

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ОСМЫСЛЕНИЯ НАУЧНОГО ТЕКСТА НА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОМ ЭТАПЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

---

В результате проведенного анализа было установлено, что единицей обучения иноязычной профессиональной речи на профессионально-речевом этапе интегрированного обучения является научный текст. Его восприятие станет доступным для большинства при условии активизации возможно большего числа анализаторов: зрительного при чтении текста, речедвигательного и слухового при его воспроизведении и моторнодвигательного при записи его основных идей. Осмысление текста обеспечивается его представлением в виде: а) полностью адаптированной версии, основанной на знакомом языковом материале; б) частично адаптированной версии, основанной на предыдущем и частично новом речевом материале из оригинального первоисточника; в) неадаптированной версии, основанной на всем предыдущем и языковом материале, который остался из того же первоисточника.

Как свидетельствуют результаты наших исследований, процесс интегрированного обучения иностранным языкам представляет собой синтез двух процессов обучения: профессиональной и иноязычной речевой деятельности; в связи с чем образуется новая процессуальная общность. Она характеризуется взаимосвязанным и взаимозависимым друг от друга достижением целей обучения профессиональным и иноязычным знаниям и умениям. Так, знания нового терминологического аппарата достигаются путем приобретения знаний новой лексики. А умения оперировать профессиональными знаниями развиваются путем развития постепенно усложняющихся речевых умений (Р.Ю. Мартынова, 2010).

Однако объем и характер профессиональной и иноязычноречевой деятельности не одинаков на протяжении всего процесса интегрированного обучения. Вначале учебного пути, когда студенты не владеют профессиональной терминологией и способами оперирования ею, доминирует лингвистическая деятельность над профессиональной, поэтому *первый этап* интегрированного обучения мы называем "**лингвокоммуникативным**".

По мере накопления языковых знаний, навыков и умений на материале изучаемой профессиональной темы, внимание студентов постепенно переключается с лингвистической деятельности на профессиональную и достигает своей равновесности. Практически это проявляется в усвоении новых тематических знаний и умений путем чтения, анализа и обсуждения специальных аутентичных текстов. Таким образом, иноязычная речь обеспечивает углубленное осмысление изучаемой тематической информации, а новая тематическая информация совершенствует иноязычные речевые умения, поэтому *второй этап* интегрированного обучения мы называем "**профессионально-речевым**".

Завершается рассматриваемый процесс обучения путем выполнения постепенно усложняющихся профессиональных действий в стандартных и нестандартных производственных условиях. При этом вся работа планируется, осуществляется и контролируется с использованием иностранного языка, который на данном этапе находится вне поля актуального осознания учащихся. Он употребляется не как цель обучения, а как средство решения производственных задач. Исходя из этого мы называем *третий этап* интегрированного обучения "**профессионально-деятельностным**".

Из сказанного следует, что изучение иностранного языка, состоящее в развитии умений иноязычной профессиональной речи, на каждом из названных этапов имеет свои специфические особенности, а они в свою очередь зависят от психологических закономерностей процесса усвоения языкового и речевого материала в изменяющихся учебных условиях.

В одной из своих работ мы определили психологические особенности усвоения иноязычного материала и развития иноязычных речевых умений на лингво-коммуникативном этапе. В качестве звеньев, составляющих "усвоение" у нас, вслед за большинством психологов, были процессы: **восприятия, осмысления, запоминания и применения** профессиональных и лингвистических знаний. Так, в частности, нами было установлено, что: "**Первое звено – восприятие** предметной информации, выраженное частично неизвестными лексическими единицами, осуществляется на основе их многократного повторения в устной и письменной форме с активизацией максимального числа анализаторов. **Второе звено – осмысление** состоит в формировании прочных лингвистических и смысловых связей новых понятий с ранее изученными. **Третье звено – запоминание** может быть произвольным и непроизвольным; при этом целенаправленная мнемическая деятельность эффективна при ее организации по методу Р.Ю. Мартыновой (патент №48831). **Четвертое звено – применение** полученных знаний состоит в трактовании изучаемых понятий средствами иностранного языка" (Р.Ю. Мартынова, 2011, 32).

Такие характеристики звеньев процесса усвоения нового языкового и предметного материала типичны для первого этапа интегрированного процесса обучения, на котором языковой единицей является **слово**, речевой единицей – **предложение**, а предметной единицей – **связные предложения**, выражающие сущность терминологических понятий.

На втором этапе интегрированного процесса обучения языковой единицей сохраняется **слово**; к нему может присоединиться устойчивое **словосочетание**. Речевой же единицей, равно как и предметной станет **текст**, несущий новую профессиональную информацию и включающий характерные аутентичной профессиональной речи нормативные и экспрессивные речевые обороты. В дальнейшем такой – профессионально-ориентированный текст будем называть "научным".

Научный текст можно охарактеризовать как специфическое речевое произведение, обладающее научно-познавательной ценностью. Его специфика заключается не только в том, что он имеет строго нормативную грамматическую структуру, но и в том, что он насыщен специальными терминами, которые обозначают конкретные

детали, механизмы, устройства, этапы технологического процесса, а также физические, химические или биологические понятия.

Языковое оформление научных текстов представляет собой клишированный вариант изложения мыслей автора по изучаемой проблеме. Он проявляется в синтаксической полноте высказывания, наличии аналитических конструкций, частом употреблении устойчивых словосочетаний, морфологических компонентов предложения, развернутой системы связывающих элементов (союзов, частиц, форм вспомогательных глаголов) и т.д.

Для лексического оформления текстов научно-профессионального профиля характерна насыщенность терминами всех типов. К ним относятся: *специальные* – ограниченные в своем употреблении определенными отраслями знаний и *общеупотребительные* – известные всем носителям языка. Среди терминов в научно-профессиональном стиле выделяют следующие:

- простые термины-существительные: radar, computer, printer;
- сокращенные термины: INTEL - Integrated Electronics;
- сложные термины: computer-voice, nanotechnology;
- многокомпонентные термины: smart-card, manufacturer;
- термины-глаголы: to calculate, to regulate, to analyze, to count;
- термины-прилагательные: tolerable length, industrial espionage.

Научное изложение рассчитано на логическое, а не на эмоциональное восприятие, поэтому научно-профессиональный стиль изложения мыслей тяготеет к средствам, лишенным эмоциональной нагрузки. Вместе с тем, наука и техника – это не только логика, но и источник сложных эмоций, особенно иронии и гиперболизации. Именно это обуславливает использование образной лексики и экспрессивных конструкций, которые, с одной стороны, заостряют мысль автора и уточняют содержание излагаемого материала, а с другой стороны, усложняют его восприятие для не носителей данного языка.

Учитывая названные лингвистические особенности научных текстов, тем более излагаемых на иностранном языке, а также недостаточную иноязычную подготовку студентов неязыковых специальностей, попытаемся определить наиболее доступные для большинства способы *восприятия и осмысления*<sup>1</sup> изучаемого содержания.

---

<sup>1</sup> Ограниченный объем статьи не позволяет рассмотреть особенности еще двух составляющих процесса усвоения информации, а именно: ее запоминание и применение. Это мы сделаем в нашей следующей работе.

Безусловно, эти два процесса неразрывны; они взаимосвязаны и взаимозависимы. При усложненном восприятии понижается уровень осмысления, а осмысленно может быть лишь то, что всесторонне воспринято. В целях же понимания особенностей этих процессов рассмотрим их в естественной физиологической последовательности: от восприятия информации к ее осмыслению.

**1. Восприятие.** Оно, как известно, может осуществляться как на основе *услышанной*, так и на основе *прочитанной* информации.

Многие думают, что первый вариант, при котором основную нагрузку берет на себя слуховой анализатор, более доступный и эффективный для большинства. Студенты, прослушивая лекцию, не отвлекаются на декодирование графических символов в слова, а слова в понятия с их последующим объединением в общий смысл. Они сразу слышат речь в ее нормативном фонетическом оформлении и при этом эмоционально окрашенную и жестикуляционно подкрепленную. Подсказкой для восприятия звучащего содержания также являются специальные стилистические приемы: повторы, сравнения, толкование наиболее значимых частей.

Однако слуховой способ восприятия иноязычных профессиональных текстов усложняет этот процесс для тех, у кого плохо развита слуховая память, а их по данным психологических исследований большинство – около 70% (А.Р. Лурия, 1975). Кроме того, при прослушивании человек не может вернуться к той информации, которая для него наиболее важна. Он также не может уточнить значение языковых явлений, в интуитивной семантизации которых, он не уверен. В потоке речи он не всегда может узнать изученную на лингвокоммуникативном этапе терминологию, тем более, если она употребляется в другом лингвистическом окружении. Поэтому считать аудитивный способ восприятия профессиональной информации на иностранном языке наиболее эффективным не представляется возможным.

Если восприятие будет осуществляться с доминирующей активизацией зрительного анализатора, т.е. в виде чтения текста на иностранном языке, то вероятность понимания речевого материала, безусловно, увеличится, но достижение цели не наступит одновременно для всех. Для одних достаточно просмотреть чтение для восприятия читаемого, для других – препятствием явится незнакомый языковой материал, который сможет быть семантизирован лишь с помощью словаря. Кроме того, для некоторых останется непонятным: что в научном тексте незнакомое содержание наиболее важно, а что второстепенное. Поэтому полностью исключить речь преподавателя при введении новой предметной информации считаем неправомерным, невзирая на все преимущества чтения над аудированием в описываемом виде процесса усвоения.

Видимо представленные два варианта восприятия нового профессионального материала на иностранном языке следует синтезировать в смешанный вид деятельности: чтение научного текста и прослушивание объяснения преподавателя, т.е. *комментированное чтение*.

Для уточнения смысла воспринимаемой информации могут использоваться различные семантические опоры: схемы, диаграммы, графики, таблицы, рисунки и т.д. Еще больше усиливается восприятие, если наиболее значимые фрагменты информации, содержащиеся в текстах, будут конспектироваться или записываться тезисно.

Полагаем, что стимулом успешного восприятия может стать пооперационная (пошаговая) проверка ее качества. Практически это может осуществляться путем беседы преподавателя со студентами по содержанию читаемого. Однако, в данном случае следует иметь ввиду, что новые сведения лишь воспринимаются, а не применяются творчески.

Поэтому на данном этапе их усвоения вопросы должны быть конкретные, простые по форме и содержанию, т. е. такие, чтобы ответы на них предполагали повторение каких-либо определений, основополагающих фактов или явлений, изложенных в тексте. Такой вид работы активизирует деятельность еще одного анализатора — речедвигательного, что в целом задействует всю анализаторную систему в процесс восприятия информации, а именно: *зрительный анализатор* — при чтении текста; *слуховой* — при прослушивании комментариев преподавателя; *моторнодвигательный* — при конспектировании наиболее значимых фрагментов изучаемого; *речедвигательный* — при ответах на вопросы для проявления качества восприятия материала.

Результаты нашей многолетней научно-практической деятельности подтвердили эффективность описанного способа восприятия студентами гуманитарных и технических специальностей научных профессиональных текстов. Более того оказалось, что достигнутый таким образом уровень восприятия сложной профессиональной информации на иностранном языке создает надежные предпосылки для ее глубокого и всестороннего осмысления.

**2. Осмысление (понимание).** Каким же по своей профессиональной и лингвистической трудности должен быть текст, чтобы он был доступен для понимания большинству обучаемых?

Прежде всего, отметим, что читая подобного рода тексты студенты сталкиваются с двумя трудностями: 1) пониманием нового, незнакомого содержания; 2) пониманием лингвистических явлений, с помощью которых оно (это незнакомое содержание) выражено.

Установим суть каждого из названных аспектов понимания.

1. Если бы понимание нового содержания происходило на родном языке, то в сознании человека воссоздавался смысл связанный с воспринимаемой информацией и тем самым образовалась более укрупненная единица знаний изучаемого явления (ФЭС, 1977, 353-354). "Физиологической основой понимания является сложная аналитико-синтетическая деятельность мозга, состоящая в актуализации прошлых условных связей, создания новых временных связей и установления их значения. Понимание достигается на основе знаний и умений, приобретенных в предыдущем опыте. Понимание принадлежит к сфере интеллекта, однако оно также основывается на эмпирическом опыте. ... Реализуется понимание главным образом посредством языка и речи: в меньшей степени – посредством жестов, мимики и опознавательных знаков. ... Для закрепления понимания широко используется моделирование процессов и явлений" (С.У. Гончаренко, 1997, 289). При этом умственная деятельность человека концентрируется на формировании новых профессиональных знаний. Начинается сложная познавательная работа, с развертывания внутренней речи, проявляемое в беззвучном проговаривании новой предметной информации и ее соединении с такой ранее усвоенной, которая бы вместе с первой образовывала новые предметно-семантические связи. В связи с этим А.Н. Соколов пишет, что "если читается информационно сложный текст, недостаточен свернутый процесс внутренней речи, так в нем не создаются связи между предыдущими и новыми сведениями. А для их создания и возникновения нового блока знаний, читаемое следует практически полностью проговаривать, опуская лишь название предмета, о котором идет речь" (А.Н. Соколов, 1968, 96).

2. А теперь представим, возможна ли такая сложная умственная деятельность, если трудный по содержанию текст будет включать обилие незнакомых языковых явлений иностранного языка? Думаем, что нет. Внимание обучаемых не сможет сосредоточиться на формировании новых блоков знаний, оно сконцентрируется на дешифровке смысла каждого предложения. И это в лучшем случае, а чаще всего – на дешифровке смысла каждого незнакомого слова. Поэтому проговариваться будут несемантизированные отрывки предложений для определения их значения и соединения с беспрепятственно понятым языковым материалом. Умственная же деятельность по созданию новых предметно-информационных связей окажется заблокированной. Данные обстоятельства усугубляются и тем, что при первичном предъявлении чрезмерно сложного в смысловом и языковом отношении текста, у студентов уменьшается мотивация его чтения; непонимание вызывает отрицательные эмоции и разрушает веру в возможность овладения специальностью на иностранном языке; а сам язык снова возвращается в среду учебно-тренировочной практики в виде выполнения лексикограмматических упражнений и перевода научных текстов с помощью словаря.

Для предотвращения таких неправомерных методических действий, с одной стороны, и обеспечения возможности приобретения профессиональных знаний средствами иностранного языка, с другой стороны, мы предлагаем трехступенчатую модель обучения чтению научных текстов на изучаемом языке.

**На первой ступени** – *полностью адаптированный профессиональный текст*, основанный на усвоенной на лингвокоммуникативном этапе терминологии и свободно оперируемом в речи языковом материале. В содержательном аспекте такой текст будет раскрывать лишь основную идею изучаемой проблемы. Её детализация не сможет иметь место из-за ограниченного объема иноязычных языковых средств. Другими словами это будет "облегченный" текст как по смыслу, так и по языковому способу его выражения. Попытаемся обосновать правомерность такого подхода следующим образом.

На этой ступени восприятие информации осуществляется без особых психологических усилий. А.Н. Соколов называет такое восприятие "непосредственным", "беспереводным". Пониманию значения каждого слова и грамматического явления, читателю ничего не препятствует, и тем самым обеспечивает ему возможность "мгновенного схватывания смысловых вех текста и их объединении в целую мысль ... Такая работа не требует развернутого логического анализа каждого словосочетания и предложения, которое имеет место при незнании языкового материала и осуществлении его языковой догадки (А.Н. Соколов, 1960, 57-58). Однако, это не означает, что дискурсивные процессы (анализ, синтез, сравнение, умозаключение) при таком уровне восприятия информации на иностранном языке, отсутствуют. "Они осуществляются, но только происходят в крайне сокращенной форме, в форме оперирования основными смысловыми вехами текста, которые входят в структуру внутренней речи читателя. В силу сокращенности мыслительных операций восприятие и мышление здесь сливаются в единый во времени процесс, и мышление становится как бы аккомпанементом восприятия". (А.Н. Соколов, там же).

Многие исследователи считают, что такой уровень восприятия иностранного текста должен проявляться на

последней стадии обучения, к нему следует прийти кропотливым методическим путем, предварительно овладев в полной мере всеми способами языковой и контекстуальной догадки, научившись "опускаться" в тексте трудные для понимания места, и вообще читать избирательно – то, что необходимо.

Мы придерживаемся другой точки зрения. Начало обучения чтению профессиональных текстов должно быть легким и доступным для всех. Исходя из принципов суггестивной педагогики, "учение – это радость, это успех, это то, что вдохновляет и побуждает к новым учебным действиям" (А.А. Востриков, 1982). Ничто не может больше стимулировать учебу, чем положительные эмоции и высокий результат учебного процесса (Ш.А. Амоношвили, 1990). Самое яркое впечатление оставляет начало учебного процесса. Потеря интереса к обучению начинается тогда, когда становится непонятно изучаемое, отсутствует возможность образования смысловых связей нового материала с предварительно изученным (В.А. Сухомлинский, 1975).

Именно поэтому первые профессионально ориентированные тексты должны быть небольшие по объему, включать усвоенную на лингвокоммуникативном этапе терминологию и основываться на известном языковом материале, причем в тех формах, которые изучались. Такие тексты *закрепляют* в сознании студентов те профессиональные знания, которые они приобрели на занятиях по специальности; *демонстрируют* возможности лингвистического материала объединяться в новые языковые группы; *активизируют* продуктивную речевую деятельность обучаемых в виде их пересказа, смыслового анализа и обсуждения изложенных в них фактов; *стимулируют* психическую деятельность учащихся к максимально возможным сокращениям внутренней речи и тем самым беглому восприятию и осмыслению читаемого на иностранном языке.

Такое уверенное, беззатруднительное чтение научного текста облегченной трудности позволит несколько усложнить умственную задачу и представить обучаемым более насыщенный текст по этой же теме на следующей ступени обучения.

**На второй ступени – частично адаптированный профессиональный текст**, основанный на языковом материале: предыдущего текста, другого ранее усвоенного, а также экспрессивного, выбранного из аутентичного текста. В содержательном аспекте такой текст будет углублять суть изучаемой проблемы, детализировать ее некоторые вехи, раскрывать точки зрения разных ученых в связи с ее значимостью и способами практической реализации.

На этой ступени внутренняя речь при чтении начинает постепенно разворачиваться для смысловой переработки воспринимаемой информации. Содержащиеся же в ней незнакомые способы выражения не должны препятствовать содержательным умственным действиям. Для этого незнакомых языковых средств должно быть не много (не более, чем 5-7 лексических единиц на одну печатную страницу); они не должны нести основную смысловую нагрузку и быть легко семантизируемыми по контексту.

Кроме того, затрудненные в языковом и смысловом отношении тексты, А.Н. Соколов предлагает читать три раза. При первичном чтении трудных текстов обычно получается неопределенное, диффузное понимание читаемого. При повторном чтении происходит расчленение материала на части: не только на отдельные предложения, но и на отдельные слова. При этом нередко игнорируются придаточные предложения, а все "внимание сосредотачивается на главных. Однако расчленение материала и выделение в нем существенных компонентов еще не приводит к пониманию общего смысла текста. Для этого требуется новый мыслительный процесс – объединение разрозненных мыслей в единое целое. Это происходит во время третьего чтения текста (А.Н. Соколов, 1968, 96-97).

О том, что для понимания любого нового явления материала необходимо его первичное расчленение, а затем объединение в общий смысл подтверждают и результаты исследований С.Л. Рубинштейна. Ученый называет эти психологические действия анализом и синтезом. "Анализ – это мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей, моментов, сторон; анализом мы вычленим явление из тех случайных несущественных связей, в которых оно часто дано нам в восприятии. Синтез восстанавливает расчленяемое анализом целое, вскрывая более или менее существенные связи и отношения выделенных анализом элементов" (С.Л. Рубинштейн, 2004, 324). "В содержании научного знания, в логическом содержании мышления анализ и синтез неразрывно взаимосвязаны. Анализ без синтеза порочен; попытки одностороннего применения анализа вне синтеза приводят к механическому сведению целого в сумму частей. Точно также невозможен и синтез без анализа, так как синтез должен восстанавливать в мысли целое в существенных взаимосвязях его элементов, которые выделяет синтез" (С.Л. Рубинштейн, там же, 325).

Описанные процессы всецело относятся как к осмыслению предметного содержания, так и лингвистической формы его выражения. Поэтому, чтобы понять незнакомый языковой материал, а на его основе и излагаемый смысл, необходимо во внутренней речи расчленять его на составляющие элементы: слова и словосочетания. А для раскрытия значения незнакомого слова, необходимо, по предложению С.Л. Рубинштейна "установить его предметную соотнесенность с его значением, то есть установить понятийное содержание каждой незнакомой лексемы" (С.Л. Рубинштейн, 2009, 355). Отсюда очевидно, что "значение каждого слова в своей понятийной определенности соотносится с определенным контекстом, которому оно по существу принадлежит. Вместе с тем всегда имеется ограниченный самим значением комплекс других возможностей контекстов, в которых слово по своему семантическому содержанию может функционировать. В этих новых контекстах слово может приобрести новое семантическое содержание путем надстройки над его значением связанного с ним, но выходящего за его пределы, дополнительного смыслового содержания. Это изменение значения слова путем надстройки приводит к тому, что слово приобретает в данном контексте или ситуации смысл, отличный от его основного значения. Вместе с тем употребление слова в различных или изменяющихся контекстах приводит, в конце концов, к тому, что новое содержание не надстраивается лишь над ним, а включается в него и, преобразуя его, закрепляется в нем так, что оно входит в собственное значение слова и сохраняется за ним и вне данного контекста (С.Л. Рубинштейн, там же).

Установление значения слова по контексту не простая умственная операция, поэтому таких языковых явлений на второй ступени обучения должно быть ограниченное количество тем более, что эта лингвистическая работа в

развернутой внутренней речи является лишь промежуточной. Смысл же всего содержания, как мы уже говорили, осознается в следующем процессе, а именно – в процессе синтеза семантизированных элементов в единое целое.

По мере осмысления сути читаемого и постепенного преодоления языковых трудностей развернутая речь сокращается и приобретает форму предметно-образного кода (Н.И. Жинкин, 1948); что свидетельствуют об успешном завершении процесса приобретения новых знаний на данном, конкретном материале; а студенты готовы к усложнению их умственной деятельности на следующей ступени обучения.

**На третьей ступени** – *неадаптированный профессиональный текст*, основанный на языковом материале предыдущих двух текстах, другого ранее изученного материала и всего того, который еще не выбирался из аутентичного текста из-за его нетипичности и редкой употребляемости. В связи с этим его некоторые лингвистические явления могут быть представлены в виде сносок, а другие – остаться без пояснения для интуитивной или словарной семантизации. Нормативное лингвистическое выражение научного текста обеспечит запрограммированное автором его полное смысловое представление. Понимание такого текста станет возможным при его первичном просмотре, а затем изучающем чтении, то есть практически так как это имеет место при чтении на родном языке. Оставшиеся незнакомые языковые явления не смогут препятствовать полному пониманию читаемого, а полное понимание читаемого станет существенной подсказкой для семантизации содержащихся в тексте незнакомых языковых явлений.

Последнее оказывается возможным благодаря операциям анализа и синтеза на предыдущей ступени обучения. У студентов вырабатывается навык контекстуальной семантизации лексики, который переносится в более сложные содержательные и лингвистические условия: в данном случае в осмысление оригинального научного текста.

"Под переносом навыка разумеют распространение положительного эффекта от упражнения по выработке одного навыка на другие. Этому способствует общность элементов, на которых могут быть: содержание, способы действия, организация работы, формы контроля и т.д. При этом, очевидно, недостаточно, чтобы эта общность сама по себе существовала в соответствующих абстрактно мыслимых действиях. Необходимо, чтобы она в какой-то мере осознавалась субъектом, чтобы он улавливал эту общность и находил точки приложения для переноса. Перенос в ряде случаев предполагает умение осмыслить свои действия, обобщить найденное в процессе упражнения решение, усмотреть в новой ситуации моменты, позволяющие перенести в нее выработавшийся и обобщившийся способ действия. Таким образом, перенос никак не может быть сведен к механической ассоциации на основе тождественных элементов. Чем сознательнее будет вырабатываться навык, тем легче он будет обобщаться и переноситься" (С.Л. Рубинштейн, 2009, 463).

В нашем случае осмысление оригинального текста на данной ступени обучения обеспечивается анализом и синтезом смыслового содержания и его лингвистического выражения, адекватного тому, которое осуществляется на предыдущей ступени обучения. Общность элементов на первом, втором и третьем этапах состоит не только в их смысловой и языковой однородности, но и в их повторяемости из текста в текст с их постепенным усложнением. Такой лингво-смысловый прием расширения информации осознается студентами, во-первых, потому что он очевиден, а, во-вторых, потому что он сознательно используется для нивелирования избыточных трудностей при чтении аутентичных научных текстов и обеспечения возможности достижения столь высокой цели обучения значительному большинству учащихся.

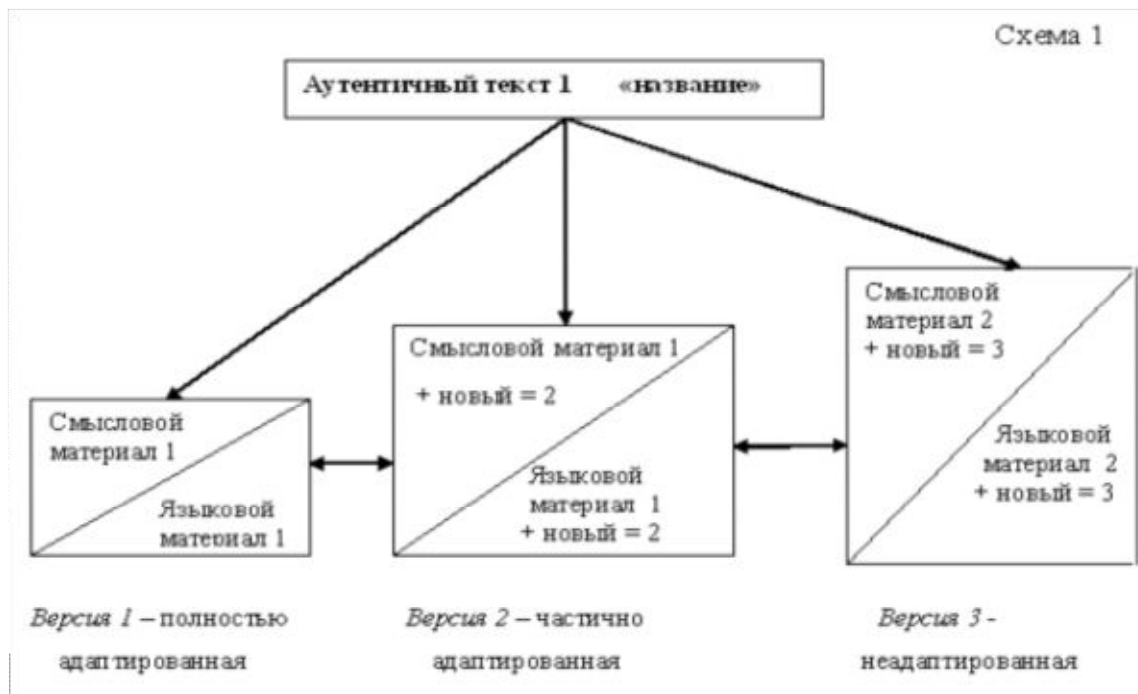
Сказанное в статье позволяет сделать три важных, на наш взгляд, выводы по развитию умений осмысления научных текстов, изложенных на иностранном языке, студентами неязыковых специальностей.

1. Осмысление читаемого на иностранном языке содержания сможет быть достигнуто большинством обучаемых, при условии возникновения новых блоков знаний за счет соединения предыдущих и вновь приобретаемых.

2. Активизация умственной деятельности по приобретению новых предметных знаний осуществляется в процессе развертывания внутренней речи и проведения мысленного анализа читаемого. При этом качество такого анализа будет тем выше, чем меньше его потребуются на преодоление лингвистических трудностей. В дальнейшем максимально развернутая внутренняя речь должна свернуться в процессе осуществления синтеза осознанных частей текста в единое целое и достигнуть уровня мышления предметно-образными символами.

3. Для преодоления смысловых и лингвистических трудностей при чтении оригинального текста он должен предъявляться в трех версиях: полностью адаптированный, частично адаптированный и неадаптированный. При этом каждый следующий текст должен включать как смысловые, так и языковые элементы предыдущего текста, равно как и постепенно усложняющиеся новые элементы. Их идентичность и однотипность способа семантизации приведет не только к формированию навыка дешифровки незнакомых языковых явлений, но и его переносу при чтении текста-оригинала.

Последний вывод может быть продемонстрирован схематически следующим образом:



Такой подход обеспечит осмысление аутентичных научных текстов, изложенных на иностранном языке, за счет: а) постепенного нарастания смысловых и лингвистических трудностей; б) систематического повторения изучаемого речевого и языкового материала; в) последовательного накопления и расширения предметных и языковых знаний.

О психологических особенностях сохранения (запоминания) этих знаний и их эффективного применения на практике мы расскажем в нашей следующей работе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Мартынова Р.Ю. Виды интегрированных процессов обучения профессиональной деятельности студентов неязыковых вузов / Р.Ю. Мартынова // Науковий вісник. – 2010. – №9-10. – С. 80-88.
2. Мартынова Р.Ю. Системно-комунікативний спосіб навчання іноземних мов : Патент №48831-А, 2002.
3. Мартынова Р.Ю. Психологические особенности лингвокоммуникативного этапа процессуальной интеграции профессиональной и иноязычной речевой деятельности / Р. Ю. Мартынова // Наука і освіта, 2011. – №2.
4. Лурия А. Р. Внимание и память: Материалы к курсу лекций по общей психологии / А. Р. Лурия. – М., 1975. – 104 с.
5. Философский энциклопедический словарь / [Под ред. Е.Ф. Голубовского, Г.В. Коралева, В.А. Лутченко]. – М., 2001. – 576 с.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К., 1997. – 376 с.
7. Соколов А. Н. Внутренняя речь при изучении иностранных языков / А. Н. Соколов // Вопросы психологии. – 1960. – №5. – С. 49-68.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
9. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н.И. Жинкин // Вопросы языкознания. – 1964. – №6. – С. 26-38.
10. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление / А. Н. Соколов. – М., "Просвещение", 1968. – 248 с.

Подано до редакції 15.10.11