

ИЗ ФОНДОВ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ БИБЛИОТЕКИ

Сюльжина Наталья Константиновна
Методика создания и дидактической организации
гипертекста при изучении теоретических дисциплин
в профессиональной подготовке
специалиста-переводчика

*Автореферат диссертации на соискание ученой степени
"кандидата педагогических наук"
Специальность - "13.00.08"*

Москва

Российская государственная библиотека

Сюльжина Наталья Константиновна.

*Методика создания и дидактической
организации гипертекста при изучении
теоретических дисциплин в профессиональной
подготовке специалиста-переводчика
[Электронный ресурс] : Автореф. дис. ... канд.
пед. наук : 13.00.08 / Ур. гос. пед. ун-т. - М.: РГБ,
2006. - (Из фондов Российской Государственной
Библиотеки).*

Полный текст:

<http://diss.rsl.ru/diss/07/A006/07A006302.pdf>

Текст воспроизводится по экземпляру, находящемуся в фонде РГБ:

*Сюльжина Наталья Константиновна
Методика создания и дидактической организации
гипертекста при изучении теоретических
дисциплин в профессиональной подготовке
специалиста-переводчика*

*Автореферат диссертации на соискание ученой степени
"кандидата педагогических наук"
Специальность - "13.00.08"*

Екатеринбург 2006

СЮЛЬЖИНА НАТАЛЬЯ КОНСТАНТИНОВНА

**МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ
И ДИДАКТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ГИПЕРТЕКСТА
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
СПЕЦИАЛИСТА-ПЕРЕВОДЧИКА**

13.00.08—теория и методика профессионального образования

**АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Н. Сюльжи

ЕКАТЕРИНБУРГ 2006

Работа выполнена в ГОУ ВПО «Пермский государственный
технический университет»

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Серова Тамара Сергеевна

Официальные оппоненты:
доктор педагогических наук,
профессор Корнеева Лариса Ивановна
кандидат филологических наук,
доцент Скворцов Олег Георгиевич

Ведущая организация:
ГОУ ВПО «Пермский государственный
университет»

Защита состоится 6 октября 2006 года в 13:00, ауд. 316 на заседании диссертационного совета К 212.283.05 при ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» по адресу: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке и диссертационном зале ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».

Автореферат разослан 5 сентября 2006г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Гиннатуллин И.А.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

В рамках реформы образования в качестве одной из приоритетных задач является осуществление комплексной информатизации всех сторон функционирования образовательной системы, включая собственно образовательный процесс во всех его формах (очной, заочной, дистанционной, вечерней). При этом успешность реформирования высшей профессиональной школы связана с решением задач разработки подходов к использованию потенциала инновационных образовательных технологий для развития информационно-когнитивной сферы студентов, повышения уровня креативности их мышления, формирования информационной культуры и компетенций.

В современном информационном обществе неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки становится свободное владение компьютерными, телекоммуникационными технологиями, выступающими важным условием мобильности и конкурентоспособности специалиста на рынке труда, а также его профессионального саморазвития. При этом важнейшим показателем качества профессиональной компетентности становится такой уровень информационной культуры, который позволяет специалисту эффективно использовать умения стратегического поиска, анализа и усвоения больших объемов информации, а также прогнозирования результатов реализации принятых решений на основе концептуального планирования хода информативно-познавательной деятельности.

Особо значимо в этой связи умение организации и осуществления эффективной деятельности в глобальной сети Интернет, характеризующейся форматом гипертекстовых структур с преобладанием иноязычных ресурсов. Работа с информационными ресурсами сети Интернет имеет ряд значительных преимуществ, к которым относятся: доступ пользователя к разнообразным информационным базам из разных уголков мира, оперативная передача информации любого объема и вида на любые расстояния, хранение информации в памяти компьютера в течение любой продолжительности времени, возможность редактирования, обработки и.т.д., перенос полученных материалов на собственные носители, работа с ними так и тогда, как и когда это наиболее удобно, самостоятельное формирование и совершенствование умений гибкого профессионально-ориентированного чтения на иностранных языках, самостоятельное добывание информации из разнообразных источников и ее применение в профессиональных целях, ориентация в материалах с гипертекстовой структурой, используемых в них звука, анимации, графических вставок, мультиплексии, слайд-шоу и др.

Также следует сказать о важности дистанционного образования, локализованного в сети Интернет на базе гипертекстовых технологий, открывающего доступ каждому пользователю к любой системе национального и международного образования.

Однако, несмотря на перспективность и удобство использования гипертекстовых материалов в информационно-познавательных целях обнаруживается ряд противоречий, препятствующих их оптимальному использованию. Во-первых, в то время как все распространяющиеся технологии дистанционного

образования и растущие возможности сети Интернет становятся востребованными на рынке информационных и образовательных услуг, усилия исследователей по линии методической организации работы с гипертекстовыми материалами ничтожно малы. Распространенный способ переноса бумажного издания в гипертекстовую среду, зачастую просто отсканированного и заархивированного, не может быть приемлемым инструментом гипертекстового обучения, но лишь свидетельствует об отсутствии четкого понимания дидактического потенциала гипертекста.

Во-вторых, осознающие информационную ценность Интернета пользователи все же обращаются к его ресурсам, не владея необходимыми умениями алгоритмической работы с информацией гипертекста, что, следовательно, приводит либо к «вычертыванию» готовых текстовых материалов, либо к извлечению слишком больших по объему и содержанию информационных массивов, смысловое освоение которых становится затруднительным. Как показывает педагогическая практика, такая ситуация усугубляется еще и неумением современных пользователей планировать содержание информационной деятельности и на основе разработанной программы осуществлять поиск и отбор информационных фрагментов, адекватных ее целям и задачам.

В-третьих, необходимо учитывать, что обращение к любой электронной информации требует умений профессионально-ориентированного чтения, референтного и информативного, что было доказано в работах ряда исследователей (М.С.Гришина, Л.П.Раскопина). Поэтому отсутствие таких умений выступает дополнительным препятствием использования ресурсов сети Интернет в целях подготовки на их основе авторских информационных продуктов.

Сложившаяся ситуация связана с тем, что, во-первых, пользователь не знаком с особенностями гипертекстового массива, и, во-вторых, не знает правил и законов его функционирования, опосредствованных специфическими умениями, а также способностями гибко профессионально-ориентированно читать гипертекст.

Современным в этой связи представляется моделирование такого образовательного информационного пространства, которое бы стимулировало выработку навыков и умений обучаемого для оптимизированной работы в любой информационной системе. На сегодняшний день основным компонентом таких систем является гипертекст как некоторый набор взаимосвязанных гиперссылками текстов, выступающих его смысловыми категориями.

Проблема становления и развития применения информационных технологий в образовании является многоаспектной. Рассмотрению вопросов обоснования возможности их использования в высшей школе посвящены фундаментальные работы ведущих ученых по дидактике (С.И.Архангельский, Ю.К.Бабанский, В.П.Беспалько, П.И.Пидкасистый, Н.Ф.Талызина и др.); теоретические разработки в области компьютеризации образования (А.А.Андреев, Б.С.Гершунский, В.В.Гузесв, А.П.Ершов, Е.И.Машбиц, В.М.Монахов, С.Пайлерт и др.); литература по системе программированного обучения (Н.Ф.Талызина); исследования преимуществ компьютерных технологий в интенсификации и активизации обучения (М.М.Буяев, Я.А.Ваграменко, Г.А.Козлова, И.И.Мархель, М.В.Меламуд, Ю.О.Овакимян, М.Ф.Поснова,

А.Я.Савельев и др.).

Как показывает анализ работ по проблеме гипертекста, а также его внедрения в процесс обучения, исследования проводятся по направлениям: создания коллективного гипертекста (Е.Д.Патаракин, А.Л.Барабасси, Э.Венгер, Р.Тинкер); исследования восприятия и интерпретации электронных гипертекстовых структур, используемых при создании электронных учебников и Web-страниц (Ф.Харлоу); проектирования учебных гипертекстов (С.А.Шикунов, Г.Е.Кедрова, А.М.Егоров, О.В.Дедова, О.И.Руденко-Моргун); методического внедрения гипертекста в дистанционное образование (В.Н.Дружинин).

Ведутся обширные исследования и разработки, основанные на идеи ассоциативной навигации (В.Л.Эштейн), нелинейности организации письма (Дж.Ландау, М.М.Субботин), создания компьютерных оболочек для гиперписьма (М.Джойс, Ф.Хофман), интерес вызывают гипертекстовые технологии текста (Х.Дрекер).

Аналитический обзор и анализ имеющихся на данный момент разработок показал отсутствие обоснованных теорий применения гипертекста в целях дидактики, хотя упоминания о возможной перспективности подобного метода содержатся во многих работах отечественных и зарубежных исследователей (Е.С.Полат, Л.Аллал, Д.Мартин, Э.Шин, С.Пунгтамбекар, С.Маркот, Дж.Клеман, Г.Е.Кедрова и др.). Вместе с тем имеющийся опыт и его осмысливание пока носят фрагментарный характер и недостаточно адекватно синтезируют содержательные и технологические аспекты. Проблемы практической реализации принципов моделирования информационно-образовательной среды, теоретическая и практическая необходимость новых организационных форм осуществления учебного процесса в условиях развития современных информационных технологий, создание конкретных методик преподавания вузовских дисциплин с использованием компьютерной техники, направленных на развитие профессионально-ориентированной компетенции будущего специалиста, требуют своего разрешения.

Именно поэтому становится очевидным, что исследование по проблемам гипертекста и разработке его моделей с позиций дидактики является *актуальной и своевременной*.

Объектом исследования является гипертекст и его функционирование в сети Интернет как информационного массива и как объекта деятельности специалиста с целью извлечения и использования профессионально-ориентированной информации.

Предметом исследования выступают дидактические характеристики, функции, типы и модели гипертекста, их актуализация в условиях решения информативно-познавательных задач будущими специалистами-переводчиками.

Цель данного исследования заключается в разработке и теоретическом обосновании методики создания и дидактической организации гипертекстового материала в процессе изучения теоретических дисциплин в профессиональной подготовке специалистов-переводчиков.

В качестве гипотезы исследования выдвигается предположение о том, что:

- по-видимому, гипертекст в силу присущей ему совокупности специфических свойств, характеристик, а также реализуемых функций может приме-

няться как средство представления некоторой области знания в виде дидактического макрогипертекста;

- и, очевидно, организация процесса дидактического моделирования гипертекста станет возможной при выявлении и описании дидактических функций, характеристик и типов гипертекста как ряда объектов моделирования;

- учитывая, что такой гипертекст выступает как объект восприятия, осмысливания, понимания его информации и как продукт деятельности по структурированию этой информации, то, вероятно, следует говорить о двух соответствующих типах дидактических моделей;

- при этом, если условием актуализации гипертекста как объекта и как продукта является обращение к нему субъекта в процессе гибкого профессионально-ориентированного чтения на родном и иностранных языках, то, очевидно, может быть разработана методика создания и дидактической организации макрогипертекста на основе гипертекстовых дидактических моделей.

Цель исследования, его объект и предмет, а также гипотеза определили необходимость решения следующих задач:

1. Изучить подходы и направления в интерпретации гипертекста, рассмотреть основные характеристики и типологию гипертекстов с целью учета их при моделировании и создании дидактического гипертекста.

2. Определить выполняемые гипертекстом функции в информационных технологиях, отобрать и обосновать функции гипертекста для образовательной технологии.

3. Охарактеризовать гипертекст в психологическом и лингвистическом аспектах как объект гибкого профессионально-ориентированного чтения.

4. Описать гипертекст как объект дидактического моделирования, разработать методику создания макрогипертекста и создать дидактически организованный макрогипертекст по общей теории и практике перевода.

5. Разработать и теоретически обосновать дидактические модели двух видов: модель восприятия, осмысливания и понимания информации макрогипертекста и модель создания микрогипертекста обучаемыми.

6. Разработать комплекс информативно-познавательных задач как средство актуализации дидактических моделей гипертекста и проверить его в опытном обучении.

Решение поставленных задач обусловило выбор следующих методов научного исследования: изучение и анализ литературы по проблематике исследования; анализ зарубежного опыта использования гипертекстовых технологий в образовательном процессе; анализ гипертекстовых документов; педагогическое наблюдение; анкетирование, беседы с обучаемыми и обобщение личного педагогического опыта; методы качественного анализа данных образовательного процесса; методы математико-статистической обработки данных результатов решения информативно-познавательных задач в процессе актуализации обучаемыми дидактических моделей гипертекста как объекта гибкого профессионально-ориентированного чтения.

Методологическую основу данного исследования составляют работы по теории гипертекста (В.Буш, Т.Нельсон, В.Л.Эпштейн, И.Р.Купер, Дж.Ландау); теории создания образовательных компьютерных сред (Г.Е.Кедрова,

А.М.Егоров, О.В.Дедова, О.И.Руденко-Моргун); теории дидактической среды сети Интернет (Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, Е.И.Дмитриева, А.В.Хугорский, С.В.Спиридонова и др.); теории компьютерного обучения (Б.С.Гершунский, Е.И.Машбиц, И.П.Павлова, Е.Г.Азимов, Э.Г.Скибицкий, Ф.Г.Золотавина); теории профессионально-ориентированного иноязычного чтения (Т.С.Серова, А.С.Балахонов, Л.П.Шишкова, Е.В.Крылова, И.В.Перлова, С.Г.Улитина, Т.Г.Агапитова, М.С.Гришина, Л.П.Раскопина и др.); теоретические исследования моделирования в дидактике (Э.А.Штульман, В.А.Штольф, И.В.Рахманов); личностно-деятельностный подход в обучении и воспитании (С.Л.Рубинштейн, А.А.Леонтьев, Л.С.Выготский, И.А.Зимняя); теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина).

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- систематизированы характеристики, виды и функции гипертекста в сети Интернет и в соответствии с ними выявлены объекты дидактического гипертекстового моделирования: структурные единицы, информационные фрагменты, смысловые точки, связи;
- обоснованы и раскрыты этапы методики создания и организации дидактического макрогипертекста;
- разработаны дидактические модели: восприятия, осмыслиения и понимания информации макрогипертекста и создания микрогипертекста обучаемыми по проблеме.

Теоретическая значимость исследования состоит в дальнейшем развитии теории гипертекста, его дидактического моделирования, в теоретическом обосновании дидактической целесообразности понятий «дидактический гипертекст», «макрогипертекст» и «микрогипертекст», а также в дальнейшем развитии теории гибкого профессионально-ориентированного чтения текстовых материалов в сети Интернет.

Практическая значимость исследования заключается в разработке методики гипертекстовой организации теоретических областей знания, в создании дидактического макрогипертекста по теории перевода и переводоведению, включающего информационную гипертекстовую систему и комплекс информативно-познавательных задач, решаемых на основе разработанных дидактических моделей гипертекста. Практическую ценность представляет экспериментальный вариант учебного пособия.

Апробация результатов исследования осуществлялась в ходе экспериментальной проверки фрагментов дидактического гипертекста в Пермском гуманистально-технологическом институте (2002-2004г.), а также в ходе опытного обучения студентов по специальности «Перевод и переводоведение» Пермского государственного технического университета в течение 2002-2005г. Основные положения исследования обсуждались на семинарах соискателей и аспирантов, на методических семинарах кафедры иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации Пермского государственного технического университета, были представлены на научно-практической конференции «Образование, воспитание и компьютерные технологии» (Пермь, 2003), международной научно-практической конференции «Теория и практика перевода и профессиональной подготовки переводчиков» (Пермь, 2005). Результаты ис-

следования нашли отражение в 7 публикациях.

Достоверность результатов исследования обеспечена применением совокупности методов диагностики и верификации, адекватных задачам, этапам, логике исследования, а также подтверждается анализом и математико-статистической обработкой экспериментальных данных.

В соответствии с результатами проведенного исследования на защиту выносятся следующие положения:

1. В процессе подготовки специалистов при изучении специальных теоретических дисциплин должен использоваться дидактически организованный гипертекст как способ представления информации в сети Интернет, и, соответственно, обладающий специфическими характеристиками нелинейности, разнородности, диалогичности, открытости, мультимедийности, интерактивности; выполняющий важные функции: организационную, навигационную, информационную, логико-смысловую, коммуникативную, когнитивную, гностическую, тезаурусную; и представляемый двумя основными типами: макрогоипертекстом и микрогоипертекстами.

2. Дидактически организованный гипертекст как объект гибкого профессионально-ориентированного чтения основывается на логико-семантическую структуру, представляющую область знания и выполняющую роль навигационного ориентира, включает структурные единицы макрогоипертекста, информационные фрагменты, взаимосвязанные на уровне тема-рематических отношений, а также глобальные, ведущие и локальные ключевые смысловые точки как гиперссылки в виде слов и словосочетаний.

3. Методика создания дидактического макрогоипертекста включает десять последовательных этапов и позволяет решить проблемы Интернет-адаптации, учесть терминосистему данной области знания, представить ключевые понятия как глобальные, ведущие, локальные смысловые точки, на основе которых возможно создать логико-семантическую структуру данного макрогоипертекста.

4. Гибкое профессионально-ориентированное чтение гипертекста осуществляется с использованием первой дидактической модели его восприятия, осмысливания, понимания, которая обеспечивает приобщение пользователя сначала к структурным единицам и глобальному уровню гипертекстового пространства на основе референтного чтения, а затем происходит обращение к его информационным фрагментам на ведущем и локальном уровнях на основе информативного чтения.

5. Создание обучаемыми микрогоипертекста как конечного продукта гипертекстовой деятельности осуществляется на базе соответственно второй дидактической модели и подчинено решению проблемы в процессе информативного чтения.

6. Актуализация разработанных моделей осуществляется на основе комплекса информативно-познавательных задач, представленных в учебном пособии «Нурег-Exerciser».

Цель и задачи данного научного исследования определили его структуру. Диссертационное исследование состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографии и комплекта приложений. Библиографический список насчитывает 244 наименования работ отечественных и зару-

бежных авторов. В работе представлено 28 рисунков, 4 схемы, 4 таблицы, 16 приложений.

«ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ»

Во введении обосновывается актуальность темы работы, обозначены ее объект, предмет и цель, сформулированы гипотеза, задачи и методы исследования, его методологическая основа, раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость, представлены основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе «*Теоретические основы дидактического гипертекстового моделирования*» раскрываются подходы и направления в изучении гипертекста; выявляются его характеристики, функции в информационной и образовательной технологиях; представляется классификация гипертекстовых типов; теоретически обосновывается сущность дидактического гипертекста и его содержание как объекта гибкого профессионально-ориентированного чтения.

Понимание термина гипертекст базируется на его технологической составляющей – гипертекстовом протоколе *http*, обеспечивающем организацию информационных ресурсов в структуре сети Интернет, и трактуется как набор взаимосвязанных посредством ключевых слов – гиперссылок электронных текстов или фрагментов текстов. Находясь в центре междисциплинарных гуманистических исследований, современный гипертекст рассматривается как 1) особый способ, формат, технология представления, организации, структурирования информации; 2) новый вид текста – электронный, противопоставленный по некоторым свойствам обычному линейному тексту на бумажном носителе; 3) новый способ, инструмент понимания информации, модель персонифицированного познания мира.

Обобщение дефиниционного опыта в развитии и становлении термина *гипертекст* обусловливает его интерпретацию как целостного информационного массива, структурными единицами которого выступают взаимосвязанные методом прямого включения бинарные информационные данные любого вида (текстовые, графические, аудиальные и.т.п.). При этом обязательным условием актуализации гипертекста является его произвольная локализация в пространственно-временном единстве в результате определяемой пользователем траектории индивидуального когнитивного движения по ссылкам в целях уменьшения меры Энтропии.

В описании гипертекста выделяются общие характеристики как имманентные критерии его существования: гипертекстуальная связь или гипертекстность, множественность, разнородность, открытость, подвижность, ризоматичность; информационно-технические характеристики как структурно-содержательные аспекты гипертекста: модульность, управляемость, простота, доступность, информативность, алгеборичность, емкость, вертикальность, сканируемость; лингвистические характеристики как свойства метатекстового массива: когезивность, разнородность, дисперсность, связность, цельность, двунаправленность и диалогичность; психологические характеристики как особенности пользовательской деятельности по отношению к гипертексту как

ее объекту: специфика смыслового зрительного восприятия, осмыслиения и понимания информации гипертекста на основе осуществления операций мышления, умозаключений, проявление качеств внимания, качества и содержание долговременной памяти и ее взаимодействие с оперативной памятью.

Классификационное поле таксономических признаков гипертекста базируется на понимании типа гипертекста как его универсального образца, выделяемого на основе общности структуры и обладающего существенными категориальными признаками, значимыми для технологии представления и организации его содержания. Выделяются несколько типов: в зависимости от информационного носителя, от способа представления, по функционально-смысловому типу, по жанрово-стилистической принадлежности, на основании гипертекстуального аппарата, по степени включенности микрогоипертекста в макрогоипертекст, в зависимости от информационного объема, по способу навигации, по способу существования, по способу восприятия, по принадлежности к языковой системе.

Функциональная детерминация гипертекста определяется внешним проявлением свойств и характеристик гипертекста как объекта в той или иной системе отношений. К основным дидактическим функциям гипертекста относятся: организационная, навигационная, гностическая, информативная, логико-смысловая, коммуникативная, контактная, когнитивная, тезаурусная, эмотивная, побудительная, маркировочная, информационная, оценочная, аффективная, управляемая, адаптивная.

Гипертекст как объект гибкого профессионально-ориентированного чтения в интерактивной гиперсреде подразумевает фрагментарность и гибкость в его освоении. Гибкое чтение гипертекста, в частности, в сети Интернет как сложный вид речевой деятельности, осуществляется на основе информационных технологий и заключается в использовании различных вариантов комбинаций подвидов профессионально-ориентированного чтения в зависимости от ряда факторов (цель-задача чтения, заданная ситуацией, языковая компетентность читателя, информативная ценность материала и др.), которые, в свою очередь, обуславливают разные стратегии чтения, включающие в себя скорость чтения, глубину понимания материала и реверсивный способ конечной обработки результатов работы с гипертекстом.

Обращение к гипертексту как объекту профессионально-ориентированного чтения представляет собой диалог пользователя с множеством авторов, идей и мыслей которых представлены в текстовых материалах. Такой диалог может сопровождаться мгновенной реакцией пользователя путем сохранения значимой «креплики» в виде информационного фрагмента в любом доступном текстовом редакторе и его комментированием и фиксацией собственных мыслей.

Профессионально-ориентированное чтение гипертекста вовлекает пользователя в диалог, с одной стороны, и в соавторство, с другой. Самостоятельно определяя маршрут навигации и вычленяя пользовательски ориентированную информацию, сохранив, видоизменяя и комментируя ее, читающий не просто знает нечто новое, но осуществляет коммуникативно-познавательную деятельность на этой основе, принимает непосредственное участие в формировании новых информационных единиц и трансформации имеющегося гипертекстово-

го массива в индивидуализированное коммуникативное пространство.

Гипертекст как форма представления учебной информации может быть обозначен как *дидактический гипертекст*, под которым в данном исследовании понимается учебная информация некоторой предметной области, организованная в дидактически адаптированной электронной среде посредством логико-тематической иерархии, содержательно раскрываемая через систему интегрированных информационных блоков, включающих тексты, схемы, иллюстрации и иные дидактически обоснованные учебные материалы, для их восприятия, усвоения и понимания. Для описания дидактического гипертекста значимыми становятся такие характеристики как модульность, управляемость, простота, доступность, связность, информативность, открытость, мультимедийность, интерактивность. Выделение названных характеристик позволяет определить дидактический гипертекст как управляемую технологию организации учебной среды и одновременно как моделируемую совокупность взаимосвязанных учебных информационных массивов, предназначенных для их восприятия, осмыслиения, понимания в ходе гибкого профессионально-ориентированного чтения обучаемым.

Во второй главе «Методика дидактического моделирования гипертекста в профессиональной подготовке специалиста-переводчика» выделяются объекты гипертекстового моделирования; описываются последовательность и принципы методической организации и моделирования дидактического макро-гипертекста; представляются разработанные дидактические модели восприятия, осмыслиения, понимания информации макрогоипертекста и создания обучаемым микрогоипертекста; представляется комплекс информативно-познавательных задач как средство актуализации разработанных дидактических моделей гипертекста; описываются ход и результаты апробации дидактических моделей гипертекста в процессе обучения студентов-переводчиков.

С целью Интернет-адаптации в процесс обучения должна быть введена специально смоделированная и созданная *дидактическая гипертекстовая система* (ДГС), обладающая признаками, присущими реально функционирующему в сети Интернет гипертексту. Гипертекст, являющийся формой представления учебной информации в структуре ДГС, может быть определен как *дидактический макрогоипертекст* (ДМАГ). Макрогоипертекст (МАГ) является системой подвижной и открытой, способной к взаимодействию с другими макрогоипертекстами. Наряду с МАГ можно выделить потребительски обусловленный целью-результатом, персонифицированный гипертекст. Такой гипертекст, обозначаемый нами как *микрогоипертекст* (МИГ), представляет собой некоторый набор объединенных под темой структурных единиц, обладающий завершенностью и находящийся в отношениях взаимопроникновения со всеми другими структурными единицами.

Дидактическое моделирование гипертекста предполагает создание логически упорядоченной информационной образовательной компоненты конкретной области знания. В связи с этим объектом моделирования выступают *информационные фрагменты гипертекста* (ИФГ) или *структурные единицы макрогоипертекста* (СЕМАГ) и их *связи на тематическом уровне* (Т). В структуре модели гипертекста выделяются *гиперссылки* как смысловые точки МИГ, МАГ

и тема - рематические отношения ($T \rightarrow R$), которые соотносятся с гиперсвязями ($T \rightarrow R_1R_i$). Смысловые точки образуют множество смысловых точек L (L – от лат. "Lexicon"), – так называемый, концептуальный лексикон – тезаурус МАГ.

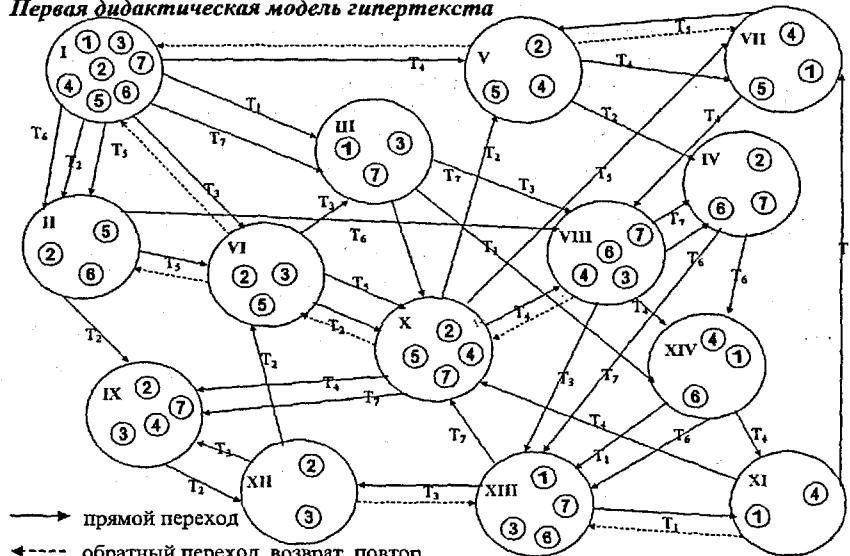
Первая дидактическая модель гипертекста (ДМГ1) обеспечивает развитие темы T посредством смысловых точек гипертекста таким образом, что для каждого обучаемого, выбирающего индивидуальную стратегическую линию навигации в гипертекстовом информационном поле, ремы R становятся новым знанием, поиск и извлечение которого доступно в виде ИФГ, отбираемых обучаемыми на парадигматическом уровне (1).

Вторая монотемная дидактическая модель гипертекста (ДМГ2) строится исходя из заданной проблемы как главного суждения первого МИГ, позволяющего обучаемому в ходе навигации уточнение имеющегося знания за счет нахождения всех ИФГ макрогипертекста с полным набором информации, рем R , на синтагматическом уровне (→).

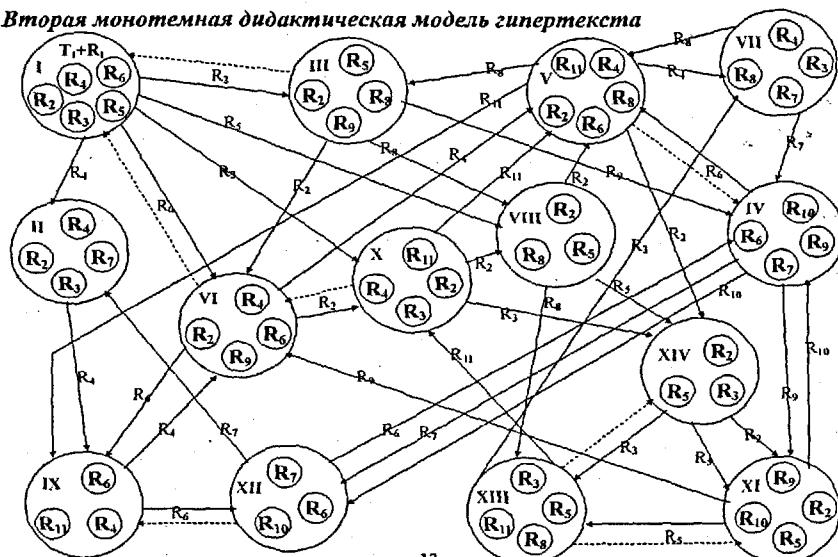
Как показывает опыт создания и применения дидактической гипертекстовой системы при изучении теоретической дисциплины «Общая теория и практика перевода», методическое структурирование дидактического макрогипертекста должно осуществляться в десять этапов в их последовательном исполнении: 1) составления тезауруса-лексикона по теории и практике перевода посредством анализа тезаурусов, словарей, энциклопедий, справочников и выборки ключевых слов, словосочетаний данной области знаний; 2) построение рабочего графа-модели содержания теории перевода и будущего текстового материала с включением гиперссылок; 3) формирование матрицы логико-семантических связей ключевых слов и словосочетаний; 4) создание и построение логико-семантической структуры гипертекста (ЛССГ) с включением всех глобальных смысловых точек и им подчиненных ведущих и локальных; 5) аналитический просмотр всей текстовой информации на предмет выделения и маркировки ключевых слов и словосочетаний; 6) отбор текстов, графических, невербальных материалов в ДГС на основе дидактических принципов с учетом характеристик и функций гипертекстов и их структурных единиц; 7) структурирование текстовой и графической информации на основе ЛССГ в микрогипертексты; 8) создание макрогипертекста как дидактической гипертекстовой системы, контент-наполнение и дизайн его страниц; 9) подготовка и организация навигационной структуры; 10) размещение МАГ в электронном пространстве.

Методика создания и организации ДМАГ базируется на выделении гиперссылок как смысловых точек предметной области, выступающих в качестве направляющих векторов развития главной мысли, основной проблемы данного текстового массива. Выделение смысловых точек позволяет говорить о существовании *гипертекстовых уровней*, каждый из которых выполняет специфические функции в ходе методической организации и моделирования гипертекста, а в дальнейшем его освоения. Так, дидактическое моделирование на уровне *глобальных гиперссылок* (ГГС) позволяет детерминировать границы данного МАГ. Моделирование на уровне *ведущих гиперссылок* (ВГС) позволяет реализовать тематическую классификацию текстовых массивов по одной из ведущих подтем на парадигматическом микроуровне. На уровне *локальных гиперссы-*

Первая дидактическая модель гипертекста



Вторая монотемная дидактическая модель гипертекста



лок (ЛГС) становится доступно моделирование текстовых массивов на интертекстовом синтагматическом уровне. Гиперссылки являются инвариантными фиксаторами гипертекстовой области знания. Они обеспечивают дидактическую целостность гипертекста, его тематическую распределенность и единство представления информации на основе ЛСС ДМАГ.

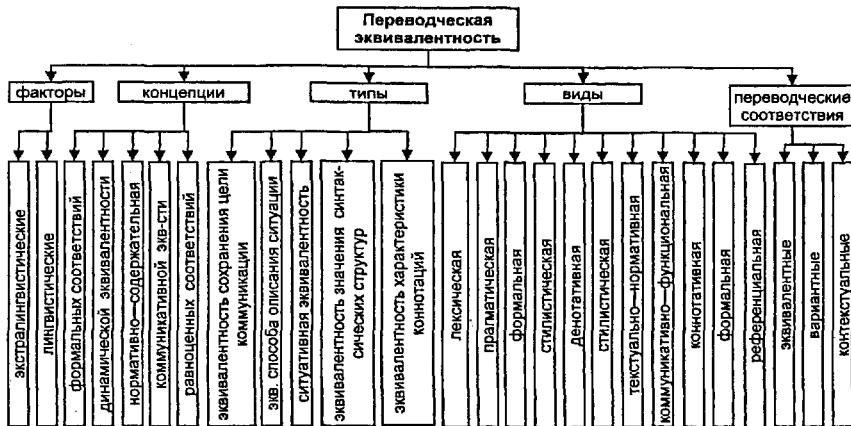
Реализованная в данном исследовании ЛСС макрогоипертекста по теории и практике перевода выполняет роль информационного каркаса, базис которого актуализируется в виде взаимосвязанных ГТС, ВГС и ЛГС данной области знания и позволяет тематизировать глобальную структуру знания. ЛСС ДМАГ включает три гипертемы «История перевода», «Общая теория перевода», «Профессия переводчика», которые в свою очередь распадаются на подтемы.



Рассмотрение предлагаемой методики на примере МИГ «Переводческая эквивалентность» эксплицитно демонстрирует ее сущность. На основе локальной, тематически обусловленной матрицы ЛСС становятся возможным определить набор смысловых точек, описывающих данную подтему.

Исходя из отношений между понятиями, формирующими представленную матрицу, глобальной гиперссылкой данной подтемы становится собственно «эквивалентность перевода», а ведущими гиперссылками: «факторы эквивалентности», «концепции эквивалентности», «типы (уровни) эквивалентности», «виды эквивалентности», «переводческие соответствия». Далее, в рассматриваемую подтему отбираются тематически релевантные тексты, которые подвергаются повторному контент-анализу для маркировки и фиксации ВГС, обеспечивающих тематическую взаимосвязь, и ЛГС, которые актуализированы в каждом конкретном тексте и встречаются неоднократно в смежных информационных массивах.

Выявление глобальных и ведущих связей на тематическом уровне позволяет организовать первичный ДМАГ и на следующем этапе выделить не только су-



ществующие внутри текстового массива структуры и взаимосвязи, но также учесть параметры содержания информационных фрагментов каждого текста с точки зрения его насыщенности информационными единицами. Такой подход позволяет предусмотреть дополнительные внутренние гиперссылки, которые соединяют схожие информационные фрагменты и составляющие их информационные единицы гипертекста.

Нетрудно заметить, что целостная структура дидактического гипертекста представляет собой взаимосвязанный текстовой массив на всех уровнях выделяемых ИФГ и выделяемых в них смысловых точек. Именно такая структура может быть сравнима с реально существующим в сети Интернет гипертекстовым пространством.

Разработанный в предstawляемом исследовании дидактический макрогипертекст включает 256 текстов из аутентичных русско- и иноязычных бумажных и электронных источников. Каждая подтема на втором уровне включает в среднем 15 – 40 текстов, объем каждого из которых варьируется от 5 до 45 страниц.

Дидактический макрогипертекст отвечает принципам научности, системной организации структурных единиц, профессиональной значимости и новизны информации, принципам тематической соотнесенности и цельности текстов, предметной связности, избыточности текстов и тематической тождественности, принципам множественности подтем в составе общей темы и жанровой презентативности, принципу альтернативных действий в выборе навигации и интерактивности. При этом для макрогипертекста характерна включенность одного и того же текста в разные подтемы за счет присутствия в нем совокупности глобальных и ведущих смысловых точек. Логико-структурная организация дидактического гипертекста как содержание «ссылок» главного меню и навигаторов обеспечивает прямой переход к тому или иному тематическому разделу.

Созданный и дидактически организованный макрогипертекст становится объектом гибкого профессионально-ориентированного чтения, в процессе которого будущий специалист осуществляет смысловое зрительное восприятие,

осмысление и понимание информации при изучении той или иной теоретической дисциплины. Этот процесс при обучении должен осуществляться с опорой на специально разработанные дидактические модели как конкретные, обусловленные целью-задачей профессионально-ориентированного чтения, стратегии навигации обучаемого по дидактической гипертекстовой системе.

Осуществление гибкого профессионально-ориентированного чтения гипертекста базируется на дидактической модели его восприятия, осмысления, понимания, которая обеспечивает приобщение пользователя сначала к структурным единицам и глобальному уровню гипертекстового пространства на основе референтного чтения, а затем к его информационным фрагментам на ведущем и локальном уровнях на основе информативного чтения.

Обучаемый обращается к гипертексту с имеющимся у него в сознании тезаурусом, набор лексических единиц которого обеспечивает соответствующий уровень обмена сформированными и сформулированными мыслями (И.А.Зимняя). Мысль как предмет любого вида речевой деятельности реализуется через темы или субтемы, которые имеют место в фоновых знаниях или тезаурусе, и ремы или предикаты, ради которых создается любой текст, и на основе которых можно говорить об его информативности.

Все тексты как структурные единицы макрогипертекста содержат в себе определенные мысли как информацию, идеи, факты, которые являются предметом гипертекстовой и читательской деятельности в сети Интернет. В связи с этим очень важно учитывать, что обучаемый будет осмысливать и понимать в процессе зрительного смыслового восприятия информационные единицы как двухкомпонентное образование, тема-рематическое единство, либо чаще всего, как мы указывали ранее, его целью будет осмыслить тематическое содержание и связи текстов, фрагментов на тематическом уровне.

Если обратиться к профессиональному чтению гипертекста, то все виды референтного чтения осуществляются обучаемым на основе семантического пространства «понятие - понятие» и с опорой на ЛССГ, иначе говоря, это чтение по понятиям, выраженным ключевыми словами, на основе тематической сетки ЛСС темы и ее подтем по горизонтали и вертикали. В информативном чтении участвуют оба компонента мысли как предмета, но важным становится рематический или предикативный ряд по отношению к теме и всем подтемам.

Совпадение контекстного лексикона данного гипертекста с лексиконом - тезаурусом обучаемого обеспечивает полноту и адекватность понимания информации гипертекста. Соответственно, несовпадение ведет к появлению информационных лакун, восполнение которых должно решаться в процессе гипертекстовой деятельности.

Так, на основе первой дидактической модели гипертекста в ходе решения некоторой конкретной задачи и, соответственно, восполнения некоторой информационной лакуны, обучаемый переходит по первой гиперссылке первого текста к третьему тексту, тематически релевантному и содержащему аналогичную гиперссылку. Дальнейшая траектория информационного движения продолжается через все доступные тексты по Т₁. Гипертекстовое движение по моделируемому пространству в данном случае реализуется на основе референтного

чтения. То есть, обучаемый ориентируется в информации материалов по ключевым позициям интересующей его тематики, которые обеспечивают возможности переходов за счет гиперссылочного аппарата.

Эксплицируем описанную модель восприятия гипертекста на примере восприятия фрагментов дидактического гипертекста в рамках подтемы «Эквивалентность перевода» (T_1). Переход непосредственно к подтеме «Эквивалентность перевода» возможен по ссылкам либо через тематический навигатор дидактической гипертекстовой системы от домашней странички, первой, интродуктивной «страницы» или через главное меню, доступное пользователю постоянно внутри ДГС: Домашняя страничка или Главное меню → Теория перевода → Эквивалентность перевода либо через ключевой термин переводческого тезауруса: Домашняя страничка или Главное меню → Тезаурус → Эквивалентность перевода.

Ориентационная фаза в рамках данной подтемы начинается с восприятия, осмыслиения и понимания тематического содержания текстового массива по «Эквивалентности перевода» посредством референтного чтения. Данная фаза является ознакомительной и дает общее представление обучаемому о структуре подтемы и развиваемых понятиях. Ориентационная фаза деятельности может быть самостоятельным этапом навигационной деятельности в гипертекстовом пространстве. Так, например, восприятие, осмыслиение и понимание темы T_1 может начинаться с первого ИФГ и продолжаться через третий, пятый и последующие структурные единицы гипертекста (См. Первую дидактическую модель гипертекста).

Однако тематическая осведомленность зачастую недостаточна и порождает необходимость информативного углубления в тематику. Более того референциальная сила гипертекста настолько сильна, что порождает все новые связи. При этом при смене стратегии освоения гипертекста могут утрачиваться уже имеющиеся и освоенные связи. Это объясняется тем, что глобальные и ведущие гиперссылки детерминируют возможность инкорпорирования того или иного текста в систему МИГ «Эквивалентность перевода». Однако такая совокупность ключевых слов некоторой темы (подтемы) не является показателем смыслового развития конкретного текста, но лишь отражает формальную принадлежность текста к той или иной теме (подтеме) и позволяет текстовую систематизацию, что внешне выражено совпадением ВГС в разных текстах. Фактически каждый текст является носителем нового смысла, раскрывающего рематическое содержание темы или подтемы, в чем прежде всего заключается дидактическая ценность текстового массива. Будучи тематически цельным, он еще и разнороден, и полон, что предельно важно для представления дидактически ориентированной информации.

В этом случае важно с дидактическими целями предлагать второй вариант монотемной модели, когда обучаемый совершает навигацию в пределах тематически отобранных в качестве МИГ, его структурных единиц, но обращается при этом к рематическому ряду адекватно информативно-познавательной потребности.

Помимо ВГС как векторного развития темы данного микрогипертекста в ходе восприятия, осмыслиения, понимания обучаемым информации гипертекста

актуализируются ЛГС, выделяющие каждый текст в системе МИГ. Эти слова выполняют особую логико-семантическую роль ибо обеспечивают продвижение мысли от данного к новому и, значит, раскрывают рематическое содержание текста, находящегося в системе МИГ. На основании отобранных и представленных опорных слов текстов возможно углубление тема-рематических переходов и, следовательно, изменение навигационного направления.

В связи с чем возникает необходимость возврата и многократного движения при совершении навигации с целью сопоставления информации каждого текста, раскрывающего некоторую подтему. В результате часть текстов может быть снята вследствие повторения и избыточности информации. В этом случае обучаемый осуществляется активную мыслительную деятельность, совершая операции выделения, сравнения, анализа информационных единиц и завершает обычно обобщением, принимая решение об исключении текста. Но в случае недостаточности информации, полученной в ходе удаления СЕ, актуализируется возможность повторного обращения к гипертекстовому пространству, но с целью поиска еще не освоенных структурных единиц.

В ходе приобщения к содержанию гипертекста обучаемого может также интересовать информация, соотносимая с видовым ключевым понятием. Тогда, осваивая информацию, обучаемый сначала изучит информационные фрагменты по Т₁, а затем оставит нужные структурные единицы, в которых появятся информационные единицы, соотносимые с появлением рем как новой информации (R₃, R₄ и т.д.)

Так, например, в целях отбора информации по проблеме «Экстралингвистические факторы эквивалентности» обучаемый проходит путь по гипертекстам, релевантным родовой теме «Факторы эквивалентности». А далее, продвигаясь по бинарным гиперссылкам, связанным с термином «Экстралингвистические факторы эквивалентности», обучаемый продвигается по смежным текстам, раскрывающим содержание заданной проблемы, и в ходе уточнения информации по степени новизны, значимости, важности информационных единиц количество оставляемых текстовых фрагментов уменьшается.

В процессе работы обучаемых с ДГС в рамках конкретной проблемы или темы становится необходимым соблюдение последовательного выполнения ряда шагов:

- осуществление ориентации во всех СЕ выведенного в собственный файл микрогипертекста на этапе восприятия, осмыслиения и понимания с опорой на ЛССГ;
- исследование, изучение на основе этого ЛССГ МИГ всех информационных фрагментов с целью выявления информационных единиц по всем подтемам первого уровня;
- выполнение сравнения, анализа, конкретизации информационных единиц и выявление повторяющейся и совершенно новой информации;
- обобщение выявленной информации и осуществление смысловых решений на основе умозаключающей деятельности с целью оценки полноты и качества информации, ее важности, ценности (на этом этапе можно говорить о первичном варианте МИГ, созданного самим обучаемым);
- анализ каждого ИФ МИГ, выбор, компьютерная фиксация актуальной, не-

обходимой извлеченной информации для создания в последующем другого нового по качеству МИГ как основы – цели-результата создающее-информационного чтения (тезисы, обзор, отчет, реферат и др.);

- ориентация и вторичное исследование всего отобранного актуального материала с тем, чтобы выстроить его либо как нелинейный, так и линейный, выстроенный в определенной последовательности;

- вторичное создающе-информационное чтение с целью авторских вставок, комментариев, формулирование мыслей, позиций, фрагментов, передающих собственный опыт, знания.

Таким образом, обращаясь к гипертексту, обучаемый должен хорошо ориентироваться в информации макротекста, иначе говоря, иметь сформированные умения всех видов гибкого профессионально-ориентированного чтения, объектом которого становится гипертекст, а также освоенные модели, стратегии движения в информационном гипертекстовом пространстве, обусловленные различными целями решения информативно-познавательных задач.

Актуализация разработанных моделей осуществляется путем решения комплекса информативно-познавательных задач: 1) направленных на формирование умений выбора и смены стратегий гибкого профессионально-ориентированного чтения гипертекстов; 2) по типам моделей восприятия, осмыслиения, понимания и извлечения информации; 3) ориентированных на конкретные виды цели-результата при работе с макро-гипертекстом: подготовка тезисов, аналитического обзора, сообщения на семинаре, доклада на конференции, написание реферата, статьи, осуществление фрагментарного перевода.

Первая группа ИПЗ представляет собой набор частных задач гибкого профессионально-ориентированного чтения МАГ. Такие ИПЗ призваны вырабатывать у обучаемых умения безошибочного способа поиска, ознакомления, оценки и присвоения информации гипертекста. Быстрота и гибкость профессионально-ориентированного чтения, а также своевременное использование подходящей стратегии чтения и оптимальное чередование этих стратегий позволяют обучаемому не просто успешно решать ИПЗ, но уверенно достигать поставленные информационные цели.

Вторая группа ИПЗ по типам моделей гипертекста предназначена для активизации гипертекстовой деятельности обучаемого. ИПЗ данной группы могут быть подразделены на две подгруппы согласно рассмотренным гипертекстовым моделям. Первая подгруппа ИПЗ составляется исходя из моделей восприятия, осмыслиения, понимания и извлечения информации и предлагаются обучаемым с целью накопления требуемых информационных данных в собственном файле (любого текстового редактора), и могут быть условно названы тематические ИПЗ.

Спецификой ИПЗ первой подгруппы является тематическая направленность гипертекстовой деятельности, т.е. обучаемый работает с информацией в рамках некоторой темы, отбирает и сохраняет гипертекстовые фрагменты с точки зрения конкретной тематической направленности. При этом спецификой конечно-го результата гипертекстовой деятельности при решении ИПЗ такого вида становится нелинейность накопленного в файле текстового материала, т.е. последний, по сути, представляет собой персонифицированный, пользовательски ори-

ентированный вокруг некоторой темы информационный массив, не упорядоченный ни логически, ни грамматически. Такой информационный массив еще пока фрагментарный набор идей, тематически релевантных условию тематической ИПЗ. Решение тематической ИПЗ предполагает следующую стратегию чтения: поисково-референтное чтение => ориентировано-референтное чтение => оценочно-информационное чтение => присваивающее-информационное чтение.

ИПЗ третьей группы можно условно разделить на 2 подгруппы: ИПЗ фрагментарного перевода и ИПЗ создания письменной работы в научном стиле или, так называемые, научные ИПЗ. В целом информативно-познавательные задачи третьей группы решаются обучаемыми с целью ориентации на подготовку целостных, линейно-оформленных текстовых письменных работ. Решение таких задач требует от обучаемого совершенного владения гипертекстовым пространством и понимания требований, предъявляемых к конечному продукту с точки зрения стилевых и формальных критерии его создания.

ИПЗ первой группы могут быть представлены на примере ориентационной задачи типа: «Сориентируйтесь в информации главной страницы ДГС. Определите, в чем состоит основная функция главной страницы. Просмотрите информационные материалы, раскрывающие содержание каждой из гиперссылок главной страницы. Сориентируйтесь в информационных блоках и определите роль гиперссылок в ДГС»; задачи отбора информации: «Работая с навигатором «...» в ДГС, отыщите статьи, раскрывающие содержание проблемы «...» на русском, английском и французском языках. Изучите и оцените разноязычную информацию с точки зрения различий в трактовке этой проблемы и межкультурных взглядов на эту проблему»; задачи поиска по смежным темам: «Работая с навигатором «Общая теория и практика перевода», отыщите информационные фрагменты, раскрывающие содержание проблемы «Критерии адекватности эквивалентного перевода». Сориентируйтесь в информации гипертекстовых материалов. Изучите и оцените информацию с точки зрения различий в понимании «адекватности перевода» и «эквивалентности перевода».

Тематическая ИПЗ второй группы может быть представлена как «Работая с навигатором «Общая теория и практика перевода», отыщите статьи, раскрывающие содержание проблемы «Эквивалентность перевода» на русском, английском и французском языках. Сориентируйтесь в информации гипертекстовых материалов, гиперссылках. Изучите и оцените разноязычную информацию с точки зрения соответствия и различий в трактовке этой проблемы и межкультурных взглядов на эту проблему. Зафиксируйте информацию, важную для представления темы «Эквивалентность перевода». Пример рематической ИПЗ: «Работая с отобранным текстовым массивом «Переводческая эквивалентность», отберите информацию, раскрывающую содержание проблемы «Виды переводческой эквивалентности» на русском, английском и французском языках, и сохраните ее в отдельном файле».

ИПЗ третьей группы можно проиллюстрировать на следующих примерах: «Работая с навигатором «...» в ДГС, отыщите статьи, раскрывающие содержание проблемы «...» на русском, английском и французском языках. Изучите и оцените разноязычную информацию с точки зрения различий в трактовке

этой проблемы и межкультурных воззрений на эту проблему. Работая с отобранной информацией по проблеме «...», подготовьте материал для реферата на русском языке» или «Подготовьте материал для научной статьи по проблеме «Типы переводческой эквивалентности». ИПЗ третьей группы могут быть сформулированы для решения обучаемым: *постепенно*, т.е. инструкция задачи базируется на предшествующем наборе задач; *последовательно*, т.е. задача является независимой от других ИПЗ, но в ее инструкции описывается последовательность действий, необходимых для достижения цели-результата; *конструктивно*, т.е. в задаче не содержится указаний на способ и последовательность ее выполнения, что обязывает обучаемого самостоятельно принимать решение о том, каким образом может быть оптимально достигнута цель-результат.

В результате решения обучаемыми ИПЗ третьей группы создаваемые письменные материалы отличаются линейностью построения материала, логичностью изложения. Однако такие работы представляют собой еще недоработанный готовый продукт, требующий стилевой корректировки, авторских вставок и переходов.

Следует отметить, что с методической точки зрения комплекс информативно-познавательных задач основан на принципе поступательного усложнения ситуации и способов достижения результата. Каждая следующая ИПЗ предполагает работу не только с большими по объему и сложности информационными фрагментами, но также стимулирует поиск и выбор оптимальной стратегии профессионально-ориентированного чтения.

В ходе опытного обучения апробировались гипертекстовые модели на базе разработанной ДГС «Общая теория и практика перевода». Сопровождающий и во многом ориентирующий опытное обучение комплекс из 16 информативно-познавательных задач был реализован в виде учебного пособия «Нургексисер».

В обучении принимали участие 63 обучаемых пяти групп четвертого курса специальности «Перевод и переводоведение» гуманитарного факультета Пермского государственного технического университета. Для двух из указанных групп первым изучаемым иностранным языком был французский, вторым – английский (22 студента), для трех других, наоборот, ведущим был английский язык, вторым – французский (41 студент). Показателем эффективности считалось отклонение от нормы, под которой мы понимаем максимальное количество содержащихся в макрогипертексте структурных единиц, информационных фрагментов и информационных единиц, доступных обучаемому в ходе гибкого профессионально-ориентированного чтения.

В рамках *первой диагностики* умений профессионально-ориентированного обращения к гипертексту студентам были предложены для последовательного решения две ИПЗ: сначала тематическая: «*Отберите и зафиксируйте информационные фрагменты по теме «Профессия переводчика»*», затем рематическая: «*Работая с отобранными информационными фрагментами, отберите и зафиксируйте информацию по проблеме «Требования к переводчику»*». Анализ выполненных работ показал отсутствие у обучаемых умения работать с информацией на этапе тематического решения задачи, в хо-

де которого должны были проявиться умения референтного чтения (в среднем обучаемыми было выделено 9 ИФГ из 20 на тематическом уровне и 5 информационных единиц из 11 на рематическом уровне). Отбор тематически релевантных фрагментов проводился обучаемыми таким образом, что целиком в файл переносились первичные тексты или их объемные фрагменты. Результаты решения рематической ИПЗ характеризуются отсутствием понимания у обучаемых необходимости информативного чтения с целью отбора адекватных задаче информационных единиц. Информация, отобранная на этапе решения тематической ИПЗ, практически не отличается от представляемой на этапе решения рематической ИПЗ.

Этап собственно обучения занимал один семестр и условно подразделялся на три цикла: *теоретический, практический, контрольный*. В ходе теоретического цикла обучаемые получали знания о сети Интернет, ее структуре, механизмах функционирования, гипертекстовой навигации, знакомились со структурой сети на примере дидактической гипертекстовой системы «Общая теория и практика перевода», а также развивали умения референтного и информативного гибкого профессионально-ориентированного чтения с опорой на ЛССГ как алгоритм решения ИПЗ.

Диагностический срез по итогам теоретического цикла с целью контроля динамики развития умений решать ИПЗ позволил выявить ряд изменений в структуре деятельности обучаемых с информацией гипертекста. Предложенная ИПЗ подразумевала также последовательность этапов информативно-познавательной навигации согласно разработанным гипертекстовым моделям: «*Отберите информацию, раскрывающую содержание темы «История перевода»*», «*Отберите информацию, отражающую ключевые этапы становления русской теории перевода*». Анализ результатов показал, что только 3% обучаемых не справились с заданием. По итогам первого месяца, в целом повысились количество и объем отбираемых информационных фрагментов и информационных единиц, адекватных информативно-познавательной задаче.

В ходе практического цикла обучаемые решали научные ИПЗ, что предполагало сформированность у обучаемых умений осмыслиения и понимания тематического содержания в процессе референтного чтения и соответственно осмыслиения и понимания в процессе информативного чтения материалов гипертекста. При этом решение научных ИПЗ базировалось в итоговой части на модели создания пользовательски ориентированных микрогипертекстов. Существенными отличиями ИПЗ данного цикла является усложнение собственно текстов по содержанию структурных единиц, относительно небольшое количество представленных в них тематически и рематически релевантных информационных фрагментов и информационных единиц по сравнению с их общей представленностью, что усложняло задачу. На практическом этапе, в ходе решения обучаемыми научных ИПЗ производился также учет и анализ количества отбираемых информационных фрагментов и информационных единиц. При этом, конечным продуктом ИПЗ становились создаваемые обучаемыми микрогипертексты с ориентацией на доклад. Как показывают результаты решения контрольной научной ИПЗ в ходе практического цикла, в среднем обучаемыми было выделено 60 ИФГ из 62 ИФГ на тематическом уровне и 20 информацион-

ных единиц из 20 соответственно на рематическом уровне. Конечный продукт в среднем содержал 19 информационных фрагментов. То есть к пятому месяцу опытного обучения все студенты успешно справлялись с решением поиска и отбора адекватных ИПЗ информационных фрагментов и единиц на основе умений гибкого профессионально-ориентированного чтения гипертекста с опорой на ЛССГ в дидактической гипертекстовой системе.

Контрольный цикл предполагал выход обучаемых в сеть Интернет через ДГС для решения научных ИПЗ. Предлагаемые ИПЗ подразумевали, в частности, самостоятельную навигацию по ДГС и свободное использование глобального информационного пространства на основе алгоритма с опорой на полученные знания о способах поиска в сети и ЛССГ: «Подготовьте материал для доклада на тему «Особенности межкультурной электронной коммуникации». С одной стороны, такая ИПЗ представляет собой логическое завершение курса, с другой позволяет обучаемому полностью реализовать приобретенные умения профессионально-ориентированного чтения в гипертекстовом пространстве.

Как показало опытное обучение, последовательное решение ИПЗ каждой группы позволяет обучаемым получить знания об Интернет-пространстве и выработать умения гибкого профессионально-ориентированного чтения при работе с ним. Освоение обучаемым рассмотренного комплекса ИПЗ позволяет ему в дальнейшем планировать поисковую, аналитическую деятельность и решать потребительски значимые задачи самостоятельно при работе с глобальной средой Интернет.

На основе проведенного исследования получены следующие результаты:

1. Проведен анализ гипертекста как структуры сети Интернет и выявлены его характеристики, типология и функции.
2. Раскрыты сущность, основополагающие характеристики, функции и типы дидактического гипертекста.
3. Описан гипертекст в педагогическом, психологическом и лингвистическом аспектах как объект гибкого профессионально-ориентированного чтения и раскрыты объекты дидактического моделирования.
4. Разработаны и теоретически обоснованы две дидактические модели: модель восприятия, осмысления, понимания макрогипертекста и модель создания микрогипертекста на базе гибкого профессионально-ориентированного чтения.
5. Разработана и обоснована методика создания макрогипертекста по теоретическим дисциплинам.
6. Создан и описан макрогипертекст по теории и практике перевода.
7. Разработан комплекс информативно-познавательных задач как средство актуализации дидактических моделей гипертекста в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов-переводчиков.

Проведенное исследование не исчерпывает многих аспектов данной проблемы. Интерес представляет исследование таких вопросов, как творческий процесс создания обучаемыми микрогипертекста как материала для самостоятельной образовательной и научной работы, развитие мыслительной и креативной активности посредством включения субъектов образовательного процесса в работу с материалами сети Интернет и формирование индивидуально-

личностных качеств будущего специалиста в условиях заочного и дистанционного образования.

Основные положения настоящего исследования изложены в следующих публикациях автора:

1. Гипертекст как дидактическая единица. // Материалы научно-практической конференции (Пермь 18-19 апреля 2003г.) «Образование, воспитание и компьютерные технологии», Вестник Пермского гуманитарно-технологического института, № 3, Пермь, 2003. - С. 134-137.

2. Гипертекст в модели. // Материалы научно-практической конференции (Пермь 18-19 апреля 2003 г.) «Образование, воспитание и компьютерные технологии», Вестник Пермского гуманитарно-технологического института, № 3, Пермь, 2003. - С. 137-140.

3. Гипертекстовая технология в образовании. // Материалы научно-практической конференции (Пермь 18-19 апреля 2003г.) «Образование, воспитание и компьютерные технологии», Вестник Пермского гуманитарно-технологического института, № 3, Пермь, 2003. - С. 140-144.

4. Гипертекст в Интернете как объект чтения с целью накопления и использования информации в образовательной деятельности. // Научно-методический вестник по проблемам перевода и межкультурной коммуникации «Рема», №1, Пермь, 2005. - С.111-115.

5. Дидактическое моделирование гипертекста. // Материалы международной научно-практической конференции (Пермь 16-17 февраля 2005г.) «Теория и практика перевода и профессиональной подготовки переводчиков», Пермь, 2005. - С. 337-343.

6. Гипертекстовая модель профильного обучения и предпрофильной подготовки учащихся. // Вестник Пермского гуманитарно-технологического института, № 4, Пермь, 2005. - С. 52-63.

7. К дефинициальному становлению гипертекста. // Вестник Пермского гуманитарно-технологического института, № 5, Пермь, 2005. - С. 29-52.

Подписано в печать 01.09.06. Формат 60Х90/16.

Набор компьютерный. Тираж 100 экз.

Усл. печ. л. 1,0. Заказ № 114/2006.

Издательство

Пермского государственного технического университета
614600, г. Пермь, Комсомольский пр., 29а, к.113
тел. (342) 219-80-33

