

О. А. Ласковец

ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ КОДИРОВАНИЯ СТУДЕНТАМИ ЛЕКЦИОННОЙ ИНФОРМАЦИИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

В статье анализируются основные трудности, с которыми обучаемые сталкиваются, кодируя учебный аудиоматериал. Автор предлагает этапы и некоторые приемы формирования у студентов умений отбирать, сокращать лекционную информацию, а также проводить первичную и вторичную обработку конспектов.

Ключевые слова: лекция, конспект, слушание, кодирование, первичная и вторичная обработка конспектов.

В современной высшей профессиональной школе основным источником передачи информации является лекционная речь преподавателя. Такая форма коммуникативного взаимодействия со студентами предполагает *комплексную речевую деятельность* обучаемых, в частности, во время слушания лекции они одновременно воспринимают ее, декодируют звуковой код, находят во внутренней речи, слуховой памяти аналоги, отбирают и фиксируют ключевые сведения, читают созданную запись. Многолетние личные наблюдения за учебным процессом, изучение научной литературы, анкетирование, беседы с преподавателями и студентами первых курсов различных специальностей показали, что вчерашние школьники сталкиваются с определенными трудностями, связанными с кодированием учебной звучащей информации. На наш взгляд, эти трудности можно условно разделить на *три группы*.

Первая группа проблем связана собственно с говорением преподавателя. Далеко не каждый специалист способен организовать качественно, на современном уровне слушание аудитории, обеспечить адекватное понимание и фиксацию ключевых сведений. Не всегда учебный монолог бывает структурированным. В этом случае студенту необходимо самостоятельно выделять непонятные моменты лекции и не оставлять их без внимания (например, выносить на поля незнакомые слова и искать их значение); делать промежуточные выводы на основе собственных записей; составлять план лекции после занятия, чтобы выделить основной материал; изучать содержание учебного пособия по курсу, в котором отражаются ключевые понятия курса и его логическое, последовательное развертывание и т.п. В научно-методической литературе (Н. А. Александрова, Л. Е. Тумина, О. В. Филиппова и др.) существуют рекомендации лектору, как составить план лекции, сформулировать цели лекционного общения, неоднократно повторяя их в процессе воспроизведения материала. В том числе перечисляются специальные речевые приемы, активизирующие внимание слушателей, например: *ритмико-интонационные* (выделение голосом важного материала,

логические паузы, темп речи и т.д.); *лексические* (например, ретроспекция и проспекция – слова, помогающие определить, о чем будет идти речь в ближайшее время, а также отсылающие к уже изученному материалу: «на прошлом занятии мы с вами говорили о ...», «обратите внимание на это понятие, подробнее мы поговорим о нем чуть позже...» и т.д.); *невербальные* (жесты, мимика); *использование поликодовых средств* (запись на доске, использование плакатов, слайдов и проч.) и т.д. В тех случаях, когда лекторы не используют специальных приемов структуризации речи, заботиться об эффективности слушания необходимо студентам.

Отсюда – *вторая группа проблем*, связанная с умением слушать. Как показывает наш опыт работы, это умение слабо развито у учащихся. В психологии слушание рассматривается как волевой акт, требующий определенной дисциплины, активности, готовности воспринимать материал, вникать в суть сказанного, декодировать информацию. Одним из способов улучшения слушания является запись ключевого материала в виде конспекта. Поэтому *третья группа проблем* связана с несформированностью у студентов умений выбирать определенный код и воплощать в него услышанную лекционную речь: языковой код (сокращение через дефис, сокращение с точкой и т.п.), перекодирование в другую знаковую систему (использование значков из других дисциплин, рисунки и др.), смешанный. Существует многообразие способов свертывания и кодирования слов, словосочетаний и фраз, описанных в учебно-методической литературе (Т. А. Волкова, В. В. Шаповал, Л. Ф. Штернберг и др.), которые не изучаются в школе, хотя позволяют значительно сократить время записи лекционной речи, оставляя время на осознание и запоминание материала. Знание этих способов важно для студентов, так как устная речь отличается *необратимостью*. При восприятии графического текста всегда есть возможность перечитать непонятную мысль несколько раз, вдуматься. При конспектировании звучащей речи такой возможности у студентов нет. Для того чтобы выявить недостатки

лекционных записей, возникающих из-за незнания способов переработки информации, мы организовали и провели констатирующий эксперимент. Студенты гуманитарных и негуманитарных специальностей фиксировали фрагмент видеолекции¹, после чего мы сопоставили полученные записи с содержанием стенограммы видеофрагмента². Анализируя созданные конспекты, мы обратили внимание на то, что большинство студентов устраивает способ конспектирования «слово в слово». Однако стремление студентов записать всю лекционную информацию без критического отбора приводит к бездумной механической записи, полной начатых и «оборванных» фраз, фактическим ошибкам (например, в спешке студенты путают имена, понятия и т.п.), пропускам промежуточных и итоговых обобщений учебного материала (например, запись примера-иллюстрации и отсутствие записи вывода, сделанного на его основе) и т.п. Приведем примеры:

Фрагмент стенограммы видеурока по творчеству С. А. Есенина:	Фрагмент конспекта студентки Н.:
«Естественно, что вот этому образу России, России такой есенинской, крестьянской, деревенской, были присущи и еще какие-то особенные черты. Наверное, ярко, наглядно, можно сказать, осязаемо эти черты отразились в таком стихотворении Есенина, как «Край ты мой заброшенный...»	«Естественно, что вот этому образу России, России... Наверное, ярко, наглядно...»

Как видно из примера, студентка, не выслушав мысль преподавателя, сразу начинает записывать каждое слово. И, несмотря на то, что темп речи лектора средний, участница не успевает понять смысл сказанного. В этом ей мешает необходимость одновременно слушать, отбирать важную информацию и записывать. Участница эксперимента не успевает понять смысл сказанного, так как занята записью вводных конструкций начала предложения, повторяющихся слов. Вот почему она не успевает зафиксировать всю мысль, обрывает начатую фразу на полуслове и пишет следующее предложение. В итоге вместо конспекта появляется запись, которую чрезвычайно сложно затем использовать при подготовке к зачету или экзамену. Как показал эксперимент, в ходе которого мы изучили конспекты студентов по учебным дисциплинам из различ-

ных областей знаний (гуманитарных и негуманитарных), самоанализы участников экспериментов в устной и письменной форме, проблемы, которые они испытывают, не зависят от содержания лекции, а связаны с необходимостью одновременного слушания и кодирования звучащей информации.

В процессе анализа студенческих конспектов, наблюдения за учебным процессом, бесед с участниками констатирующего среза мы выявили *основные этапы и приемы обучения студентов слушанию и кодированию лекционного материала*.

На первом этапе студенты учатся выделять в речи преподавателя основные структурные компоненты лекции, способствующие улучшению слушания учебного материала. Для этого можно использовать различные задания аналитического, аналитико-конструктивного характера, в частности упражнение, помогающее выделить основные приемы диалогизации лекционного монолога. Сначала обучаемые слушают видеолекции, одновременно кодируя информацию. Далее, для того чтобы выяснить, действительно ли они записали ключевые сведения, мы предлагаем им прочитать стенограммы видеолекций и сравнить их со своими записями. Цель этого задания – выяснить, всегда ли слушатели придают значение приемам структуризации лекции, направленным на активизацию внимания³. Часто студенты выясняют, что в конспектах остались информативно незначимые слова, фразы (например, вводные слова и конструкции, указательные местоимения и проч.), а на запись ключевых сведений (например, названий анализируемых произведений, промежуточных выводов и проч.) времени не хватило. Итогом анализа стенограмм видеофрагментов является составление памятки «Приемы коммуникации в речи лектора», включающей речевые средства, активизирующие внимание, например: выражение субъективной оценки с помощью вводных и изъяснительных конструкций; вопросы, направленные на раскрытие понятия; вопросно-ответный комплекс; ритмико-интонационные приемы (акцентное выделение терминов, новых слов, имен, смысловых опорных пунктов и т.п.); введение в текст монолога специальных речевых формулировок промежуточных выводов и проч.

На втором этапе формируются умения студентов использовать рациональные способы кодирования информации. Обучаемые анализируют тексты-образцы с использованием того или иного способа,

¹ Видеурок по творчеству С. А. Есенина, канал «Школьник».

² Всего 254 конспекта студентов Сибирского государственного индустриального университета и Кузбасской государственной педагогической академии (г. Новокузнецк).

³ Как показывает личный опыт работы, обучаемые, стремясь записать каждое слово, часто не обращают внимания на фразы-маячки, помогающие определить, на что необходимо обратить внимание, что стоит записать, а какую информацию можно послушать и запомнить.

формулируют его название, определяют принцип сокращения. Приводим пример рассуждения:

Преподаватель: *Попробуйте прочитать закодированную фразу:*

...обрзу Рси ствтствал опрдлн обрз лрчскго гря...

Студент 1: *Образу России соответствовал определенный образ лирического героя.*

Преподаватель: *Возникли ли у вас какие-нибудь трудности при расшифровке данной записи?*

Студент 1: *Нет.*

Преподаватель: *Прочтите следующий пример:*

...оау оии оеоа оеееы оа ииеоо еоя...

Студентка 2: *Сложно понять, потому что одни гласные.*

Преподаватель: *Перед вами запись того же предложения, что и в предыдущем примере, только записанная одними гласными. Вы практически сразу расшифровали фразу, записанную согласными, но столкнулись с трудностями при расшифровке мысли, записанной гласными. Как вы думаете, с чем это связано?*

Студентка 3: *Наверное, это связано с тем, что согласные информативнее гласных.*

Преподаватель: *Внимательнее присмотритесь к первой записи. Только ли одни согласные использованы при передаче информации?*

Студент 4: *Нет, там есть гласные в начале и в конце слов.*

Преподаватель: *Как вы считаете, можно ли прочитать закодированную информацию, если убрать эти гласные?*

Студент 4: *Нет, так намного сложнее. Например, сочетание букв «брз» можно прочитать по-другому: «борзая» или «безобразный». По прошествии определенного времени можно и не разобратся в своих записях.*

Преподаватель: *Какой из этого можно сделать вывод?*

Студентка 5: *Сокращение с помощью удаления гласных легче прочитать, чем сокращения с помощью удаления согласных. Однако некоторые гласные в словах необходимо оставлять для смысло-различения и грамматической связи слов внутри предложения.*

Преподаватель: *Как бы вы сформулировали название этого приема?*

Студентка 5: *Сокращение путем удаления гласных.*

Преподаватель: *Какие особенности этого приема вы бы выделили отдельно?*

Студентка 6: *Необходимо оставлять те гласные, которые выполняют смысло-различительную и грамматическую функции.*

Выполнив подобные задания, студенты осваивают основные способы кодирования слов/словосочетаний: сокращение по начальным буквам, гипераббревиация, буква в «обертке», сокращение путем удаления гласных букв, рисунки, использование иноязычной лексики и т.д. Итогом выполнения этого задания является составление таблицы «Рациональные способы кодирования слов/словосочетаний», в которую студенты вписывают название способа, его особенности, которые они выделили в процессе анализа образцов; дополняют примеры из образцов своими собственными, составленными по аналогии, с опорой на фрагменты видеолекции. Для закрепления полученных знаний обучаемые тренируются в применении различных способов сокращения информации сначала на основе графического, а потом и звучащего текста. Такая работа позволяет оценить удобство рациональных приемов кодирования в использовании; экономии времени, отведенного на запись; мнемоничность (способность привлекать внимание) и т.д.

На третьем этапе обучения студенты знакомятся со способами первичной (синхронно чтению лекции) и вторичной (после лекции) обработок конспекта с помощью различных видов пространственных записей и маркирования информации. Перечислим эти способы: подчеркивание, вынесение предложения в отдельную строку, выделение цветом отдельных слов, запись вопросов на полях, выделение в рамку правила, представление материала в виде схемы, расшифровка сложных сокращений, обобщение учебного материала в виде схем-конспектов и т.п. Анализируя образцы записей¹, студенты выясняют, что использование перечисленных приемов позволяет создать конспекты, удобные для дальнейшего восприятия; выделить ключевую информацию; самостоятельно структурировать и обобщить учебный материал. Заметим, что наиболее популярными способами первичной обработки конспекта у студентов являются подчеркивание, красная строка, отступы и схемы. Однако анализ письменных ответов на основе схемы показал, что арсенал фраз-скреп, используемых для развертывания высказываний, у обучаемых скуден (не более двух речевых формулировок у одного человека). Поэтому мы предложили им поделиться друг с другом своими «скрепами» и составить памятку, которая, во-первых, позволит в дальнейшем студентам разнообразить устные и письменные ответы; во-вторых, поможет включить схему в конспект, ориентируясь на подобные фразы в речи лектора, например: *...связаны между собой; ...делятся/ подразделяются/ можно разделить (на группы, несколько видов, аспектов и т.п.); ...различают,*

¹ Авторские образцы, фрагменты реальных конспектов.

имеют следующие разновидности; ...бывают/могут быть следующих видов; ...выделяются по следующим признакам; существуют различные виды..., а именно; между собой...различаются по.../зависят от...; ...основываются, во-первых..., во-вторых/с одной стороны..., с другой стороны..., на...; в свою очередь, каждая из этих групп делится на подгруппы; все...можно классифицировать следующим образом; к данному типу относятся такие..., как... и проч.

Таким образом, имея представление об основном комплексе проблем, с которыми сталкиваются студенты, и организовав с учетом этого систему заданий, направленных на формирование умений, преподаватель может существенно повлиять на качество обучения в вузе. В результате организации констатирующего среза и изучения полученных записей мы выяснили основной круг проблем, с которыми сталкиваются студенты в период адаптации к учебному процессу в вузе. Эти проблемы связаны с новой системой учебной работы. Если в основу школьного обучения входила система разнообразных методических приемов, упражнений и заданий, то в основу вузовского обучения входит один из самых частотных жанров устной научной

речи – лекция. Для того чтобы облегчить работу студентов в аудитории, их необходимо целенаправленно обучать способам кодирования информации. Результаты многолетней апробации эксперимента убеждают в том, что изучение этих приемов помогло им рационально использовать лекционное время, быстрее фиксировать лекцию с помощью разнообразных способов кодирования информации, а также приемов первичной и вторичной обработки; записи стали более запоминающимися; приемы скорописи оставляют больше времени на слушание и понимание материала. Вместе с тем преподавателю необходимо учесть основные проблемы, с которыми сталкиваются студенты, кодируя звучащую лекционную речь¹, и продолжать систематически работать над ними, контролировать деятельность обучаемых, предлагая им анализировать свои конспекты. На наш взгляд, для более успешной адаптации вчерашних школьников в вузе необходимо предусмотреть в структуре Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования РФ по дисциплинам «Русский язык и культура речи», «Риторика» сведения, которые позволяют студентам успешно кодировать звучащую информацию лекции.

Список литературы

1. Александрова Н. А. Разновидности научных лекций и их лингвостилистические особенности. М.: Наука, 1989. 181 с.
2. Тумина Л. Е. Учебная лекция: синтез научности и творчества // Дидакт. 2002. № 2. С. 39–46.
3. Филиппова О. В. Профессиональная речь учителя. Интонация: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2001. 192 с.
4. Волкова Т. А. Техника скоростного конспектирования // Школа и производство. 1995. № 4. С. 30–32.
5. Шаповал В. В., Митрофанов К. Г. Как быстро и правильно написать конспект. М.: Издательский дом «Новый учебник», 2004. 32 с.
6. Штернберг Л. Ф. Скоростное конспектирование. М.: «АнтиАл», 2003. 30 с.

Ласковец О. А., старший преподаватель.

Сибирский государственный индустриальный университет.

Ул. Кирова, 42, г. Новокузнецк, Кемеровская область, Россия, 654007.

E-mail: laskovezz@yandex.ru

Материал поступил в редакцию 13.01.2009.

O. A. Laskovets

BASIC STUDENTS' PROBLEMS OF AUDIBLE EDUCATIONAL INFORMATION ENCODING AND WAYS OF OVERCOMING THEM

The author of this article analyses basic students' problems of audible educational information encoding; also proposes the stages and some ways of forming of students' abilities of choosing, shortening lecturing speech, primary and secondary synopses' editing.

Key words: *lecture, synopsis, hearing, information encoding, primary and secondary synopsis's editing.*

Siberian State Industrial University.

Ul. Kirova, 42, Novokuznetsk, Kemerov oblast, Russia, 654007.

E-mail: laskovezz@yandex.ru

¹ Как показывает личный опыт работы, участники эксперимента испытывают определенные трудности, сокращая, преобразуя фразы.