной оценкой, что позволяет предположить, что при воссоздании образа учителя преобладающей является этическая оценка.

Учащиеся 8 классов в определении антонимии отражают оценку концепта «Учитель Дюйшен», которые выражаются высокой частотностью употребления оценочных прилагательных: ленивый, трусливый, злобный; существительных: туineaдец, враг, трус; оценочных предикатов: малограмотный учитель, ни к чему не стремится, безработный человек. Представленные реакции разнообразны и многочисленны. Основную часть занимают оппозиции: наставник – туineaдец, герой – малограмотный учитель, отважный – трус, отличный учитель – враг.

Интерес представляет номинация наставник. Одним из значений слова этого слова в древнерусском языке было следующее: «тот, кто указывает путь, проводник, вожатый» Таким образом, учитель в сознании восьмиклассников связывается со словами учить, обучать и с метафорической моделью «ведущий в знания», «вести дорогой знаний», что соответствует русской наивной картине мира (Абзулдинова, 2014, с. 55). В повести «Первый учитель» учитель прокладывает мостик через ручей к школе. В рамках этой метафорической модели «учитель – трудолюбивый наставник - наставляющий на путь знаний» порождены следующие метафоры «вызывающий доброту и понимание», «имеющий широкий кругозор», «готов пожертвовать собой», «прокладывающий мостик в школу». В основе оценочных предикатов глаголы: соответствует, умеет, спас, открыл, любит, верит, вызывает и глагольных форм: мечтающий, верящий, имеющий, отглагольных прилагательных: готов, достойный, трудолюбивый.

В повести Ч. Айтматова «Первый учитель» прототипическими компонентами являются учитель и ученик, таким образом у учащихся представления о путешествии проецируются в ходе концептуализации на процесс получения знаний, умений и навыков. Этот процесс метафоризации отражается в метафорической модели [путешествие] – это [учеба] путем переноса из области-источника в область-мишень: [Проводник, наставник] – это [Учитель].

Заключение

Учащихся необходимо обучать навыкам анализа и интерпретации художественного текста. Выявление уровня понимания позволяет при отборе методов и приемов обучения анализа художественного дифференцировать, какой прием будет наиболее эффективен.

Поэтому на этапе изучающего чтения оптимальными представляются возможности применения коммуникативного анализа художественного текста для понимания авторской интенции, разграничения точек зрения автора и персонажей.

Важной составляющей коммуникативного анализа является время и место событий в произведении, определение точек зрения персонажей – коммуникантов, их оценочные высказывания, способы выражения авторской позиции.

Проведение эксперимента методом субъективных дефиниций позволило изучить предмет исследования с точки зрения понимания и интерпретации художественного текста. С практической точки зрения это помогло выявить частотные ассоциации на представленные художественные образы, что позволяет из отдельных ассоциаций воссоздать целую картину видения предмета речи у учащихся. Ученики обращают внимание на то, как отражены национальные реалии в лексическом и фразеологическом значении при изучении фрагментов текста. Это вызывает интерес и означает, что такой языковой материал может обеспечить как рациональный, так и эмоциональный путь постижения связи языка и культуры (Абзулдинова, Абельдинова, 2022). Лингвокогнитивные же свойства исследуемых концептов предоставляют возможность формировать те или иные фрагменты концептосферы учащихся.

Список использованной литературы

- Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
- Абзулдинова Г.К., Абельдинова Г. О культурных концептах в учебниках по русскому языку обновленного содержания образования // Язык и литература: теория и практика. 2022. № 1.
- Абзулдинова Г.К. Когнитивная область «учеба» как фрагмент русской аксиологической картины мира // Лингвистическая аксиология: Коллективная монография. / Отв. ред. З.К. Темиргазина. Павлодар: Типография Сытина, 2014. – 458 с.
- Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник. Практикум. – М.: Флинта, 2003. - 496с.
- Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. – Москва: Флинта, 2007.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999.
- Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Высшая школа, 1981.
- Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. 365 с.
- Николаенко С.В. «Ономастический» гендер при формировании метапредметных компетенций (на материале дидактического содержания учебника по русскому языку) // Язык и литература: теория и практика. №1, 2022.
- Стернин И.А. Анализ скрытых смыслов в тексте. Воронеж: Истоки, 2011.
- Стернин И.А. Исследование значения как феномена языкового сознания. – Алматы, 2018.
- Темиргазина З.К. Лингвистическая аксиология: Монография. – Москва: Флинта, 2015.
- Темиргазина З.К. Современные теории в отечественной и зарубежной лингвистике. – Павлодар, 2009. – 135 с.
- Темиргазина З.К., Бачурка М.С. Речевые акты похвалы и одобрения в педагогическом дискурсе // Вестник РУДН. Теория языка. Семиотика. Семантика. Vol. 8. №1. 2017. С.97–105. DOI: 10.22363/2313-2299-2017-8-2
- Шашкина Г.З., Анищенко О.А. Шмельцер В.В. Русская литература. Учебник для 8 кл. общеобразоват. шк. Часть 1. - Алматы: Мектеп, 2019. – 248 с.
- Шмид В. Нарратология. - М.: Языки славянской культуры, 2003. - 312 с.

References

- Arutyunova N.D. Yazyk i mir cheloveka. M.: Yazyki russkoy kultury. 1999. – 896 s.
- Abzuldinova G.K. Kognitivnaya oblast' «ucheba» kak fragment russkoy aksiologicheskoy kartiny mira. // Lingvisticheskaya aksiologiya: Kollektivnaya monografiya / Отв. ред. Z.K. Temirgazina. Pavlodar: Tipografiya Sytina, 2014.
- Babenco L.G., Kazarin Yu.V. Lingvisticheskiy analiz khudozhestvennogo teksta. Teoriya i praktika: Uchebnik. Praktikum. – М.: Flinta, 2003. – 496 s.

- Bakhtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva. Zhanr: Kulturologiya. Izdatelskiy dom: Iskusstvo, 1979.
- Bolotnova N.S. Filologicheskii analiz teksta. Moskva: Flinta, 2007.
- Vygotsky L.S. Myshleniye i rech. M.: Labirint, 1999.
- Galperin I.R. Tekst kak obyekt lingvisticheskogo issledovaniya. M.: Vysshaya shkola, 1981.
- Leontyev A.A. Psikhologiya obshcheniya. 2-e izd. ispr. i dop. M.: Smysl, 1997. 365 s.
- Sternin I.A. Analiz skrytykh smyslov v tekste. Voronezh: Istoki, 2011.
- Nikolayenko S.V. «Onomasticheskiy» gender pri formirovaniy metapredmetnykh kompetentsiy (na materiale didakticheskogo soderzhaniya uchebnika po russkomu yazyku) // Yazyk i literatura: teoriya i praktika. 2022. № 1.
- Sternin I.A. Issledovaniye znacheniya kak fenomena yazykovogo soznaniya. – Almaty, 2011.
- Temirgazina Z.K. Sovremennyye teorii v otechestvennoy i zarubezhnoy lingvistike. – Pavlodar. 2009. – 135 s.
- Temirgazina Z.K., Bachurka M.S. Rechevyye akty pokhvaly i odobreniya v pedagogicheskom diskurse // Vestnik RUDN. Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. Vol. 8. №1. 2017. S.97–105. DOI: 10.22363/2313-2299-2017-8-2
- Shashkina G.Z., Anishchenko O.A., Shmeltser V.V. Russkaya literatura. Uchebnik dlya 8 kl. obshcheobrazovat. shk. Chast 1. - Almaty: Mektep, 2019. 248 s.
- Shmid B. Narratologiya. - M.: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2003. 312 s.

А.Н. Семащенко¹, З.К. Темиргазина²

Diagnostics of the level of students' understanding and interpretation of a literary text

¹ Pavlodar Pedagogical University, Pavlodar,
Republic of Kazakhstan
kasandrakz@mail.ru

² Pavlodar Pedagogical University, Pavlodar,
Republic of Kazakhstan

Abstract. *A special place among the approaches is occupied by the anthropocentric approach, which is based on the interpretation of the text, taking into account two sides: generation (author's intention) and interpretation in the process of understanding by the reader. The interpretative activity of students from the initial reading of the text to the formation of the concept is considered for the first time. In this regard, studies of the differences in the interpretive activity of students of different ages in the lessons of the Russian language and literature in the course of education are relevant.*

Keywords: *research, artistic text, understanding, interpretation, communicative structure of the text, communicative-activity approach.*

А.Н. Семащенко¹, З.К. Темиргазина²
**Әр жастағы оқушылардың көркем әдеби мәтінді
интерпретациялау ерекшелігі**

¹ Павлодар педагогикалық университеті,
Павлодар қаласы, Қазақстан Республикасы
kasandrakz@mail.ru

² Павлодар педагогикалық университеті,
Павлодар қаласы, Қазақстан Республикасы

***Андатпа.** Бұл мақалада коммуникативті-белсенділік тәсілі негізінде оқушылардың көркем мәтінді түсінуі мен интерпретациясы диагностикасының әдістемесі негізделіп, Павлодар облысы, Екібастұз қаласындағы жалпы білім беретін мектептердің бірінде жүргізілген зерттеу нәтижелері берілген. Қазақстан Республикасы. Оқушылардың мәтінді алғашқы оқудан бастап, ұғымды қалыптастыруға дейінгі түсіндіру әрекеті алғаш рет қарастырылады. Осыған байланысты білім беру барысында орыс тілі мен әдебиеті сабақтарында әртүрлі жастағы оқушылардың түсіндіру әрекетіндегі айырмашылықтарды зерттеу өзекті болып табылады.*

***Түйін сөздер:** зерттеу, көркем мәтін, түсіну, түсіндіру, мәтіннің коммуникативтік құрылымы, коммуникативті-белсенділік тәсілі.*