

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 идеей 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 терминированных понятий, 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. Лингвисториторические 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 важнейшим из которых относятся выявление потенциальных ситуаций чтения будущего специали-

ста, определение блока базовых умений извлечения и смысловой переработки информации текста, отбор наиболее релевантных для будущего специалиста видов чтения, определение тематики и жанров аутентичных текстов, обу-

чающих 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/подтему 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 необходимой 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 диаграммическое 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 деятельности 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) свертко-текстовых (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*

Прежде чем перейти к определению и описанию необходимых для руководителей подразделений милиции, психологически важных качеств и способностей, мы считаем целесообраз-

ным, познакомиться с требованиями, предъявляемыми к личности кандидата, зачисленного в резерв руководящих кадров на выдвижение на вышестоящие должности, которые обусловле-