

Научная картина мира ученого создается в его текстах с помощью концептов, понятий, прецедентных текстов и т. д. В рамках анализируемого фрагмента исследователь опирается на концепты, являющиеся базовыми для обоснования его концепции об организованности монолита живого вещества и биосферы. К ним относятся: *биосфера, живое вещество, жизнь, ноосфера*. Результаты познавательной деятельности автора реализуются и в понятиях, представляющих собой структурные единицы мысли, которые информируют, упорядочивают, актуализируют знания в исследуемой области. Известно, что научные понятия формируются в мышлении как отражение научной сферы действительности и вербализуются обычно терминами, составляющими имя понятия. Функционирование в научных текстах терминов как средства номинации, содержащихся в рамках определенной терминосистемы, и как результата рождения их вместе с идеями ученого, описанием открытия им нового знания, дает определенное представление об авторе научного текста как языковой личности. Если обратиться к анализируемому фрагменту монографии, можно отметить активное использование В.И. Вернадским, ученым-энциклопедистом, общенаучных терминов: *наука, полюс, среда, вес, масса, функция, структура, система, представление, следствие, космос, материк, организм, элемент* и др., выражающих понятия, применимые ко многим областям научного знания. Поскольку монография ученого посвящена рассмотрению проблем биогеохимии, основоположником которой он является, естественно обилие терминологических единиц каждой составляющей этой интегрированной науки (*минералы, болиды, метеориты, гидросфера, стратосфера, археозоя, атом, молекула, атомный состав, химический состав, химический элемент, радиоактивный элемент, изотоп, изотопическая смесь* и др.). Специфика рассматриваемых проблем потребовала от исследователя использования узкоспециальной терминологии.

Это слова и словосочетания типа: *геологический процесс, геологическое время, геологическая сила, астрономические элементы Земли, Солнечная константа, зональность, геохоры, астрономический климат, геосинклинальный процесс, геосинклинали, биогенная миграция атомов* и др. Стремление к более точному представлению сути излагаемой концепции вызвало у ученого со своим миропониманием необходимость продуцирования собственной терминологии. Этим объясняется появление в анализируемом фрагменте таких терминов, как: *всюдность жизни, "свободная атмосфера", "напор жизни", биохимические провинции, биогенное вещество, динамическое равновесие*. Процесс раскрытия сути каждого из них характеризует особенности творческого мышления автора научного текста, позволяет проследить влияние понимания мира на характер выбора именно данных языковых средств для объективации изложенных понятий.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдулфанова А.А.* // Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональные аспекты исследования: сб. науч. тр. / Под ред. Л. А. Манерко. – Рязань, 2002. – С. 119–124.
2. *Богин Г.И.* Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Л., 1984. – 31 с.
3. *Вернадский В.И.* Химическое строение биосферы Земли и ее окружения. – М.: Наука, 1965. – 375 с.
4. *Виноградов В.В.* // О языке художественной прозы: избранные труды. – М.: Наука, 1980. – С. 56–175.
5. *Дружинина В.В.* Лингвориторические параметры идиостиля как выражение менталитета языковой личности ученого (А.Ф. Лосев): Автореф. дис. ... канд. фил. наук. – Краснодар, 2004. – 23 с.
6. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность / Отв. ред. Д.Н. Шмелёв. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
7. *Котюрова М.П.* // Стереотипность и творчество в тексте: межвуз. сб. науч. трудов. – Пермь, 2000. – С. 113–133.

*Rakitina S.V.* Author of scientific text as the lingual personality // Vestnik of Volgograd State Medical University. – 2005. – № 2(14). – P. 85–88.

УДК 387.1

## МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЧТЕНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)

И.А. Попова

*Кафедра иностранных языков с курсом латинского языка, ВолГМУ*

Основу успешной методики обучения чтению студентов-медиков аутентичным текстам по специальности составляют многие факторы, к важ-

нейшим из которых относятся выявление потенциальных ситуаций чтения будущего специалиста, определение блока базовых умений извле-

(14)

чения и смысловой переработки информации текста, отбор наиболее релевантных для будущего специалиста видов чтения, определение тематики и жанров аутентичных текстов, обучающихся чтению и их композиционно-смысловых характеристик, способствующих развитию основных умений чтения. Особенностью разработанной методики развития навыков профессионально-ориентированного чтения у студентов медицинских специальностей является ее одновременная направленность на стимулирование самостоятельной познавательной деятельности студентов в процессе чтения.

Самостоятельная познавательная деятельность студентов-медиков, правильная организация которой позволяет значительно оптимизировать учебный процесс, является одной из основных форм овладения общенаучными и профессиональными знаниями студентов.

Практика показывает, что выпускники языковых специальностей, как правило, не достигают даже среднего уровня "зрелого чтеца": они не умеют быстро и правильно ориентироваться в специальных текстах, оперативно извлекать необходимую информацию и, следовательно, не могут использовать иноязычные источники этой информации. Процесс обучения идет путем проб и ошибок, часто интуитивно. У студентов не развиты умения, связанные с осмыслением и переработкой содержания текста, а функция преподавателя заключается преимущественно в коррекции конечного результата. Показательным является тестирование студентов, проведенное на II курсе лечебного, педиатрического и медико-биологического факультетов Волгоградского государственного медицинского университета, в состав поэтапных серий которого были включены задания трех групп для определения уровня сформированности умений профессионально-ориентированного чтения. Тестовые задания показали недостаточную сформированность у студентов-медиков умений углубленного понимания текста: если умения выделить в тексте и его более мелких единицах тему/подтемы составили 61 %; умение обобщить полученные факты на основе письменного изложения – 46 %, умение вывести суждение на основе текстовой информации – 41 %, а умение оценить содержание текста, интерпретировать информацию различной степени эксплицитности текста – только 34 %.

О понимании текста преподаватель судит по результатам проверки правильности и точности смысловой переработки информации, заключенной в тексте. Извлечение фактуальной, концептуальной и подразумеваемой (подтекстовой) информации (И.Р. Гальперин) основывается непосредственно на умениях, связанных с пониманием и переработкой смысла текста, поэтому наличие подобных умений является необходи-

мой предпосылкой понимания читаемого.

В своей работе мы исходим из того, что деление чтения на различные виды носит условный характер, все базовые умения "зрелого" читателя можно положить в основу методики обучения чтению, где общие умения – прогностические, уточняющие, информационно-поисковые – составляют начальный этап – формирование навыков чтения, т. е. овладения способами осуществления деятельности чтения или основными умениями чтения. Более сложные – информационно-детализирующие составляют промежуточный этап развития навыков чтения, а обобщающие – завершающий этап совершенствования умений профессионально-ориентированного чтения. Умения начального этапа соответствуют умениям, формируемым ознакомительным и поисковым чтением; умения промежуточного этапа развиваются просмотровым чтением, а умения завершающего этапа – совершенствуются изучающим чтением, включающим аналитический и углубленный типы. Интегрированные умения первых двух этапов, составляющие "базовые" умения "зрелого" читателя, являются основой завершающего этапа и, следовательно, методика обучения профессионально-ориентированному чтению предполагает овладение всеми видами чтения специальных текстов.

В качестве методического инструмента формирования многообразных умений профессионально-ориентированного чтения на разных этапах мы рассматриваем опоры 2-х видов – методического и языкового характера, которые способствуют большей эффективности упражнений и заданий по развитию навыков профессионально-ориентированного чтения. Мы выделяем *инструктивные, вербальные, сверхтекстовые (иллюстративные, схематические), смысловые /проблемные/, текстовые* опоры.

Под "опорой" речевой деятельности чтения мы понимаем вербальные, графические или смысловые средства, облегчающие восприятие, переработку или обобщение текстовой информации разного уровня (СФЕ, абзаца) и обладающие различными психологическими и функциональными характеристиками в зависимости от этапа и развиваемого умения чтения.

Цель *инструктивных* опор – способствовать созданию новых лингвистических и логических понятий, ранее не известных обучаемым.

Цель *вербальных (лексико-морфологических)* опор – способствовать восприятию и смысловой переработке информации текста с помощью морфологических и лексических средств: медицинских терминов/терминологических словосочетаний, ключевых слов, аббревиатуры, наиболее частотных греко-латинских аффиксов, вопросов, пунктов плана, СФЕ. Вербальные средства на разных этапах работы с текстом выполняют функции прогнозирования содержания,

активизации фоновых знаний по предложенной тематике, восстановления логической последовательности изложения и другие.

Примером сверхтекстовых опор являются *иллюстративные* или *иллюстративно-схематические* опоры: рисунок, схема, диаграмма. Они представляют собой иллюстрацию или графическое изображение основного содержания текста или его части и облегчают его понимание. Такие опоры соотносят текстовый материал с изображением и способствуют использованию фоновых знаний и жизненного опыта обучаемых для извлечения и переработки информации текста.

*Смысловая* опора функционально способствует более эффективной переработке текста и его более мелких единиц, перегруппировке информации, содержащейся в различном дистантном континиуме текста, отделению главной информации от второстепенной, выявлению подразумеваемой или пропущенной информации, переформулированию глубинной информации текста лингвистическими средствами его внешней структуры, выявлению причинно-следственных связей, обобщению текстовой информации и определению собственного отношения к фактам, высказываемым в речевом произведении.

Сама идея применения опор в процессе овладения аутентичной литературой по специальности, с одной стороны, и как средства формирования профессионально-ориентированной читательской компетенции при выборе наиболее эффективной стратегии чтения, с другой, является, на наш взгляд, плодотворной и может применяться для развития других видов речевой деятельности – говорения, письма, аудирования.

Количественное соотношение опор и их применение для развития и совершенствования умений на I, II и III этапах значительно варьируется.

На I этапе, предполагающем "жесткую" методическую модель познавательной деятельностью чтения у студентов, то есть применение максимального количества опор и средств контроля, используются, в основном, узкофокусированные

инструктивные и вербальные опоры, позволяющие осуществлять контроль за формированием профессионально-ориентированного чтения.

На II этапе, осуществляющем "гибкую" модель, характер инструктивных опор меняется, они меньше сфокусированы на языковых заданиях, больше направлены на формирование понятий, медицинского тезауруса, происходит поэтапный переход к использованию качественно иных опор – смысловых.

На III этапе осуществляется "эвристическая" модель, предполагающая применение качественно иного уровня опор – проблемных (диаграмм, таблиц, схем, интеллект-карт), однако, это не означает отказ от вербальных, иллюстративно-схематических и текстовых опор.

Реализация предложенной методики с помощью инструктивных, вербальных, текстовых (смысловых) сверхтекстовых (иллюстративно-схематических) опор позволила повысить уровень сформированности основных умений восприятия и смысловой переработки фактуальной, концептуальной и подтекстовой информации аутентичных материалов по специальности, осознать профессиональные понятия медицинского тезауруса.

Поэтапное применение "жесткой", "гибкой" и "эвристической" методических моделей обучения профессионально-ориентированному чтению в конечном счете приводит к развитию подлинной самостоятельности обучаемых в процессе овладения чтением как видом речевой деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гильченко Н.Л. Аналитическое чтение, серия: изучаем иностранные языки. – СПб: "Издательство Союз", 2000. – 340 с.

2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования, серия "Лингвистическое наследие XX века", 2 изд., 1977. – 560 с.

3. Харченко С.И. Грамматика методики преподавания иностранных языков в упражнениях. – Красноярск, 1997. – 420 с.

*Popova I.A. Technique of skills formation of the professional-focused reading of authentic texts at students of not language universities // Vestnik of Volgograd State Medical University. – 2005. – № 2(14). – P. 88–90.*

*This article is about the supports and their usage in Methods of language teaching. In the article we consider two kinds of the supports: a) systematic, b) linguistic. These supports develop the skills of professional-focused reading.*

УДК 35.075.31:351.74:159.9

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К РУКОВОДИТЕЛЯМ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

А.В. Сомов

Отделение кадровой и воспитательной работы отряда милиции особого назначения ГУВД  
Волгоградской области