

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
МИНЗДРАВА РОССИИ**

КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЦЕНТР

МАТЕРИАЛЫ

**НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ**

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

К 100-летию Астраханского ГМУ

22-23 ноября 2018 г.

**Астрахань
2018**

УДК: 378 (07)
ББК: 51.1 (2) А 43

Рекомендовано к печати редакционно-издательским советом
Астраханского государственного медицинского университета

Редакционная коллегия:
Галимзянов Х.М., Башкина О.А., Сатретдинова А.Х.

Актуальные проблемы обучения иностранных студентов в медицинском вузе: материалы научно-практической конференции с международным участием, посвященной 100-летию Астраханского ГМУ / под редакцией Сатретдиновой А.Х. – Издательство ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет», 2018. – 203 с.

В материалы конференции включены работы, посвящённые методике преподавания гуманитарных и специальных дисциплин, вопросам обучения русскому языку как иностранному, а также проблемам социокультурной и психологической адаптации студентов-иностранцев в российском вузе. В сборнике представлены статьи, отражающие опыт работы преподавателей вузов России, Белоруссии, Японии, Италии, Туркменистана, Таджикистана и других стран в области подготовки иностранных граждан. Проблематику всех материалов объединяет одна общая цель – поиск оптимальных путей обучения и воспитания студентов-иностранцев.

Материалы систематизированы по пяти разделам. В первом разделе представлены статьи, посвященные проблемам обучения русскому языку как иностранному, русскому языку как неродному в медицинском вузе. Во втором разделе рассмотрены вопросы преподавания гуманитарных и специальных дисциплин студентам на разных этапах обучения. Третий раздел включает статьи, отражающие специфику обучения иностранных граждан на языках-посредниках. Четвертый раздел посвящен психолого-педагогическим аспектам обучения и воспитания иностранных студентов. В пятом разделе широко освещены проблемы формирования у иностранных студентов профессионально-коммуникативной компетенции.

Материалы конференции предназначены преподавателям, работающим с иностранными студентами, специалистам различных подразделений, занимающимся проблемами международного образования.

ISBN 978-5-4424-0441-8

© Авторы статей, 2018
© ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» 2018

**FEDERAL STATE BUDGETARY EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
«ASTRAKHAN STATE MEDICAL UNIVERSITY»
MINISTRY OF HEALTH OF THE RUSSIAN FEDERATION**

DEPARTMENT OF RUSSIAN

EDUCATIONAL LINGUISTIC CENTER

**MATERIALS OF THE SCIENTIFIC-PRACTICAL CONFERENCE WITH
INTERNATIONAL PARTICIPATION**

**ACTUAL PROBLEMS OF TRAINING
FOREIGN STUDENTS AT A MEDICAL UNIVERSITY**

To the 100th anniversary of Astrakhan SMU

22-23 November 2018

Astrakhan
2018

UDC: 378 (07)
LBC: 51.1 (2) A 43

Recommended for publication by the Editorial Publishing Council
of Astrakhan State Medical University

Editor Board:
Galimzyanov Kh.M., Bashkina O.A., Satretdinova A.Kh.

Actual Problems of Training Foreign Students at a Medical University:
materials of the scientific-practical conference with international participation dedicated to the 100th anniversary of Astrakhan SMU / edited by Satretdinova A.Kh. – Publishing house FSEE HE “Astrakhan State Medical University”, 2018. – 203 p.

Some works devoted to the methods of teaching humanitarian and special disciplines, some issues of teaching Russian as a foreign language as well as some problems of sociocultural and psychological adaptation of foreign students at a Russian university are included in the conference materials. The collection contains articles reflecting the experience of teachers of universities of Russia, Belarus, Japan, Italy, Turkmenistan, Tajikistan, and other countries in the field of training foreign citizens. The problems of all materials are united by a general purpose. It is a search for optimal ways of training and educating foreign students.

Materials are systematized in five sections. The articles on the problems of teaching Russian as a foreign language, Russian as a non-native language at a medical university are presented in the first section. Some issues of teaching humanities and special disciplines students at different stages of training are considered in the second section. The third section includes some articles reflecting the specifics of teaching foreign citizens in intermediary languages. The fourth section is devoted to the psychological and pedagogical aspects of training and educating foreign students. Some problems of forming professional-communicative competence of foreign students are extensively highlighted in the fifth section.

The conference materials are intended for teachers working with foreign students, specialists of various departments dealing with problems of international education.

ISBN 978-5-4424-0441-8

© Authorsofarticles, 2018
© FSEEHE “Astrakhan State Medical University”2018

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Башкина О.А. Международная академическая мобильность как важная составляющая высшего образования	11
Великанова Л.П. Психологические аспекты адаптации иностранных студентов к обучению в вузе	16
Дьякова О.Н., Гагарина Е.Ю. Взаимосвязь уровня вовлеченности иностранных студентов с учебной мотивацией и образовательными достижениями	20
Сатретдинова А.Х. Специфика обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе	27
Фалчари Р.А., Кеспелери Э.В. Особенности симуляционного обучения иностранных студентов	31

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ, РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Араящики С., Чернухина О.А. Трудности при обучении русскому произношению в японской аудитории: взгляды студентов и преподавателей	34
Болтнева В.О., Матюшкова Т.А. Применение наглядных и игровых приемов в обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе	37
Гущина К.Н. Фонетико-орфоэпический аспект стихотворного текста (на примере лирики В. Нарбута)	40
Желнова И.Л., Беззубикова М.В. Проектная деятельность в преподавании культуры речи иностранным студентам-медикам	42
Матюшкова А.И. Использование медицинских метафор в практике преподавания русского языка иностранным студентам	45
Мотыгина Ж.Ю. Использование пословиц и поговорок разных народов на занятиях по культуре речи и русскому языку как иностранному со студентами медицинского вуза	48
Мусиенко В.В. Лексические игры на уроках РКИ (базовый уровень)	51
Приказчикова М.А., Пикалова А.Н. Загадки с семантическим полем «пища» как игровой элемент на занятиях РКИ	53
Сатретдинова А.Х., Пенская З.П. Интерактивные технологии как средство повышения познавательного интереса иностранных студентов	57
Чигринова Е.А. Фразеологизмы как один из способов создания положительного/отрицательного образа врача при изучении русского как иностранного	60
Юсупалиева Л.Н. Вербализация концепта «ученик» на занятиях по русскому языку как иностранному	63

ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

Ажикова А.К., Берлякова Е.М., Рожкова И.С., Фельдман Б.В. Особенности преподавания избранных разделов паразитологии на языке-посреднике	66
Афанасьева Е.В., Азатян С.Г. Некоторые вопросы преподавания общей и неорганической химии на начальном этапе обучения студентов из стран ближнего зарубежья	68
Костина Л.А., Кубекова А.С. Специфика преподавания психологии иностранным	

студентам	72
Курятникова Г.К., Галимзянов Х.М. Преподавание тропических и паразитарных болезней на кафедре инфекционных болезней и эпидемиологии	74
Маджаева С.И., Синицина А.О. Изучение мотивационных признаков фитонимов в рамках самостоятельной работы на занятиях по латинскому языку	76
Михайлова М.Е. Особенности формирования фонда оценочных средств для аттестации иностранных студентов	80
Сентюрова Л.Г., Красовский В.С., Мазлов А.М., Бойко О.В., Шерышева Ю.В. Организация самостоятельной внеаудиторной работы иностранных студентов по биологии	83
Старикова А.А., Мажитова М.В. Элементы тьюториальной системы обучения при изучении химических дисциплин на фармацевтическом факультете	85
Удочкина Л.А. Преподавание анатомии человека с использованием компетентностного подхода	90
Уранова В.В., Мажитова М.В., Ковалев В.Б. Использование информационных компьютерных технологий в процессе преподавания курса «Аналитическая химия»	91
Шаповалова М.А., Кашкарова И.А., Журнаджянц Ю.А., Хаджаева А.Р. Особенности преподавания экономических дисциплин иностранным студентам, обучающимся по специальности «Фармация» на французском языке	95
Шпотин В.П., Григорьева А.А. К вопросу оптимизации обучения иностранных студентов на кафедре оториноларингологии	98

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН НА ЯЗЫКАХ-ПОСРЕДНИКАХ

Дьякова О.Н., Гагарина Е.Ю., Касимцева Л.М., Ясенявская А.Л., Дьякова Е.М. Формирование вовлеченности иностранных студентов как способ оптимизации процесса обучения на языках-посредниках	101
Кузьмина М.А., Киселева Е.Е., Синчихин С.П. Особенности применения предметно-языкового интегрированного подхода при обучении иностранных студентов на языке-посреднике по дисциплине «Акушерство и гинекология» в медицинском вузе	107
Кунусова А.Н. Русский в италоязычной аудитории: фонологический аспект	111
Логинов П.В., Белявская Л.Н. Снятие лексико-грамматических трудностей в процессе преподавания специальных дисциплин на языке-посреднике	114
Одишелашвили И.Р., Кириллова Т.С., Одишелашвили Г.Д. Лексико-семантическая интерференция на уровне макроструктуры в русской речи англоязычных студентов	117
Пикалова А.Н., Приказчикова М.А. Обучение научному стилю речи иностранных студентов-стоматологов	120
Середина А.М. Специфика применения интерактивных методов при обучении иностранных студентов на языках-посредниках	124
Смахтина Т.А. Проблемы преподавания психологии на языке-посреднике	127
Супатович Л.Л., Тризно М.Н. Специфика преподавания анатомии иностранным студентам на языках-посредниках	130
Ткачева Т.А. Лингвистические трудности освоения франкоговорящими студентами латинского языка в медицинском вузе	133

Шагина И.Р., Репина Д.Н. Проблематика обучения предметной области иностранных студентов на языке-посреднике.....	137
---	-----

***ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ***

Гагарина Е.Ю. Поликультурная личность иностранного обучающегося медицинского вуза Российской Федерации.....	140
Епанчина Л.В. Проблемы адаптации иностранных граждан.....	143
Кириллова Т.С., Смахтина Т.А., Одишелашвили И.Р. Феномен культурного шока или аккультурация.....	146
Миляева О.В. Локально-образовательная дифференциация современного мигранта в языковой картине Астраханского региона.....	148
Раджабов Р.Р. Влияние билингвизма на мыслительные и познавательные способности личности.....	151
Росткова Е.Е. Куратор - главный проводник иностранных студентов в российское образование.....	153
Садретдинов Р.А., Ерина И.А. Информированность иностранных студентов медицинского вуза о проблеме ИППП.....	155
Синдюкова С.У. Культурологический аспект в адаптации и обучении иностранных студентов в медицинском вузе.....	158
Костина Л.А., Сторожева Ю.А. Проблема межэтнических отношений студентов в образовательной среде вуза.....	161

***ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ***

Бекмурадова Б. К., Реджепова М.Д., Айтыева С.С. Профессиональная направленность обучения иностранным языкам в медицинском университете Туркменистана.....	164
Джудузбаева З.Н. Учебное общение как формирующий компонент языка специальности в медицинском вузе.....	166
Лукоянова Т.В. Реферирование как базовое умение профессиональной деятельности специалиста.....	170
Меретукова М.М. Алгоритм формирования коммуникативных грамматических навыков и умений при обучении иностранных слушателей русскому языку как иностранному.....	173
Мирзоева Г.Х. Влияние латинского языка на английский язык.....	175
Мухамадиева З.А. Междисциплинарная роль английского языка в области медицины.....	178
Никольская И.Г. О формировании эмотивной компетенции иностранных студентов-стоматологов.....	181
Портнова-Шаховская А.В., Кастрица Е.А. Принцип диахронической интеграции языковых участников процесса преподавания русского языка как иностранного в условиях билингвизма.....	184
Садретдинов Р.А., Ерина И.А. Развитие общих и профессиональных компетенций у иностранных студентов на кафедре дерматовенерологии Астраханского ГМУ.....	188
Удочкина Л.А., Росткова Е.Е. Традиции и инновации в формировании клинического мышления студентов-медиков.....	191
Филатова Н.А. Формирование профессиональной компетентности будущего врача.....	193

CONTENTS

PLENARY REPORTS

Bashkina O.A. International academic mobility as an important component of Higher education.....	11
Velikanova L.P. Psychological aspects of adaptation of foreign students to study at the university.....	16
Dyakova O.N., Gagarina E.Yu. Correlation between the level of involvement of foreign students with educational motivation and educational achievements.....	20
Satretdinova A.Kh. Specificity of teaching Russian as a foreign language at a medical university.....	27
Falchari R.A., Kesplery E.V. Features of simulation training of foreign students.....	31

PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE, RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN MEDICAL SCHOOL

Arayaschiki S., Chernukhina O.A. Difficulties in teaching Russian pronunciation in the Japanese audience: views of students and teachers.....	34
Boltneva V.O., Matyushkova T.A. The use of visuals and games by the study of Russian as a foreign language at the basic course.....	37
Gushchina K.N. Phonetic-orthoepic aspect of the poetic text (for example, the lyrics of V. Narbut).....	40
Zhelnova I.L., Bezzubikova M.V. Project activities in teaching culture of speech foreign medical students.....	42
Matyushkova A.I. Use of medical metaphors in practice of teaching Russian for foreign students.....	45
Motygina J.Y. The use of proverbs and sayings of different peoples in the classroom for speech culture and the Russian language as foreign students of medical university.....	48
Musienko V.V. Vocabulary games for the classes Russian as a foreign language (basic level).....	51
Prikazchikova M.A., Pikalova A.N. Riddles with the semantic field "food" as a game element at RFL lessons.....	53
Satretdinova A.K., Penskaya Z.P. Interactive technologies as means of increasing the cognitive interest of foreign students.....	57
Chigrinova E.A. Frazeological units as one of the methods of a good/bad doctor`s image formation in RFL aspect.....	60
Yusupalieva L.N. Verbalization of the concept "student" in the classroom Russian as a foreign language.....	63

PROBLEMS OF TEACHING OF HUMANITARIAN AND SPECIAL DISCIPLINES AT DIFFERENT STAGES OF LEARNING

Azhikova A.K., Berlyakova E.M., Rozhkova I.S., Feldman B.V. Features of teaching the selected sections of Parasitology in intermediate languages.....	66
Afanasyeva E.V., Azatyan S.G. Some issues of teaching general and inorganic chemistry at the initial stage of studying of students from neighboring countries.....	68
Kostina L.A., Kubekova A.S. Specificity of teaching Psychology to foreign students.....	72

Kuryatnikova G.K., Galimzyanov H.M. Teaching tropical and parasitic diseases at the department of infectious diseases and epidemiology.....	74
Madzhaeva S.I., Sinitsyna O.A. The study of motivational characteristics of phytonyms in the framwork of independent work in the classroom for the Latin language.....	76
Mikhailova M.E. Features of formation of the fund assessment tools for certification of foreign students.....	80
Sentyurova L.G., Viktor S.K., Maslov A.M., Boyko O.V., Serysheva J.V. Organization of independent extracurricular of foreign students.....	83
Starikova A.A., Mazhitova M.V. The elements of tutorial system of education when studying chemistry disciplines on the faculty of pharmacy.....	85
Udochkina L.A. Teaching human anatomy using the competence approach.....	90
Uranova V.V., Mazhitova M.V., Kovalev V.B. Using of information computer technologies in teaching process of course of "Analitical chemistry" to foreign students-auditors.....	91
Shapovalova M.A., Zurnadzhyants J.A., Kashkarova I.A., Khadzhayeva A.R. Features of teaching economic disciplines to foreign students studying in the specialty "Pharmacy" in French.....	95
Shpotin V.P., Grigorieva A.A. To the question of optimizing the teaching of foreign students at the department of otorhinolaryngology.....	98

***SPECIFICS OF TRAINING OF FOREIGN STUDENTS
IN THE INTERMEDIARY IANGUAGE***

Dyakova O.N, Dyakova O.N., Kasimtseva L.M., Yasenyavskaya A.L., Dyakova E.M. Formation of involvement in foreign students as a method of optimizing the process of learning in the intermediary language.....	101
Kuzmina M., Kiseleva E.E., Sinchikhin S.P. Peculiarities of application of subject and language integrated approach to teaching foreign students the language as intermediary in the discipline "Obstetrics and gynecology" at the medical university.....	107
Kunusova A.N. Russian language in Italian-speaking audience: phonological aspect.....	111
Loginov P.V., Belyavskaya L.N. The removal of the lexical and grammatical difficulties in the process teaching the in the intermediary language.....	114
Odishelashvili I.R., Kirillova T.S., Odishelashvili G.D. Lexico-semantic interference at the level of macrostructure in Russian speech of English speaking students.....	117
Pikalova A.N., Prikazchikova M.A. Training of foreign dental students to the scientific language.....	120
Seredina A.M. The specifics of the application of interactive methods of teaching of foreign students in intermediary language.....	124
Smahtina T.A. The problems of teaching Psychology in an intermediary language.....	127
Supatovich L.L., Trizno M.N. Peculiarities of teaching anatomy to foreign students using the intermediary language.....	130
Tkacheva T.A. Linguistic difficulties of mastering the French-speaking students of Latin language in medical school.....	133
Shagina I.R., Repina D.N. The problems of teaching the subject area of foreign students in the intermediary language.....	137

***PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF TRAINING AND EDUCATION
OF FOREIGN STUDENTS***

Gagarina E. Yu. Multicultural personality of a student of a foreign medical university Russian federation	140
Epanchina L.V. Problems of adaptation of foreign citizens	143
Kirillova T.S., Smakhtina T.A., Odishelashvili I.R. The phenomenon of cultural shock or acculturation	146
Milyaeva O.V. Local educational differentiation of contemporary migrants in the language picture of the Astrakhan region	148
Rajabov R.R. The effect of bilingualism on mind and brain, on personality and on cognitive functioning	151
Rostkova E.E. Curator – the main conductor of foreign students in Russian education	153
Sadretdinov R.A., Erina I.A. The awareness of foreign students medical university about the problem of sexually transmitted infections	155
Sindyukova S.U. Cultural aspect in the adaptation and training of foreign students in the medical university	158
Kostina L.A., Storozheva J.A. The problem of interethnic relations of students in the educational environment of a university	161

***PROBLEMS OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE
PROFESSIONALLY-COMMUNICATIVE COMPETENCE***

Bekmyradova B.G., Rejepova M.D., Aytyyeva S.S. Professional orientation of training of the for- eign languages at the medical university of Turkmenistan	164
Dzhulduzbaeva Z.D. Educational communication as a forming component of the professional language in a medical university	166
Lukyanova T.V. Summarising as basic skills of the professional activity of the specialist	170
Meretukova M.M. Algorithm for the formation of communicative grammatical skills and abilities in teaching foreign students Russian as a foreign language	173
Mirzoeva G.H. The influence of Latin language to English language	175
Mukhamadieva Z.A. Interdisciplinary role of English in the field of medicine	178
Nikolskaya I.G. About the formation of emotive competence of foreign dental students	181
Portnova-Shakhovskaya A.V., Kastritsa E.A., The principle of diachronic integration languages-participants of the teaching process Russian as a foreign language in conditions of bilingualism	184
Sadretdinov R.A., Erina I.A. The development of general and professional competences of foreign students at the department of dermatology and venereology of Astrakhan state medical university	188
Udochkina L.A., Rostkova E.E. Traditions and innovations in shaping the clinical thinking of medical students	191
Filatova N.A. Formation of professional competence future doctor	193

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

УДК 378.4:37.014.25

МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Башкина О.А.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В статье рассматриваются вопросы международной академической мобильности как одного из главных инструментов повышения качества подготовки в высшей школе. Автор определяет основные направления и инструменты развития академической мобильности, а также факторы, препятствующие мобильности студентов и преподавателей. Предлагается опыт реализации программ международной академической мобильности в Астраханском государственном медицинском университете.

Ключевые слова: международная академическая мобильность, интернационализация, иностранные обучающиеся, высшее образование, конкурентоспособность, интеграция, образовательное пространство, международная деятельность, сотрудничество.

Российская Федерация содействует развитию сотрудничества российских и иностранных образовательных и научных организаций, международной академической мобильности обучающихся, педагогических, научных и иных работников системы образования, привлечению иностранных граждан к обучению в российских организациях, осуществляющих образовательную деятельность, обеспечению взаимного признания образования и квалификации, участвует в соответствии с международными договорами Российской Федерации в деятельности различных международных организаций в сфере образования

Международная академическая мобильность обучающихся, педагогических, научных и иных работников включает международные перемещения обучающихся (студентов, аспирантов), преподавателей, специалистов и ученых в целях обучения, осуществления научной и преподавательской деятельности, обмена опытом, представления результатов исследований, а также в других профессиональных целях.

Академическая мобильность продолжает рассматриваться как один из главных инструментов повышения качества подготовки в высшей школе. На официальном сайте Министерства образования и науки Российской Федерации декларируется, что «Российская Федерация содействует развитию сотрудничества российских и иностранных образовательных и научных организаций, международной академической мобильности обучающихся». Одной из целей развития академической мобильности называется «повышение эффективности и конкурентоспособности российской системы образования».

В соответствии с Указом Президента Российской Федерации № 204 от 7.05.2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития» Российской Федерации на период до 2024 года Правительству РФ при разработке национального проекта в сфере образования к 2024 году необходимо обеспечить «глобальную конкурентоспособность российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования». А одной из стратегических задач, поставленных перед системой российского высшего образования в сфере академической мобильности, является «увеличение не менее чем в два раза количества иностранных граждан, обучающихся в образовательных организациях высшего образования и научных организациях, а также реализация комплекса мер по трудоустройству лучших из них в Российской Федерации».

Международная академическая мобильность – это один из самых эффективных способов развития образовательных возможностей на индивидуальном уровне. Студенты и профессорско-преподавательский состав, принимая участие в программах мобильности, открывают путь к более качественным образовательным и исследовательским курсам и програм-

мам. Они возвращаются домой не только с новыми знаниями, но и с бесценным опытом. Формирование качественных трудовых ресурсов, способных позитивно влиять на национальную экономику, напрямую зависит от поощрения и поддержки международной академической мобильности в системе высшего образования.

Интеграция стран в общее образовательное пространство достигается через расширение сотрудничества в области высшего образования в контексте реализации Лиссабонской стратегии и Болонского процесса.

В контексте повышения конкурентоспособности высшего образования сегодня имеют значение вопросы развития академической мобильности, интернационализации учебных планов, создания транснациональных образовательных программ, развития международных консорциумов университетов.

Различают два типа академической мобильности:

- вертикальная мобильность – студент получает полное образование с получением диплома иностранного образовательного учреждения;
- горизонтальная мобильность – студент проходит обучение в течение ограниченного времени (семестр или учебный год) в другом российском и/или зарубежном университете.

Основным принципом современной европейской системы образования является принцип ориентирования на личный успех специалиста – обеспечение профессионального роста человека, его продвижения по карьерной лестнице и экономической состоятельности. Главное условие реализации данного принципа – индивидуализация и повышение гибкости образовательного процесса. На уровне образовательных программ это означает переход к модульной структуре и гибкой системе учета образовательных достижений, на структурно-институциональном уровне – обеспечение возможности для обучения в нескольких учреждениях и включение в сферу образования неформального сектора (краткосрочные курсы, тренинговые центры, корпоративные системы подготовки и повышения квалификации). Еще одним условием реализации данного принципа является развитие содержания образования со смещением в сторону формирования личностных и профессиональных компетенций и готовности к изменениям. Усилия европейских стран в таких направлениях, как развитие академической мобильности, поддержка дистанционного образования, создание единой квалификационной системы, мониторинг качества и в целом реализация идеи единого европейского образовательного пространства направлены именно на осуществление индивидуализации и повышение гибкости образовательного процесса. Получив образование в другой стране, выпускник становится более конкурентоспособным как на внутреннем, так и на внешнем рынках труда.

Интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство – одно из актуальных направлений развития российской образовательной системы в русле широкого и всеобъемлющего процесса глобализации. С принятием Болонской декларации для России и европейских стран открылись до сих пор не в полной мере реализованные возможности взаимного обогащения исторически по-разному сложившихся образовательных систем.

Начало Болонскому процессу было положено Сорбоннской декларацией (Joint Declaration on Harmonization of the Architecture of the European Higher Education System), которую 25 мая 1998 г. подписали министры образования Франции, Германии, Италии и Великобритании на мероприятии, посвященном 800-летию юбилею Сорбоннского университета. Болонский процесс на уровне государств был основан 19 июня 1999 г. подписанием 29 министрами образования от имени своих правительств документа, получившего название «Болонская декларация». Следующий этап Болонского процесса состоялся в Праге 19 мая 2001 г., где представителями уже 33 стран Европы было подписано Пражское коммюнике. Россия присоединилась к Болонской инициативе на Берлинской встрече 19 сентября 2003 г.

Объединение государств в рамках Болонского содружества явилось следствием процесса глобализации в мире, когда насущным условием социальной, политической и экономической стабильности в Европе выступила необходимость ликвидации социально-

культурной пропасти, разделяющей страны. Преодоление этой пропасти, зависящее от гибкости и готовности к компромиссу каждого отдельного индивида в любой стране, – залог достижения взаимопонимания и гармоничного сотрудничества стран на мировой арене. И задача подготовки специалиста, обладающего необходимыми компетенциями для осуществления своей деятельности на кросс-культурном уровне, ложится именно на сферу высшего профессионального образования каждой страны в мировом сообществе. При этом пути, способы, методы решения обозначенной задачи должны быть едиными в европейской, а впоследствии и в мировой системе образования.

Для поиска точек соприкосновения, выработки единой стратегии и тактики подготовки высококвалифицированного специалиста, способного работать на европейском уровне, и появилась идея официального документа, консолидирующего опыт национальных систем образования. Болонский процесс направлен на сближение, а не на унификацию высшего образования в Европе и в мире и предполагает уважение к основополагающим принципам автономности и многообразия.

Идея развития академической мобильности предполагает преодоление преград на пути к свободному перемещению, с особым вниманием к следующему:

- для студентов – доступ к возможностям получения образования и профессиональной подготовки;
- для преподавателей, исследователей и административного персонала – признание и зачет периодов времени, использованных в Европе для исследований, преподавания и профессиональной подготовки, без ущемления их прав, установленных законом.

Одним из наиболее значительных факторов, препятствующих мобильности и студентов, и преподавателей, является недостаточный уровень владения иностранными языками, особенно английским. Во многих российских вузах практически не существует учебных курсов, преподаваемых на английском или других международно используемых иностранных языках, в то время как многие европейские вузы за последние годы учредили множество англоязычных программ, что является одним из весьма значительных факторов борьбы за привлечение интеллектуальных ресурсов.

Инструментами развития академической мобильности являются:

- европейская система перезачета кредитов – обеспечивает прозрачность, сопоставимость изученного материала и, соответственно, возможность академического признания квалификаций и компетенций. Сопоставимость учебных планов позволяет студентам выбирать программы, соответствующие получаемой ими квалификации, которые, при условии их успешного завершения, засчитываются как пройденный материал в своем университете;
- приложение к диплому дает полное описание предмета, уровня, содержания полученной подготовки. Приложение повышает уровень академической мобильности студентов и мобильности выпускников на рынке труда;
- двойные дипломы – это дает студентам возможность окончить два высших учебных заведения (получить два диплома о высшем образовании) по разработанной совместной академической программе за один период академического обучения (5–6 лет). В соответствии с договоренностями между вузами-партнерами студент должен проучиться в вузе-партнере 1-2 года и пройти итоговую государственную аттестацию дважды (в базовом вузе и вузе-партнере) либо сдать государственные экзамены единожды комиссии, в которую входят представители базового вуза и вуза-партнера.

Самый большой контингент иностранных студентов в развитых странах традиционно принимает высшая школа США: более 30 % общей численности студентов-иностранцев в мире. Второй по численности контингент находится во Франции, далее следуют Германия, Великобритания, Канада, Бельгия, Япония. В США, ФРГ и Великобритании на первом месте по численности контингент студентов из Азии, во Франции – из Африки.

Среди стран, имеющих за границей значительные контингенты своих студентов, лидирует Китай. За ним следуют Япония, Германия, Греция, Индия, Иран, Малайзия, Марокко, Южная Корея.

Ещё очень многое предстоит сделать, многие проблемы решить странам для создания единого прозрачного образовательного пространства во благо мировой цивилизации, но сегодня, спустя 20 лет после начала Болонского процесса, совершенно очевидно, что академическая мобильность – ключевой фактор в достижении этой цели.

Опыт реализации программ международной академической мобильности в Астраханском ГМУ

Международная академическая мобильность представляет собой обмен обучающимися с научно-образовательным учреждением за рубежом на определенный период времени в целях обучения или проведения научных исследований. В рамках академической мобильности осуществляются программы по обмену для обучающихся, интернов, ординаторов, а также преподавателей (чтение лекций, проведение мастер-классов). Реализуется обмен опытом по учебно-методической, научно-исследовательской деятельности, а также иные виды сотрудничества в сфере образования, науки и медицинской деятельности. Целями международной академической мобильности является повышение конкурентоспособности Астраханского ГМУ в мировом образовательном пространстве, а также развитие международных связей.

Академическая мобильность студентов является приоритетным направлением международной деятельности большинства крупных вузов Российской Федерации. Этот пункт является показателем его имиджа, популярности и привлекательности для абитуриентов, а также является закономерным следствием процессов интернационализации и глобализации, затрагивающих все сферы деятельности человека, в том числе и высшее образование. Интеграция вузов является ключевой тенденцией современного высшего образования. Обязательным условием реализации программ студенческого и преподавательского обмена является наличие Договора о сотрудничестве между университетами. Для организации реализации образовательных программ по обмену между несколькими организациями, осуществляющими образовательную деятельность, такие организации также совместно разрабатывают и утверждают образовательные программы.

Программы международной академической мобильности реализуются в Астраханском ГМУ с 1992 года и осуществляются на взаимной основе в соответствии с соглашениями и меморандумами о сотрудничестве, заключаемыми с зарубежными вузами-партнёрами: университетом Кюсю, Фукуока (Япония), Гилянским университетом медицинских наук (Иран), Каирским государственным университетом, Университетами Сфакса и Эль Манар (Республика Тунис), Университетом им. Хасана II, г. Касабланка (Королевство Марокко), Европейской научной организацией (Ганновер, Германия), Белорусским государственным медицинским университетом, Азербайджанским медицинским университетом, Самаркандским государственным медицинским институтом, Бухарским государственным медицинским институтом имени Абу Али ибн Сино (республика Узбекистан), Южно-Казахстанской государственной фармацевтической академией, Казахским национальным медицинским университетом имени С.Д. Асфендиярова, Западно-Казахстанским государственным медицинским университетом имени Марата Оспанова, Атырауским медицинским колледжем (республика Казахстан).

В рамках международной академической мобильности осуществляются следующие программы:

- импорт образовательных услуг: чтение профессорами Астраханского ГМУ лекций в зарубежных вузах;
- экспорт образовательных услуг: прием на обучение иностранных граждан по программам, реализуемым в Астраханском ГМУ, в том числе обучение на языках-посредниках (английском, французском);
- довузовская подготовка иностранных граждан (программы подготовки к поступлению в Астраханский ГМУ к освоению основных образовательных программ высшего образования на русском языке);

- социокультурная адаптация иностранных студентов к условиям обучения и проживания в России.

В условиях растущей глобализации студенты должны быть конкурентоспособными на внутреннем и внешнем рынках труда. Для этого необходимо получение образования, владение иностранными языками, обладание разнообразными профессиональными навыками и умение использовать современные технологии. Опыт Астраханского государственного медицинского университета показывает, как этого можно достичь.

Сегодня в Астраханском ГМУ обучается более 2000 иностранных обучающихся из стран ближнего (Азербайджан, Туркменистан, Казахстан, Узбекистан, Таджикистан, Киргизия, Украина, Армения и др.) и дальнего зарубежья (Марокко, Сирия, Тунис, Алжир, Египет, Ботсвана, Израиль, Бангладеш, Индия, ЮАР, Португалия, Танзания и др.). Около трети студентов университета от общей численности контингента иностранцы: 33 % всех иностранных студентов – из стран СНГ, 3,6 % – из Ближнего Востока и Азии, 63 % – из стран Африки.

Признание заслуг университета на мировом уровне – результат целенаправленной деятельности руководства и персонала вуза, которые уделяют особое внимание студенческой мобильности, принимая участие в разноплановых проектах по этой тематике. Зачастую главным фактором, определяющим принятие студентом решения о выборе вуза для обучения по программам академической мобильности, является финансовый вопрос. В университете выделяются собственные средства на финансирование мобильности. Университет взаимодействует на основе двусторонних договоров с 8 странами.

Программа академической мобильности в Астраханском медицинском университете реализуется в соответствии с Положением об академической мобильности, утвержденным в 2013 году на Ученом совете вуза, направленным на внедрение достижений университета в международную сферу науки и преподавания.

В области академической мобильности университет ставит следующие задачи:

- развитие входящей и исходящей мобильности студентов и преподавателей;
- развитие способности студентов и преподавателей использовать иностранный язык;
- развитие кросс-культурной компетенции студентов и преподавателей;
- привлечение иностранных студентов для обучения по программам ординатуры и аспирантуры;
- дальнейшая разработка образовательных программ на иностранном языке.

В вузе функционируют службы, содействующие академической мобильности. В университете создан и функционирует Сектор академической мобильности, сотрудники которого организуют координацию программ обмена, а также сопровождение иностранных граждан, помощь в оформлении документов. Направление обучающихся из университета-партнера в Астраханский ГМУ осуществляется на основе двустороннего соглашения между университетами. Сектор академической мобильности согласует список обучающихся, направляемых в Астраханский ГМУ, с руководителями соответствующих кафедр и отделов университета. Обучающийся, участвующий в международной академической мобильности, заполняет и согласует в своём вузе Соглашение об обучении. Сектор академической мобильности организует оформление официального письма о приеме на обучение и обеспечивает поддержку обучающихся в рамках миграционного учета. По окончании согласованного периода обучения принимающая сторона и ответственная кафедра проводит аттестацию обучающегося в соответствии с Соглашением об обучении. Участие обучающегося в программе международной академической мобильности не приводит к увеличению срока освоения основной образовательной программы высшего профессионального образования. На сайте университета потенциальным студентам предоставлена полная информация о возможностях обучения и требованиях приема.

Астраханский ГМУ особое внимание уделяет совершенствованию языковой подготовки студентов. На базе Образовательного лингвистического центра Университета органи-

зуются курсы русского, английского, немецкого, французского языков. Содержание модулей языковых программ дифференцировано и ориентировано на студентов с различным уровнем языковой подготовки, что позволяет им не только совершенствовать имеющиеся знания, умения и навыки, но и получить новые, развить компетенцию «мобильность», необходимую для дальнейшего участия в программах международной направленности.

Академический обмен, осуществляемый в Астраханском медицинском университете, способствует развитию и укреплению международных вузовских контактов, ориентации на взаимовыгодное деловое партнерство и эффективное развитие всестороннего участия вуза в международном обмене, что представляет собой одно из направлений позитивного развития Университета, ориентированного на поднятие его авторитетности, совершенствование образовательной и научной деятельности.

INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY AS AN IMPORTANT COMPONENT OF HIGHER EDUCATION

Bashkina O.A.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

Some issues of international academic mobility as one of the main tools for improving the quality of training in higher school are considered in the article. The author defines the main directions and tools for the development of academic mobility as well as some factors hindering the mobility of students and teachers. The experience of implementing some international academic mobility programs at Astrakhan State Medical University is offered.

Keywords: international academic mobility, internationalization, foreign students, higher education, competitiveness, integration, educational space, international activities, cooperation.

УДК: 378–054.6: 316.6

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Великанова Л.П.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В статье сделан акцент на психологических аспектах адаптации иностранных студентов к обучению в вузе. Обращается внимание на факторы, являющиеся источником психологического, психо-социального, психофизиологического стресса, которые в совокупности формируют адаптационный стресс. Последний, в свою очередь, затрудняет и пролонгирует адаптационный период. Внесены предложения по профилактике и минимизации последствий адаптационного стресса.

Ключевые слова: иностранные студенты, обучение в зарубежном вузе, адаптация, адаптационный стресс, последствия, профилактика.

Обучение иностранных студентов в нашем вузе является относительно новым опытом, сопровождающимся рядом трудностей. Для эффективного преподавания требуется их разрешение.

Изменение привычных условий жизни молодого человека, отрыв от родителей, родных, семьи, смена места жительства, знакомство с иной культурой, традициями, социальным укладом является психологическим стрессом пролонгированного действия [Ильина, 2017: 217].

Изменяется их собственный социальный статус, место в системе общественных отношений, возникает необходимость непосредственного включения в межкультурное общение, овладения новыми социальными нормами и установками, содержанием новой ведущей деятельности, требующей иных навыков и личностных ресурсов.

Определенные коммуникативные трудности в новой, межкультурной социальной среде возникают на самых первых этапах обучения, обусловленные, так называемой, этнической установкой [Гуриева, 2003: 515; Кадыкова, Смирнов 2003: 124; Коврова, 2003: 288; Стефаненко, 2000: 236]. Последняя проявляется в том, что собственная культура используется как образец и эталон в решении проблем. Так, например, уже обучаясь на третьем курсе, студенты-иностранцы продолжают обращаться к преподавателю «мадам», ссылаясь на то, что у них «так принято». Аналогичная ситуация с восприятием времени: опоздание на 20 минут на занятия расценивается как незначительное, а замечания на эту тему не заслуживающими внимания. Вне занятия во время перерыва трудно достичь приемлемого уровня громкости, так как у студентов отсутствует навык разговаривать вполголоса – «мы не кричим, это у нас так все говорят».

Психологический стресс усугубляется организационной составляющей: недостаточная саморегуляция, слабая способность к планированию, распределению времени. Зачастую в их основе лежат черты личностной незрелости, низкой ответственности, инфантилизма, экстернальный локус контроля, слабая мотивация достижений к новой деятельности.

К вышеперечисленному добавляются коммуникативные трудности учебного процесса и повседневного межличностного общения, обусловленные не только иноязычным окружением, отличающимся менталитетом, но также и низким уровнем базовых знаний, понятийного мышления.

Физиологический (психофизиологический) стресс обусловлен сменой часовых поясов, климатических условий, режима и качества питания. Все это требует перестройки гомеостаза и создает дополнительную нагрузку на организм. Режим обучения предполагает ежедневные многочасовые нагрузки. Кроме того, соматическое состояние иностранных студентов зачастую оставляет желать лучшего. Обострения хронических заболеваний, слабый иммунитет, резидуальные симптомы органического поражения нервной системы вынуждают пропускать занятия, что влечет за собой задолженности и необходимость отработок пропущенных занятий, а, следовательно, создает дополнительный стресс. Последний, в свою очередь, неблагоприятно влияет на соматическое состояние.

Накоплению академической задолженности, как еще одного источника стресса и фрустрации, способствуют уже упомянутые недостаточная саморегуляция, слабая способность к планированию, распределению времени. Эти же качества обуславливают и недостаточную способность к длительной концентрации внимания, сосредоточению в процессе овладения новой информацией, повышенную отвлекаемость на лекциях, практических занятиях.

Перечисленные факторы существенно влияют и на режим дисциплины: посторонние разговоры на родном языке, поиск развлекательной информации в телефонах, прослушивание музыки.

Следует заметить, что вне тематики занятия язык-посредник «отключается» – перестает восприниматься аудиально, переходит в разряд фонового шума. Все это негативно влияет на продуктивность учебного процесса.

Кроме того, язык-посредник, безусловно, имеет ограничения в изложении и усвоении специальной терминологии и создает понятийные трудности. Особенно это касается специальных предметов со специфическим дискурсом (например, психологии, правоведения). Да и языком-посредником не все студенты владеют в достаточном объеме даже для повседневного общения. Последнее зачастую порождает неспособность объясниться по рабочим моментам (время начала занятий, место их проведения, дата и время прохождения медицинского осмотра, изменения в расписании).

Еще один негативный психологический аспект обучения – «прокрастинация» сравнительно новый термин психологии [Томарева, Щербакова, 2017: 350]. Данное явление, существующее многим людям, и является своего рода психологической защитой от нарастающих и давящих объемов информации, ускорения темпа современной жизни (благодаря научно-техническому прогрессу), событийной уплотненности. Прокрастинатор может производить впечатление активного и деятельного, но при этом не достигать каких-либо значимых ре-

зультатов. Осознавая обязательность, необходимость и важность предстоящих дел (подготовка к занятию, зачету) он, тем не менее, оттягивает их выполнение, откладывает «на потом», замещает незначительными занятиями, тратит время впустую (например, на игру на компьютере или на эрзац-общение в чатах). Это явление наблюдается из года в год: в начале семестра пропуски занятий без уважительных причин, опоздания, неподготовленность к занятиям. В конце семестра – большое количество отработок, крайний дефицит времени, нарастающая тревожность, психофизиологические перегрузки.

Особо следует отметить такой фактор, затрудняющий эффективное обучение, как низкая мотивация к обучению у большинства первокурсников. Как известно [Карнаухов, 2003: 175; Ткаченко, 2017: 341], наиболее актуальной для овладения знаниями, профессией является внутренняя мотивация-интерес к процессу обучения, желание получить новые знания, овладеть специальными навыками, достичь высокого профессионального уровня, реализовать потенциал своих способностей. Ее уровень у подавляющего большинства иностранных студентов (прежде всего, франкоговорящих, исходя из собственного преподавательского опыта работы с ними), в действительности, оставляет желать лучшего. Что касается внешней мотивации, то она, преимущественно, носит субмиссивный характер (при отсутствии собственных представлений о будущем, профиль обучения выбирается «за компанию» со сверстниками или родителями будущего студента с учетом экономических факторов, либо как альтернатива невозможности продолжать обучение в своей стране) [Сторожева, 2013: 233].

Процесс адаптации явно затягивается. Лишь к 5 семестру отмечается некоторая положительная динамика; часть упомянутых сложностей сглаживается.

В нашем вузе на протяжении всего периода обучения проводится планомерная разнонаправленная работа по адаптации иностранных студентов [Сатретдинова, 2013: 195; Селезнев, 2006: 246–248]. Однако еще остаются резервы для ее оптимизации.

Одним из негативных факторов, как представляется, является отсроченное начало семестра у иностранных студентов, что связано с рядом организационных моментов за пределами вуза. Этот факт является дополнительной составляющей адаптационного стресса.

Безусловно, основная роль в адаптации принадлежит куратору. На начальном этапе это самый доступный взрослый, владеющий языком-посредником, способный помочь в разрешении как учебных, так и бытовых проблем, ввести в незнакомое информационное и социальное пространство. Его ближайшим помощником мог бы стать адаптированный иностранный студент-старшекурсник, уже хорошо ориентирующийся в новой среде, знакомый с нюансами студенческой жизни.

Хорошим решением было бы восстановление подготовительного факультета, который дает возможность без напряжения и перегрузок пройти адаптационный период. Как представляется, свободное время, культурные мероприятия проводить со смешанными группами – иностранными и русскоязычными: обмен информацией в непринужденной, неофициальной обстановке также способствует снятию напряжения, а, следовательно, может способствовать сокращению периода адаптации.

Расселение по принципу «землячества» в контексте задач адаптации не всегда целесообразно, так как поддерживает изолированность от нового социума, лишает студентов – иностранцев естественным образом, без излишней дидактики и принуждения, путем подражания усваивать нормы поведения и культуры страны пребывания.

В силу того, что обучающимся, особенно на первом курсе, трудно воспринимать информацию, изложенную сложным научным языком (в том числе, и на языке-посреднике), конспектировать лекции, учебный материал необходимо давать порционно, перемежая теорию с дискуссией, работой в малых группах, задействуя все каналы восприятия: аудиальный, визуальный, кинестетический. Активирует интерес студентов к тематике занятий апелляция к истории их собственной страны, традициям, культурным и правовым особенностям.

Для иностранных студентов должны быть разработаны учебные пособия, обязательно на бумажном носителе и в формате презентаций, где будут представлены дополнительные

информационные материалы, а также тестовые задания, способствующие закреплению пройденного материала.

Работа с иностранными студентами имеет свою образовательную особенность. Педагог должен не только владеть своим предметом, но также уделять внимание на занятиях лексическим упражнениям, культурным, поведенческим аспектам.

Помочь в смягчении адаптационного стресса может анкетирование, направленное на знакомство со студентами, психологические тренинги, невключенное наблюдение.

Список литературы

1. Гуриева С.Д. Этническая установка в межэтнической коммуникации // Ежегодник Российского психологического общества. Материалы III Всероссийского съезда психологов в 8-и томах, 2003. – Т.2. – С. 514–517.

2. Ильина Л.А. Адаптация студентов первого курса по направлению «Информационная безопасность» к обучению в вузе // Возможности и перспективы высшего образования: опыт развития современных многопрофильных вузов: материалы IX Международной учебно-методической конференции / Под ред. А. Ю. Александрова, Е. Л. Николаева. – Чебоксары: Изд-во Чувашского ун-та, 2017. – С. 216–219.

3. Кадыкова С.А., Смирнов А.Г. Адаптация финно-угорских студентов к иноязычной культурной среде // Ежегодник Российского психологического общества. Материалы III Всероссийского съезда психологов в 8-и томах. – 2003. – Т.4. – С. 123–125.

4. Карнаухов В.А. Тенденции в развитии мотивационно–смысловой сферы студентов-психологов // Ежегодник Российского психологического общества. Материалы III Всероссийского съезда психологов в 8-и томах. – 2003. – Т.4. – С.174–177.

5. Коврова М.В. Коммуникативный стресс у студентов в высшей школе // Ежегодник Российского психологического общества. Материалы III Всероссийского съезда психологов в 8-и томах. – 2003. – Т.4. – С.287–290.

6. Сатретдинова А.Х. Проблемы адаптации иностранных студентов к иноязычной социокультурной среде (на примере Астраханской государственной медицинской академии) // Клиническая психология в структуре медицинского образования. Материалы научно-практической конференции с международным участием. – Астрахань: Издательство государственной медицинской академии, 2013. – С. 194–199.

7. Селезнев С.Б., Селезнева Е.М., Костина Л.А., Захарова Е.В., Кочур В.В., Франк Г.Н. Динамика этнокультуральных изменений в студенческой среде в условиях региональной этнографической трансформации // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2006. – № 5. – С. 246–248.

8. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.:Институт психологии РАН, Академический проект, 2000. – 236 с.

9. Сторожева Ю.А. Социально-психологические особенности профессионального самоопределения студенческой молодежи // Акмеология. – 2013. – №S1. – С. 233.

10. Ткаченко Н.С. Динамика учебной мотивации и адаптированности студентов в период обучения в вузе // Возможности и перспективы высшего образования: опыт развития современных многопрофильных вузов // Материалы IX Международной учебно-методической конференции / Под ред. А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева. – Чебоксары: Изд-во Чувашского ун-та, 2017. – С. 339–345.

11. Томарева Д.А., Щербакова Е.Е. Прокрастинация как негативный фактор становления будущего специалиста-психолога // Возможности и перспективы высшего образования: опыт развития современных многопрофильных вузов // Материалы IX Международной учебно-методической конференции / Под ред. А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева. – Чебоксары: Изд-во Чувашского ун-та, 2017. – С. 349–354.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS TO STUDY AT THE UNIVERSITY

Velikanova L. P

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The article focuses on the psychological aspects of foreign students' adaptation to study at the University. Attention is paid to the factors that are the source of psychological, psychosocial, psychophysiological stress, which together form adaptive stress. The latter, in its turn, complicates and prolongs the adaptation period. Some suggestions on prevention and minimization of consequences of adaptive stress are made.

Key words: foreign students, education at a foreign University, adaptation, adaptive stress, consequences, prevention.

УДК: 37.015.3: 37.016

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ С УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИЕЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ДОСТИЖЕНИЯМИ

Дьякова О.Н., Гагарина Е.Ю.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В статье представлены результаты исследования феномена «вовлеченности в учебный процесс», образовательных достижений и учебной мотивации иностранных студентов. Проанализированы результаты анкетирования 481 иностранного студента Астраханского государственного медицинского университета по вопросам индивидуальной вовлеченности, институциональным условиям, социальной вовлеченности, накопленным компетенциям, учебной мотивации; исследована взаимосвязь с образовательными достижениями студентов. Высокий уровень вовлеченности в учебный процесс иностранных студентов, обучающихся на языках-посредниках взаимосвязан с академической успешностью и особой учебной мотивацией, напротив, низкий уровень вовлеченности и мотивации не позволяет русскоговорящим студентам показывать высокие образовательные достижения.

Ключевые слова: студенческая вовлеченность, иностранные студенты, языки-посредники, образовательные достижения, мотивация.

В оценку эффективности программ образовательной политики вузов необходимо включить студенческую вовлеченность и обратить внимание на динамический процесс обучения, в ходе которого происходит развитие студентов [Pace, 1984]. Эффективность образовательных реформ подтверждается повышением студенческой вовлеченности. Один из наиболее влиятельных исследователей проблемы отчисления студентов Тинто в своей модели интеграции развивает мысль о том, что исключение из университета напрямую связано со студенческой вовлеченностью [Tinto, 1975: 89–125]. Стимулируя студенческую вовлеченность, можно снизить уровень отчисления студентов. В результате некоторых эмпирических исследований студенческой вовлеченности за рубежом был сделан вывод о том, что низкий уровень вовлеченности и, соответственно, «группы риска» формируются в течение первого семестра обучения в университете [Baily, 2010].

Теория «студенческой вовлеченности» принадлежит к моделям влияния вуза, которые рассматривают студента как активного участника взаимоотношений с университетом в условиях динамических изменений [Terenzini, Reason, 2010]. Одним из подходов к определению успешности образовательной деятельности университета, в рамках которого используется концепт «студенческой вовлеченности», является исследование непосредственно учебного процесса, формирующего достижение высоких результатов студентов и выпускников [Pascarella, 2001: 18–23]. Именно успешность студентов, выпускников университета, их знания, умения, навыки, накопленные за время освоения программы, являются слагаемыми успешности университета в целом.

Студенческая вовлеченность тесно связана с учебной мотивацией [Иванова, Сторожева, 2018: 4]. Б. Риддингс в своей книге «Университет в руинах» рассматривает в очень тесном взаимодействии мотивацию и вовлеченность студентов университета, говоря об их пассивности, о крайне малом инвестировании психологической энергии студентами в учебный процесс [Риддингс, 2010]. Однако, по мнению Астина, важен именно поведенческий аспект вовлеченности: «Не так важно, что человек думает или чувствует, как то, что он или она делает, как себя ведет, именно это и определяет вовлеченность» [Astin, 1984: 297–308].

Комплексного исследования феномена «студенческой вовлеченности» в совокупности с мотивацией и академическими достижениями иностранных студентов, обучающихся на языках-посредниках, ранее не проводилось.

Цель исследования: изучить феномен «студенческой вовлеченности» иностранных студентов в процессе обучения в Астраханском государственном медицинском университете и связь феномена с учебной мотивацией и академическими успехами иностранных студентов.

Задачи исследования:

1. Собрать данные об уровне индивидуальной студенческой вовлеченности, институциональных условиях для вовлеченного обучения, социальной вовлеченности и накопленных компетенциях иностранных студентов медицинского университета в зависимости от курса, направления подготовки, языка обучения.

2. Изучить особенности учебной мотивации и академические успехи иностранных студентов.

3. Оценить взаимосвязь студенческой вовлеченности с учебной мотивацией, образовательными достижениями иностранных студентов.

Исследовательский вопрос:

Как взаимосвязан высокий уровень вовлеченности с мотивацией и образовательными достижениями студентов?

Материалы и методы. Исследование проводилось в рамках факультета иностранных студентов Астраханского государственного медицинского университета. В качестве инструментария исследования использовались анкеты, разработанные и апробированные в работах Н. Г. Малошонок [Малошонок, 2013: 23–47; Малошонок, 2014: 141–147]. Для исследования мотивации учебной деятельности иностранных студентов использовалась методика для диагностики учебной мотивации студентов А. А. Реан и В. Я. Якунина в модификации Н. Ц. Бадмаевой [Бадмаева, 2004: 151–154]. Анкеты переведены на английский и французский языки. Проанализированы результаты анкетирования 481 иностранного студента, распределенного в одну из трех групп: 200 студентов 1–3 курсов направления подготовки «Лечебное дело», 210 студентов 1–3 курсов направления подготовки «Стоматология», 71 студент 1–2 курсов направления подготовки «Фармация». В исследовании участвовали 312 мужчин (65%) и 169 женщин (35%), средний возраст которых составил соответственно 20,4 года и 19,8 года. Среди иностранных студентов, осваивающих основные образовательные программы на русском языке, 83% – граждане стран СНГ (Казахстан, Узбекистан, Азербайджан, Туркменистан, Грузия, Кыргызстан). Более 90% иностранных студентов, обучающихся на языках-посредниках и участвующих в исследовании, являются гражданами африканских стран: Марокко и Тунис (французский язык), Намибия, Нигерия, Ботсвана, Гана, Замбия, Зимбабве, Конго, Бенин, Свазиленд и др. (английский язык). Остальные иностранные студенты представляют такие страны, как Индия, Бангладеш, Палестина, Египет, Иран, Ирак, Испания, Германия.

Статистическая обработка данных проведена с помощью SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences).

Результаты исследования. Показатели «индивидуальной вовлеченности» иностранных студентов направления подготовки «Лечебное дело» (студенты-лечебники) увеличиваются к 3-му курсу обучения, возрастают в последовательности: «русский–английский–французский язык обучения», причем уровень показателей различается от 1,5 до 4 раз. В по-

давляющем большинстве случаев среди англоговорящих студентов индивидуальная вовлеченность у женщин на 3 курсе выше, чем мужчин, у русскоговорящих и франкоговорящих студентов подобная тенденция заметна уже с 1-го курса. Выявлено, что индивидуальная вовлеченность иностранных студентов специальности «Стоматология» (студенты-стоматологи) мало меняется от младших к средним курсам, однако значительно выше у представителей, обучающихся на языке-посреднике (показатели различаются в 1,5–3 раза), индивидуальная вовлеченность женщин выше, чем мужчин только в 30% случаев. Результаты исследования индивидуальной вовлеченности студентов направления подготовки «Фармация» (студенты-провизоры) показывают, что вовлеченность имеет тенденцию расти с увеличением курса, существенно выше у иностранных студентов, обучающихся на языке-посреднике (разница в уровне некоторых показателей достигает 3 раз), гендерных различий не выявлено. Значимых различий в зависимости от направления подготовки не было.

Показатели «институциональных условий для вовлеченного обучения» иностранных студентов-лечебников имеют тенденцию увеличиваться к 3-му курсу обучения, возрастают в последовательности: «русский–английский–французский язык обучения», причем уровень показателей различается от 1,5 до 2 раз. Женщины и мужчины по-разному оценивают одни и те же институциональные условия для вовлеченного обучения, однако различия не достоверны. Выявлено, что показатели, характеризующие «институциональные условия для вовлеченного обучения» иностранных студентов-стоматологов, мало меняются от младших к средним курсам, однако выше у представителей, обучающихся на языке-посреднике (показатели различаются в 1,2–2 раза), гендерных различий при этом выявлено не было. Результаты исследования в группе студентов-провизоров показывают, что институциональные условия для вовлеченного обучения с увеличением срока обучения, в зависимости от языка-обучения и пола существенно не меняются.

Исследование параметров «социальной вовлеченности» иностранных студентов показало наличие существенных различий в зависимости от пола, языка, курса обучения студентов, направления подготовки. Анализ результатов студентов-лечебников показал, что студентки 1,2 курсов, обучающиеся на русском и английском языках значительно чаще готовились совместно с другими студентами к занятиям, помогали однокурсникам и другим студентам понять учебный материал, готовиться к занятиям, промежуточной аттестации. Различия в показателях достигают 1,5–2 раз. На 3 курсе показатели «социальной вовлеченности» женщин и мужчин либо выравниваются, либо мужчины показывают высокую социальную активность. Студенты-лечебники, обучающиеся на французском языке на 1 курсе, существенно коммуникабельнее и чаще женщин из той же подгруппы помогают одногруппникам в учебе. Иностранные студентки-стоматологи, как русско - так и франкоговорящие, чаще помогают другим студентам в учебе, готовятся к занятиям, зачетам и экзаменам совместно с другими, однако к 3 курсу эта ситуация резко меняется и число социально активных студентов резко снижается. Менее половины русскоговорящих первокурсников-провизоров социально активны и совместно с другими осваивают науки, однако на 2-м курсе появляется тенденция социальной активности у студентов мужского пола. Франкоговорящие студентки-провизоры гораздо чаще помогают другим студентам и совместно с другими студентами готовятся к занятиям.

Исследование взаимоотношений иностранных студентов с одногруппниками показало, что студентки в отличие от студентов чаще оценивали свои отношения как дружественные и близкие к ним, реже как нейтральные и в единичных случаях как враждебные. Русскоговорящие студенты оценивали свои отношения с одногруппниками как дружественные чаще, чем обучающиеся на языке-посреднике, за исключением студентов 2–3 курсов направления подготовки «Стоматология». Взаимоотношения с однокурсниками оцениваются иностранными студентами «скромнее» и «суше», чем с одногруппниками, особенно франкоговорящими мужчинами. Среди англоговорящих студентов отношения с однокурсниками улучшаются с переходом от 1-го ко 2-му и 3-му курсам. Взаимоотношения русскоговорящих студентов с однокурсниками оцениваются также высоко, как и с одногруппниками. Русско-

говорящие студенты всех направлений подготовки оценивают отношения с другими студентами факультета чаще как дружелюбные или нейтральные, за исключением студентов-стоматологов 3 курса. Не «восторженно» оценивают взаимоотношения с другими студентами факультета франкоговорящие студенты, причем ухудшаются показатели с переходом на средние курсы. Англоговорящие студенты оценивают отношения несколько лучше, чем франкоговорящие, причем при переходе на 2–3-й курсы оценки повышаются. Свои отношения со студентами других факультетов значительно реже оцениваются как дружественные студентами, обучающимися на языках-посредниках, растет число нейтральных оценок и даже враждебных. Студентов, оценивающих враждебно свои отношения с большинством студентов других факультетов гораздо больше среди франкоговорящих, чем среди англоговорящих.

Таким образом, результаты исследования взаимоотношений иностранных студентов показывают тенденцию ухудшения оценок взаимоотношений от «внутригрупповых» к «студентам других факультетов». Русскоговорящие студентки-лечебники и стоматологи более дружелюбны, нежели студенты-мужчины. Напротив, студенты-провизоры независимо от языка обучения оценивают взаимоотношения с другими студентами ближе и дружелюбнее, чем студентки.

Показатели «социальной вовлеченности» в части коммуникации иностранных студентов-лечебников с преподавателями к 3-му курсу обучения имеют тенденцию к увеличению у русскоговорящих студентов и к уменьшению в подгруппе англоговорящих студентов. Возрастают в последовательности: «русский–английский–французский язык обучения», причем уровень показателей различается от 1,5 до 4 раз. В 80% случаев среди англоговорящих студентов социальная вовлеченность женщин 1,2 курсов выше, чем мужчин; среди русскоговорящих студентов подобной тенденции нет, в 70% случаев франкоговорящие студенты на 1 курсе больше проявляли коммуникативные способности в общении с преподавателями университета по сравнению с однокурсницами. Ответ «никогда» на большинство вопросов блока «социальная вовлеченность» в части коммуникации с преподавателями университета давали в 40–50% студентов независимо от языка обучения и курса. Выявлено, что социальная вовлеченность иностранных студентов-стоматологов мало меняется от младших к средним курсам, не зависит от языка обучения, в 80% случаев социальная вовлеченность франкоговорящих студенток выше, чем их однокурсников-мужчин. На большинство вопросов блока ответ «никогда» первокурсники давали в 20–50% случаев, но на 2–3 курсах количество подобных ответов сокращалось. Результаты исследования «социальной вовлеченности» студентов-провизоров в части коммуникации с преподавателями университета показывают, что вовлеченность сохраняется на прежнем уровне по ходу обучения, существенно не зависит от языка обучения, но гораздо выше у франкоговорящих женщин по сравнению с мужчинами. Ответ «никогда» практически на все вопросы блока давали русскоговорящие студенты в 20–30% случаев, число подобных ответов у франкоговорящих студентов было меньше вдвое. В подгруппах направлений подготовки «Стоматология» и «Фармация» показатели социальной вовлеченности выше, чем у студентов-лечебников. Часть студентов вообще затруднились оценить утверждение о том, что знают, как найти большинство преподавателей во внеаудиторное время.

Анализ результатов блока вопросов о «накопленных компетенциях» показал, что иностранные студенты 2–3 курсов более критично оценивали свои компетенции. Студентки-первокурсницы всех направлений, обучающиеся на русском и французском языках, а также студентки 3 курса направления «Лечебное дело» оценивали свои накопленные компетенции выше, чем студенты-мужчины. Кроме того, англоговорящие студенты-лечебники 3 курса оценивали свои компетенции гораздо выше, чем их однокурсники, говорящие по-русски.

Исследование академической успешности иностранных студентов проводилось с использованием официальной учебной и отчетной документации. Результаты промежуточных аттестаций студентов 2–3-го курсов были проанализированы в зависимости от направления подготовки и языка обучения. Разница в средних баллах академической успеваемости между

студентами-лечебниками 2 и 3 курсов, обучающимися на английском и русском языках, составляет 1,0 балл в пользу языка-посредника. Количество «хороших» и «отличных» оценок на экзаменах у студентов, обучающихся на английском языке, в 2,7 раза больше, чем в подгруппе русскоговорящих студентов. Выявлено, что разница в средних баллах академической успеваемости между студентами-стоматологами 2 и 3 курсов, обучающимися на французском и русском языках составляет 0,6 и 1,3 балла соответственно в пользу языка-посредника. Количество «хороших» и «отличных» оценок на экзаменах у франкоговорящих студентов 2 и 3 курсов в 3 раза больше, чем у русскоговорящих студентов. Интересно, что разница в средних баллах академической успеваемости между студентами-провизорами 2 курса, обучающимися на французском и русском языках, составляет всего 0,1 балла. Количество «хороших» и «отличных» оценок на экзаменах у иностранных студентов, обучающихся на разных языках, практически одинаково.

В результате анализа академической успеваемости среди иностранных студентов 2-х курсов, обучающихся на языках-посредниках, выявлено, что минимальный средний балл (3,7) имеют студенты-стоматологи, выше средний балл у студентов-провизоров и лечебников (соответственно 4,0 и 4,5 балла). В подгруппах русскоговорящих студентов 2-х курсов минимальный средний балл (3,1) также имеют студенты-стоматологи, выше средний балл успеваемости у студентов-лечебников и провизоров (соответственно 3,5 и 3,9 балла).

Подобный анализ академической успеваемости среди иностранных студентов 3-х курсов, обучающихся на языках-посредниках в зависимости от направления подготовки, выявил, что уровни среднего балла академической успеваемости по направлениям «Лечебное дело» и «Стоматология» одинаковы (4,3 балла). В подгруппах русскоговорящих студентов средний балл успеваемости студентов-лечебников выше, чем стоматологов (3,3 и 3,0 соответственно). Разница между средними баллами студентов-лечебников 2–3-го курсов независимо от языка преподавания минимальная (меньше на 0,2 балла). С увеличением курса обучения средний балл успеваемости русскоговорящих студентов-стоматологов практически не изменился (+0,1 балла), в подгруппе франкоговорящих студентов, переходящих в обучении на русский язык, средний балл стал выше (+ 0,8 балла).

Изучение учебной мотивации студентов показывает, что у женщин по сравнению с мужчинами больше выражены «Коммуникативные мотивы». «Мотивы избегания» чаще высказываются русскоговорящими студентами из стран СНГ на 1-м курсе обучения, далее к 3-му курсу эти мотивы становятся менее значимыми. «Мотивы престижа» чаще высказываются франкоговорящими студентами независимо от курса и образовательной программы. «Профессиональные мотивы» чаще высоко оцениваются русскоговорящими студентами из стран СНГ на 1-м курсе, однако к 3-му курсу они уступают место другим мотивам, а у студентов, обучающихся на языках-посредниках, «Профессиональные мотивы» становятся лидирующими. «Мотивы творческой самореализации» у русскоговорящих студентов имеют тенденцию уступать место на 2–3-м курсах другим мотивам, а в подгруппах англоговорящих студентов «Мотивы творческой самореализации», напротив «упрочивают свои позиции» к 3-му курсу. «Учебно-познавательные мотивы» иностранные русскоговорящие студенты-лечебники одинаково оценивают независимо от курса обучения. Студенты-стоматологи и провизоры, обучающиеся на языках-посредниках, отмечают высокую значимость «Учебно-познавательных мотивов» к 3-му курсу. «Социальные мотивы» оцениваются значимо практически всеми иностранными студентами.

В результате однофакторного дисперсионного анализа выявлено, что язык обучения оказывает влияние на «Мотивы престижа», «Профессиональные мотивы» и «Мотивы избегания», если взять три языка обучения отдельно. Если же объединить обучение на английском и французском языках вместе (языки-посредники), то обучение на русском языке и языках-посредниках оказывает влияние лишь на «Мотивы престижа». Большинство иностранных студентов указывает в качестве лидера мотивации «Профессиональные мотивы». Обучающиеся по направлению подготовки «Стоматология» на русском и французском языках и «Фармация» на французском языке, кроме того, ставят на 1-е место «Мотивы прести-

жа» и «Социальные мотивы». Учиться, потому что «нравится избранная профессия», «чтобы обеспечить успешность будущей профессии», «стать высококлассным специалистом», «использовать все свои способности и склонности в профессии» – все эти мотивы чрезвычайно важны в овладении медицинскими специальностями и должны способствовать вовлеченности в учебный процесс. Престижность, желание «быть лучшим студентом», «быть на хорошем счету у преподавателей» и «добиться одобрения родителей и окружающих», «получить хорошие оценки в приложении к диплому для конкурентоспособности в профессии» – это мотивы, которые чаще выдвигают на первый план иностранные студенты, граждане стран Марокко и Тунис, желающие получить профессию врача-стоматолога и провизора.

Второе место у русскоговорящих лечебников занимают следующие мотивы: «Учебно-познавательные мотивы», «Коммуникативные мотивы», «Социальные мотивы»; у англоговорящих студентов – «Социальные мотивы» и на 3-м курсе – это «Мотивы творческой самореализации»; у франкоговорящих первокурсников – это «Профессиональные мотивы». В подгруппах направления подготовки «Стоматология» у студентов, говорящих на русском языке на 2-м месте «Социальные мотивы», у франкоговорящих студентов – «Мотивы престижа», «Профессиональные мотивы» и «Учебно-познавательные мотивы».

Обучающиеся на русском языке по направлению подготовки «Фармация» на 2-е место ставят «Мотивы творческой самореализации» и «Коммуникативные мотивы»; франкоговорящие студенты отмечают на 2-м месте различные мотивы: «Профессиональные мотивы», «Социальные мотивы», «Учебно-познавательные мотивы», «Мотивы творческой самореализации».

Минимальную значимость для всех иностранных студентов независимо от направления подготовки, курса и языка обучения имеют «Мотивы избегания», однако русскоговорящие студенты-стоматологи всех курсов на последнее место поставили еще и «Мотивы творческой самореализации». Действительно, учиться, чтобы «не отставать от других», «чтобы не изменить мнение о себе, как о способном и перспективном человеке», «избежать осуждения и наказания за плохую учебу», «не быть отстающим», а также осознание того, что «вынужден учиться, раз поступил», – все эти мотивы не способствуют вовлечению студентов в учебу.

Заключение: Найдена взаимосвязь студенческой вовлеченности с образовательными достижениями студентов и учебной мотивацией. Результаты настоящей работы дают возможность ответить на поставленный ранее исследовательский вопрос. Высокий уровень вовлеченности у студентов, обучающихся на языках-посредниках, достоверно тесно взаимосвязан с их академической успешностью. Напротив, низкий уровень индивидуальной, социальной вовлеченности и институциональных условий для вовлеченного обучения у русскоговорящих иностранных студентов достоверно тесно взаимосвязан с низкой академической успеваемостью последних. Язык обучения достоверно связан с учебной мотивацией иностранных студентов. Русскоговорящие иностранные студенты с низким уровнем вовлеченности в учебный процесс реже, чем англо- и франкоговорящие студенты, указывают среди лидирующих мотивов обучения в университете «Профессиональные мотивы», «Мотивы престижа», «Учебно-познавательные мотивы» и «Мотивы творческой самореализации», однако чаще указывали «Мотивы избегания».

По мнению некоторых авторов исследований, оценка студенческой вовлеченности имеет неоспоримые преимущества при разработке практических рекомендаций по изменению ситуации в образовательной системе в режиме реального времени, еще до получения окончательного результата обучения [Ewell, Jons, 1993: 56–121; Ewell, Jons, 1996]. Результаты настоящего исследования дают объективное представление об особенностях вовлеченности иностранных студентов в Астраханском ГМУ и дают возможность увидеть «слабые места» процесса обучения, обозначить «вызовы», требующие разработки практических рекомендаций. Для повышения академической успешности русскоговорящих иностранных студентов, в первую очередь, из стран СНГ, необходимо принимать эффективные меры формирования высокой индивидуальной вовлеченности и повышения роли «Профессиональных

мотивов», «Мотивов творческой самореализации», снижения влияния «Мотивов избегания». Для сохранения академической успешности необходимо реализовать программу мер по повышению социальной вовлеченности, в первую очередь, англо- и франкоговорящих студентов, способствовать коммуникативной активности студентов, стимулировать социальную вовлеченность и ответственность преподавателей и сотрудников университета.

Список литературы

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. – Улан-Удэ, 2004. – С. 151–154.
2. Иванова Е.Е., Сторожева Ю.А. Особенности мотивации учебной деятельности студентов вуза первого и четвертого курсов (сравнительный анализ) // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2018. – № 4. – С. 4.
3. Малошонок Н.Г. Измерение студенческой вовлеченности: основные методы и их ограничения // Социология: 4М. – 2013. – № 36. – С. 177–199.
4. Малошонок Н.Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в НИУ ВШЭ в 2011 и 2012 гг. // «Universitas. Журнал о жизни университетов», 2013. – Том 1. – №1. – С. 23–47.
5. Малошонок Н. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России, 2014. – № 1. – С. 37–44.
6. Правдина М. Стили преподавания и вовлеченность студентов ГУ ВШЭ в процесс обучения: оценка позитивных эффектов // Мониторинг университета, 2010. – №3. – С. 2–11.
7. Ридингс Б. Университет в руинах. – М.: Изд.дом ГУ ВШЭ, 2010.
8. Фруммин И.Д., Добрякова М.С. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности // Вопросы образования, 2012. – № 2. – С. 159–191.
9. Astin, A. Student involvement: a developmental theory for higher education // Journal of College Student Development. – 1984. – Vol. 25. – No 4. – P. 297–308.
10. Baily, C. HE Student engagement: What insights into concerns around is-sues of student engagement can be provided by taking a new approach and investigating student engagement through (adapted) models of employee engagement? // Paper presented on the Annual Research Conference « Society for Research into Higher Education», 2010.
11. Coates H. Student Engagement in Campus-Based and Online Education: University Connections. London: Taylor and Francis, 2006.
12. Ewell P.T., Jones, D.P. 'Actions matter: The case for indirect measures in assessing higher education's progress on the national education goals' // Journal of General Education, 1993. – Vol. 42. – No2. – P. 56–121.
13. Ewell P.T., Jones, D. P. Indicators of "Good Practice" in Undergraduate Education: A Handbook for Development and Implementation. Boulder, CO: National Center for Higher Education Management Systems, 1996
14. Pace R. Measuring the Quality of College Student Experiences. An Account of the Development and Use of the College Student Experience Questionnaire. Los Angeles: Higher Education Research Institute Graduate School of Education University of California, 1984.
15. Pascarella E.T. Identifying Excellence in Undergraduate Education: Are We Even Close? // Change, 2001. – Vol. 33. – No 3. – P. 18–23.
16. Terenzini P., Reason R. Toward a More Comprehensive Understanding of College Effects on Student Learning. Center for the Study of Higher Education, 2010.
17. Tinto V. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research // Review of Education Research, 1975. – No.1. – P. 89–125.
18. Trowler V. Student engagement literature review. New-York: The Higher Education Academy, 2010.

CORRELATION BETWEEN THE LEVEL OF INVOLVEMENT OF FOREIGN STUDENTS WITH EDUCATIONAL MOTIVATION AND EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS

Dyakova O.N., Gagarina E.YU.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The article deals with the problem of studying the phenomenon of "involvement in the learning process" of foreign students. There is an analysis the results of a survey of 481 foreign students of Astrakhan State Medical University on issues of individual involvement, institutional conditions, social involvement, accumulated competencies, satisfaction with studying, learning motivation. The article represents an investigation of the correlation according to the educational achievements of students. The high level of involvement in the educational process of foreign students studying in intermediate languages is interconnected with academic success and special educational motivation. On the contrary, the low level of involvement and motivation does not allow Russian-speaking students to show high educational achievements.

Keywords: student involvement, foreign students, intermediate languages, educational achievements, motivation

УДК 378 – 054.6:811.151.1

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Сатретдинова А.Х.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В статье рассматриваются основные задачи и принципы обучения русскому языку иностранных обучающихся, раскрывается содержание языковой подготовки инофонов в медицинском вузе на всех этапах обучения. Представлен многолетний опыт преподавания русского языка иностранным студентам, в том числе обучающимся на языках-посредниках (английском, французском).

Ключевые слова: иностранные обучающиеся, русский язык как иностранный, языковая подготовка, инофоны, языки-посредники, коммуникативная компетенция, язык специальности, научный стиль речи.

В последние годы значительно возрастает количество иностранных абитуриентов, выбирающих Астраханский государственный медицинский университет для получения высшего образования. В условиях численного роста абитуриентов весьма актуальной является задача повышения эффективности языковой подготовки. Знание русского языка является доминирующим фактором успешной адаптации иностранных обучающихся к новым условиям проживания и обучения и их последующей интеграции в российское культурное пространство.

Обучение русскому языку иностранных студентов во многом отличается от его изучения российскими. Прежде всего, разнятся цели обучения. Для носителей языка основная цель его изучения состоит в повышении личного уровня речевой культуры, в развитии умений общения в различных ситуациях, в овладении умениями речевого воздействия на собеседников. Для иностранных студентов основной целью обучения всегда считалось овладение языком как новым средством общения, а также как средством приобщения к русской культуре. Различие целей обучения определяет существенную разницу учебного времени, учебного материала и видов учебной работы.

В то же время некоторые конкретные задачи вузовского обучения русскому языку российских и иностранных граждан совпадают, что вытекает из реальных потребностей общего учебного процесса в высшем учебном заведении. К числу таких задач относится овладение умениями осуществлять речевую деятельность в ее четырех видах (аудирование, чтение, говорение, письмо).

Обучение речевой деятельности на русском языке дает возможность решить многие педагогические задачи. Лингвострановедческий и литературоведческий аспекты, культурологические компоненты и лингвистические средства представляют собой структурную наполняемость учебных материалов, на основании которых происходит усвоение определенного уровня иноязычного общения и формирование социально-этических качеств личности. Как известно, основополагающим в воздействии на личность и совершенствовании ее интеллектуальной и творческой активности является развитие речи.

В Астраханском медицинском университете сложилась целостная система обучения иностранных студентов русскому языку на этапе довузовской, вузовской и послевузовской подготовки.

В основу этой системы положены следующие принципы:

- 1) учет этапа обучения и контингента обучающихся (возрастной, социальный состав, профессиональная подготовка, продолжительность обучения);
- 2) установление коммуникативных потребностей различных групп учащихся в зависимости от значимых для них ситуаций и сфер общения;
- 3) определение целей и задач обучения с учетом установленных коммуникативных потребностей в речевом общении;
- 4) преемственность в обучении русскому языку на начальном и продвинутом этапах, а также в преподавании русского языка и предметов медико-биологического цикла;
- 5) контроль уровня сформированности коммуникативной компетенции в основных видах речевой деятельности.

Указанные принципы нашли практическую реализацию в разработке целостной структуры организации учебного процесса по русскому языку и методическом обеспечении этого процесса.

Основная задача преподавания русского языка на довузовском этапе заключается в подготовке слушателей к обучению на первом курсе вузов медико-биологического профиля. Необходимыми условиями для этого являются:

- овладение языком как средством общения в социально-бытовой и социально-культурной сферах;
- овладение языком специальности как средством, обеспечивающим коммуникацию в учебно-профессиональной сфере;
- репродуцирование прочитанного и аудитивного материала.

Особое внимание уделяется развитию речевой деятельности иностранных обучающихся в учебно-профессиональной сфере общения на всех этапах обучения.

На подготовительном отделении изучение курса научного стиля речи (медико-биологический профиль) снимает трудности в овладении специальными дисциплинами. Вводная часть курса состоит из четырех разделов, тематический материал которых соотносится с программой первых занятий по профилирующим учебным дисциплинам подготовительного факультета: по химии, биологии, физике и математике. Материал основного курса дает возможность сформировать у слушателей такие навыки и умения, которые позволят им сдать вступительные экзамены и продолжить обучение на первом курсе медицинского вуза.

В системе преподавания иностранным студентам актуальным является принцип преемственности и координации в обучении. Формальная разобщенность родственных дисциплин в учебных планах, неоправданные различия в понятийно-терминологическом аппарате, слабое использование межпредметных связей в учебном процессе не способствуют целенаправленному формированию системы знаний у иностранных студентов. Появляется необходимость трансформации содержания обучения, которая основана на принципах использования горизонтальных и вертикальных связей между дисциплинами, интеграции их содержания, установления межпредметных связей, что имеет отражение в учебных планах.

С 2012 года в Астраханском медицинском университете ведется подготовка

иностранцев на языках-посредниках (английском, французском). Это не могло не повлиять на содержание обучения русскому языку как иностранному. Изменилось и количество часов, отводимых на его изучение. В рамках основной образовательной программы иностранные студенты, обучающиеся на языках-посредниках, изучают русский язык только один год: 72 часа выделяется на изучение дисциплины «Русский язык как иностранный» и 48 часов – дисциплины «Культура речи». Безусловно, этого недостаточно для хорошего владения русским языком. Увеличение количества часов осуществляется за счет дисциплин вариативной части. На кафедре русского языка разработаны рабочие программы краткосрочных элективов: «Вводный фонетико-грамматический курс», «Практикум по русской грамматике», «Медицина в русской литературе».

Кроме того, на базе кафедры русского языка создан и функционирует Образовательный лингвистический центр, оказывающий дополнительные образовательные услуги иностранным студентам, имеющим трудности в освоении русского языка и нуждающимся в корректировке знаний. Деятельность Образовательного лингвистического центра направлена, прежде всего, на совершенствование речевых умений и навыков инофонов, на формирование у них лингвистической и культурологической компетенций, необходимых для эффективного участия в межкультурном общении и международной профессиональной коммуникации.

Основными проблемами в языковой подготовке франкофонов и англоязычных студентов является низкая мотивация студентов к изучению русского языка, ограниченное количество часов, выделяемых на его изучение, и максимальная наполняемость групп (16-20 человек).

С целью оптимизации учебного процесса на кафедре внедрены интенсивные методы обучения русскому языку, разработаны и используются учебные пособия, основанные на концепции национально-ориентированного обучения языку [Дьяченко, Бердиева, Матюшкова, 2012; Пенская, Гагарина, 2018].

В соответствии с коммуникативно ориентированным обучением занятия следует проводить только на русском языке, а не на языке-посреднике или родном языке иностранных студентов. Речь в данном случае идет лишь о возможности фрагментарного включения родного языка или языка-посредника в процесс проведения занятия по русскому языку как иностранному.

Согласно методике национально-языковой ориентации, опора на родной язык обучающихся получает отражение в частных принципах использования: межъязыковых сопоставлений при введении нового фонетического и грамматического материала; перевода и развернутого толкования на родном языке при семантизации слов; перевода как средства контроля понимания и усвоения тех или иных явлений русского языка, понимания содержания прочитанных и прослушанных текстов [Вагнер, 2001: 171–172].

Принцип учета родного языка или языка-посредника в обучении иностранному положен в основу некоторых учебных пособий. При этом на учебных занятиях язык-посредник используется минимально.

Многие методисты и психологи, опираясь на работы А.Н. Леонтьева, Б.В. Беляева, высказываются против использования родного языка и перевода в практическом курсе русского языка как иностранного, считая, что речь на иностранном языке, с одной стороны, и перевод, с другой, – это процессы, имеющие разную структуру, и, следовательно, использование перевода не будет способствовать овладению коммуникативными умениями. Поэтому некоторые преподаватели предпочитают в течение первых дней работы со студентами не демонстрировать своё владение языком-посредником, запрещают студентам использовать родной язык на занятиях, сами используют перевод лишь в тех случаях, когда другие способы семантизации оказываются неэффективными. [Вагнер, 2001:169].

Важным направлением деятельности кафедры является совершенствование методики подготовки студентов к общению в учебно-профессиональной сфере. В зависимости от направления подготовки англо- и франкоговорящие студенты изучают элективные дисциплины: «Основы профессиональной коммуникации», «Аннотирование и

реферирование научного текста», «Основы речевой культуры провизора», «Медицина в русской литературе», «Структура аннотаций к лекарственным препаратам». Совершенствуется система самостоятельной работы студентов с использованием аудиокурсов, мультимедийных программ и компьютерных тренажеров во внеучебное время.

В целях обеспечения учебного процесса преподавателями кафедры русского языка подготовлены и изданы учебные пособия, материалы которых направлены на реализацию коммуникативных потребностей обучающихся: «Языковая подготовка к клинической практике», «Учимся писать изложение», «Больница. Поликлиника. Диспансер. Аптека».

Структура и содержание материалов соотнесены с концепцией коммуникативно-деятельностного подхода в преподавании русского языка как иностранного. Существенное значение в обучающих материалах отводится представленности языковых категорий и способах их усвоения. Для более эффективного формирования коммуникативных знаний у иностранных студентов преподаватели при составлении учебных пособий придерживаются следующего:

- адаптируют тексты по специальности, ориентируясь на уровень владения русским языком иностранных учащихся;
- обозначают конкретные и четкие вопросы по темам и разделам, направленные на самостоятельную работу студента с учебником;
- стараются разработать единую для всего учебного профиля структуру предтекстовых и послетекстовых упражнений и заданий;
- включают словарь новых терминов.

В Астраханском ГМУ осуществляется преемственность в преподавании русского языка на всех этапах обучения. Общая цель обучения русскому языку студентов-иностранцев на продвинутом этапе заключается в пополнении лексического запаса студентов; выработке умения быстро ориентироваться в учебном тексте; понимать и записывать лекции; строить монологические высказывания; свободно вступать в профессиональный диалог; понимать и интерпретировать жалобы больного; вести записи медицинских документов. Формирование компетенции в чтении и письме осуществляется на основе аутентичных текстов, каталог которых составлялся путем подбора их в соответствии с различными ситуациями общения.

Преподаватели кафедры применяют творческий подход к преподаванию русского языка, руководствуясь тем положением, что не существует единой универсальной методики обучения, одинаково приемлемой в разных условиях для различных категорий граждан. При выборе методов и приемов обучения необходимо исходить из уровня базовой подготовки иностранных обучающихся, продолжительности и профиля обучения, руководствоваться их интересами, внутренними мотивами, наличием учебных пособий и технических средств.

Хочется подчеркнуть, что обучение иностранных студентов речевой деятельности будет успешным лишь в том случае, если преподаватели спецдисциплин будут чаще использовать на занятиях устную форму опроса, мотивировать инофонов публично выражать собственные мысли, раскрывать свои коммуникативные способности. Необходимо учитывать такой критерий оценки ответа студента по любому предмету, как умение строить высказывание в определенной композиционной форме. Только совместные усилия педагогов могут положительно повлиять на динамику развития у иностранных студентов знаний, умений и навыков в области русского языка и культуры речи.

За прошедшие десятилетия стройная система с четко определенными целями и задачами обучения видоизменялась, что неоднократно приводило к изменению содержания обучения и организации учебного процесса. Учебные программы и стандарты несколько устарели и не соответствуют потребностям подготовки к обучению в современной высшей школе. Требуется большая вариативность, элективность в организации программ как довузовского обучения, так и вузовского образования. Возникает необходимость создания такой системы обучения, которая будет способствовать качественной языковой подготовке иностранных обучающихся в Российских университетах.

Список литературы

1. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. – М.: Владос, 2001. – 384 с.
2. Дьяченко Т.А., Бердиева Л.Н., Матюшкова А.И. Учебное пособие для студентов, говорящих на французском языке. Учимся говорить по-русски / Элементарный уровень – Астрахань: Изд-во ГБОУ ВПО АГМА, 2012 г. — 45 с.
3. Пенская З.П., Гагарина З.П. (под ред. А.Х. Сатретдиновой). Учебное пособие по развитию речи для англоговорящих студентов. – Астрахань: Изд-во ФГБОУ ВО Астраханский ГМУ, 2018 г. – 53 стр.

SPECIFICITY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT A MEDICAL UNIVERSITY

Satretdinova A.Kh.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

In the article the main tasks and principles of teaching Russian foreign students are considered. The content of language training foreign speakers in a medical university at all stages of education is revealed. Teaching Russian experience foreign students including those studying in intermediary languages (English, French) for many years is presented.

Keywords: foreign students, Russian as a foreign language, language training, foreign speakers, intermediary languages, communicative competence, specialty language, scientific style of speech.

УДК 616-78

ОСОБЕННОСТИ СИМУЛЯЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Фалчари Р.А., Кесплери Э.В.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В обзорной статье рассматривается специфика симуляционного обучения иностранных студентов на примере занятий в Центре практических навыков Астраханского ГМУ, оснащенного всем необходимым оборудованием. Рассмотрена реализация целей симуляционного обучения, а также преодоление языкового барьера, что является передовой проблемой при работе с иностранными студентами.

Ключевые слова: иностранные студенты, симуляционное обучение, медицинский тренажер, манипуляции, медицинский университет.

С появлением на отечественном рынке новейших технологий возникла потребность создания и широкого внедрения инновационного подхода к обучению и профессиональной переподготовке персонала. Требования нашей эпохи и объективные условия практической подготовки врача требуют коренного пересмотра идеологии обучения. Освоение большинства навыков и манипуляций зачастую возможно лишь в теоретическом формате, но при этом каждый выпускник вуза обязан достаточно уверенно осуществлять целый ряд технических приемов, направленных, прежде всего, на спасение жизни [Горшков, 2014].

Основная особенность современного образования – ориентация не только на содержание, но и на результат образования. Симуляционное обучение является действенным и эффективным инструментом для решения этих задач.

Современный симуляционный тренинг дает:

- реалистичное обучение без риска для пациента;

- возможность объективной оценки практического мастерства, проведение тестирования, сертификации, экзаменов;
- количество повторов не ограничено;
- независимость от пациента;
- отсутствие первичного стресса;
- возможность отработки редких видов вмешательств и обучения работе в команде [Cook, 2011].

Проведение оригинальных исследований оценки внедрения симуляционных технологий в учебные занятия студентов медицинских университетов показало высокую эффективность обучения в целом, большую выживаемость знаний, приобретение устойчивых профессиональных навыков [Свистунова, 2014].

В результате широкого внедрения симуляционного обучения и моделирования в образовательный процесс ожидаются ближайшие результаты в виде сокращения ятрогенной травмы у пациентов. Также ожидается увеличение числа студентов и выпускников медицинских университетов, которые переходят к образованию на основе компетентности и растущих доказательств, подтверждающих необходимость симуляционного обучения [Owen, 2012].

Последние несколько лет Астраханский ГМУ активно внедряет симуляционное обучение в работу с иностранными студентами. Новая образовательная программа направлена на:

- преодоление языкового барьера;
- ориентирование в экстремальной ситуации;
- повышение уровня мотивации к учебному процессу;
- формирование у студентов способности к быстрому решению поставленной задачи;
- формирование умения работы в команде;
- формирование первых ступеней клинического мышления;
- формирование навыков оказания первой помощи.

Данные занятия проводятся на базе Центра практических навыков Астраханского ГМУ, оснащенного всем необходимым оборудованием. Например, в арсенале центра имеются такие тренажеры, как симулятор для физикального обследования кардиологического пациента Narvey, позволяющий реализовать перед студентом целый спектр клинических сценариев; виртуальный тренажер для отработки хирургических навыков в эндоскопии, помогающий студентам делать свои первые шаги в области хирургических манипуляций; тренажер для обучения сердечно-легочной реанимации, способный регистрировать результаты, тем самым максимально нивелируя погрешности при оценивании студента; многофункциональные симуляторы, позволяющие отрабатывать все сестринские и врачебные манипуляции (например, транспортировка пациента, десмургия, неотложная помощь), не доставляя дискомфорта реальным пациентам, и прочие.

Процесс обучения складывается из освоения теоретической части материала и последующей его отработки на соответствующем симуляторе. Перед обучающимся, как правило, ставится определенная ситуационная задача, требующая решения при помощи быстрого выполнения алгоритма необходимых действий. Например, обучающийся обнаружил человека в бессознательном состоянии. В этой ситуации алгоритм будет выглядеть таким образом: оценка ситуации, определение признаков клинической смерти, вызов бригады скорой медицинской помощи, обеспечение проходимости дыхательных путей, осуществление сердечно-легочной реанимации. На первых этапах обучения будет производиться оценка правильности совершаемых действий и отработка алгоритма, в дальнейшем оценка времени, затраченного на оказание помощи, и оценка навыков командой работы.

При помощи данной программы реализуются все цели симуляционного обучения, в особенности, студенты легче преодолевают языковой барьер, что является передовой про-

блемой при работе с иностранцами и что было ими отмечено при проведении опроса по окончании учебного процесса. Также каждый из студентов обратил внимание на повышение интереса к процессу обучения, возросшую мотивацию, появление чувства уверенности в себе при работе с живым пациентом, нивелирование чувства страха перед неотложными состояниями.

Таким образом, симуляционное обучение необходимо и дальше активно внедрять в процесс обучения иностранных студентов, расширяя спектр кафедр, реализующих данный образовательный стандарт.

Список литературы

1. Гагарина Е.Ю. Коммуникативное поведение языковой личности виртуального врача в медицинском интернет-форуме. Дис. ... к. филол. наук. – Астрахань, 2015. – 171с.
2. Горшков М.Д. Симуляционное обучение по анестезиологии и реаниматологии / ред. В. В. Мороз, Е. А. Евдокимов. – М.: ГЭОТАР-Медиа: Росомед, 2014. – 312 с.
3. Свистунова А.А. Симуляционное обучение по специальности "Лечебное дело". – М.:ГЭОТАР-Медиа:Росомед, 2014. – 312 с.
4. Cook D.A., Natala R. Technology-enhanced simulation for health professions education:a systematic review and meta-analysis. – JAWA, 2011.
5. Owen H. Early use of simulation in medical education // SimulHealthc. – 2012.

SOME FEATURES OF SIMULATION TRAINING OF FOREIGN STUDENTS

Falchari R.A., Kesplery E.V.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

In the review article examines the specifics of simulation training of foreign students by the example of classes at the Center for Practical Skills of the Astrakhan State Medical University equipped with all necessary equipment is examined. The implementation of the goals of simulation training as well as the overcoming of the language barrier is considered. It is an advanced problem when dealing with foreign students.

Key words: foreign students, simulation training, medical simulator, manipulations, medical university.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ, РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

УДК: 811.161.1:37.016

ТРУДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ В ЯПОНСКОЙ АУДИТОРИИ: ВЗГЛЯДЫ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

¹Араяшики С., ²Чернухина О.А.

¹*Международная школа Мацудо,
г. Тиба, Япония*

²*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В данной статье рассмотрены результаты анкетирования BALLI, позволившие выявить взгляды и убеждения японских обучающихся (ЯО) и российских преподавателей (РП) и раскрыть некоторые особенности обучения русскому произношению. Выявление расхождения точек зрения между преподавателями и обучающимися является целью данного исследования. Данная работа представляет статистическую значимость ($p < .05$) в 18 из 41 пункта. Такие результаты показывают, что происходит определенное разочарование или возникает чувство неудовлетворенности между ЯО и РП при обучении произношению в японской аудитории.

Ключевые слова: BALLI, обучение произношению, русский язык как иностранный, статистическая значимость, японские обучающиеся.

В октябре 2016 года в Астраханском государственном университете (АГУ) был организован Российско-азиатский центр (РАЗЦ), который интегрировал в себе образовательный, научный и организационный опыт азиатских университетов-партнеров. Центр активно привлекает японских учащихся, поэтому проекты языковых стажировок для японцев приобретают высокую значимость, следовательно, и обучение русскому языку японцев в АГУ играет важную роль. Поэтому улучшение качества образования, которое специализируется на японской аудитории, используя сильную сторону носителя языка в рамках «вербальной коммуникации» и обучение произношению также становится приоритетным направлением деятельности преподавателей. «Именно звуки являются основным средством коммуникации, однако порой кажется, что носители японского языка склонны игнорировать этот факт и не прилагать усилий в овладении звуками при изучении иностранного языка. Такое пренебрежительное отношение к звукам и склонность придавать большое значение буквам (иероглифам) исходит из особенностей японского языка» [Камяма, 2012: 16].

По мнению профессора Танака, в японском языке существует собственная серьезная зависимость от письменной манифестации слов, которую он называл «синдромом буквенной болезни». Именно поэтому при изучении звукового строя русского языка японцы попадают в зависимость своей собственной буквенной системы. Иначе говоря, именно этот факт становится причиной игнорирования японскими учащимися фонетических особенностей языка. Возможно, это связано не только с фонологической системой, но и с имеющейся письменностью родного языка. Фонетический и идеографический фонны в японском языке могут перекрывать друг друга, но они непременно оказывают влияние на овладение фонетическими навыками. Подобное влияние также может быть выявлено посредством опроса.

Кроме того, ещё одна причина, по которой старания преподавателя скорректировать произношение японских учащихся могут не иметь высокого результата, заключается в разнице восприятия процесса обучения фонетике между ЯО и РП. Дело в том, что в Японии в школе при обучении родному языку большой упор делается именно на письменную составляющую языка, а не на устную, как в русской практике.

Полагается, что взгляды и убеждения ЯО и РП выражаются в качестве других, таких конкретных, понятий как ценности, суждения, аксиомы, мнения, идеология, восприятие, концепции, концептуальные системы, предрассудки, тенденции, скрытые теории, личные

теории, внутренние мыслительные процессы, стратегии действий, правила практик, практические принципы, перспективы, системы понимания и социальные стратегии [M. Frank Rajares, 1992: 308]. Согласно И.К. Хорвиц, «если убеждения учителя и учащегося в изучении языка сильно отличны, то ученики могут испытывать разочарование в уроке, а у учителя может возникнуть чувство неудовлетворенности» [Хорвиц, 1987: 124]. Мантл-Бромли подчеркивает, что «учителя должны понимать убеждения учеников и предполагать, что, если эти убеждения и их реализация не совпадут, это может привести к фрустрации» [Мантл-Бромли, 1995: 377].

Анализ перечня убеждений об изучении и обучении языку

В данной работе, главным образом, речь идет об анализе убеждений в отношении русского произношения. На наш взгляд, опыт обучения произношению в каком-либо языке может быть применен по отношению к другим языкам. Мы объединили исследования таких учёных, как Сизука (2011), Худзивара (2013) и Тоояма (2015), которые проанализировали убеждения при обучении английскому языку в японской аудитории.

Нами была составлена анкета «Представления учащихся о тренировке произношения на уроке». Приняв во внимание вопросы, касающиеся изучения общелитературного русского языка, а также обучения произношению, мы дополнили содержание анкеты. В основе данной анкеты лежит традиционный опрос Хорвиц (1988) BALLI (Перечень убеждений об изучении и обучении языку). Мы расширили форму Хорвиц и составили анкету из 41 вопроса, которые разделили на 6 разделов. Респондентам предлагалось выбрать из ответов, которые были распределены по 5 ступенчатой шкале.

Процедура проведения

Ответы соответствуют 5-ти градациям, представленным в BALLI по шкале Лайкерта: 1) полностью не согласен; 2) не согласен; 3) затрудняюсь ответить; 4) согласен; 5) полностью согласен.

Анкета была составлена на двух языках – русском и японском. Анкетирование проводилось посредством сети интернет. Обработка результатов опроса проводилась следующим образом. Для определения степени расхождения убеждений между преподавателями и обучающимися, во-первых, необходимо было рассчитать среднее значение между количеством ответов отдельно по каждому вопросу и итоговой совокупностью количества респондентов, а также произвести расчёт t-критерия студента, включая уровень значимости ($\alpha = 0.05$), с целью определения статистической значимости в расхождении среднего значения двух анкет.

В результате наблюдается статистическая значимость в различиях между группами преподавателей и учащихся. Именно эти моменты помогут выделить паттерны для анализа убеждений РП и ЯО в обучении русскому произношению, после чего станет возможно предложить стратегии по улучшению эффективности формирования фонетических навыков у японских учащихся.

Участниками опроса первой группы респондентов стали японцы, изучающие русский язык. Общее количество данной группы составило 100 человек: 34 студента университета, 66 слушателей курсов русского языка, среди которых студенты и выпускники университетов, сотрудничающих с АГУ, а также преподаватели русского языка, волонтеры ЛСА.

На основе проанализированной выше информации можно сделать некоторые выводы. При анализе результатов опроса, были выявлены убеждения, которые обладают статистической значимостью ($p < 0.05$ $p < 0.01$, именно они были подвергнуты анализу, который помог выявить особенности восприятия, образа мышления и отношение респондентов обеих групп к обучению русскому произношению. Безусловно, критерии, которыми руководствовались обе стороны, исходят из собственного опыта – «как я учился когда-то, так и следует преподавать». Личный опыт оказывает большое влияние, поэтому у японцев обнаруживается желание получать теоретические знания, в то время как российские преподаватели учат по тем же принципам, как когда-то учили их, используя много практических упражнений.

В результате анализа опроса мы обнаружили, что в целом ЯО положительно относятся к изучению особенностей произношения. Учащиеся могут сами объективно проанализировать и решить, какую из фонетических особенностей им необходимо понять и отработать. В частности, в разделе, посвящённом «сути обучения произношению», можно наблюдать статистическую значимость только в 2 пунктах из 9, поэтому можно говорить, что мнения респондентов двух групп совпадает, и на самом деле ЯО не имеют пренебрежительного отношения к обучению фонетики. Однако в разделе, в котором представлены убеждения относительно мотивации при изучении произношения, выяснилось, что РП в отличие от ЯО имеют высокую мотивацию относительно изучения произношения. РП показывают положительную склонность, которая выражается только в их внутреннем желании, а не в определенной потребности, то есть внутренняя мотивация преобладает над внешней. Безусловно, у многих учащихся существует желание улучшить своё произношение, но на практике они понимают, что могут обойтись и без этого. Из результатов раздела о том, как учащиеся представляют себе тренировку фонетических навыков, можно сделать вывод, что подход РП является более практико-ориентированным, в то время как ЯО больше ориентируются на теоретическое знание. Такие результаты возникли вследствие различий в традиционных подходах к обучению произносительным навыкам, которые соответственно отражены в методической литературе двух стран. РП занимают активную позицию в обучении произношению, но поскольку они понимают, что на уроке на это нельзя выделить много времени, то им приходится выбирать между желаемым и действительным. При этом учащиеся также относятся позитивно к тому, чтобы их произношение исправлялось в течение урока. Хотя ценности и приоритеты в отношении произношения у преподавателей и японских обучающихся различаются, но преподаватель должен найти способ распознавать и учитывать интересы обучающихся в процессе обучения русскому произношению.

Список литературы

1. Камияма Т. Введение в русскую фонетику. – Осака, 2012. – С. 16.
2. M. Frank Pajares. Teachers' Beliefs and Educational Research. *Cleaning Up a Messy Construct Review of Educational Research* Vol. 62. No.3 (1992), pp. 307–332
3. Horwitz. E.K. *Surveying student beliefs about language learning. Learner strategies in language learning* (1987). London: Prentice Hall. pp. 119–129.
4. Horwitz. E.K. *The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. The Modern Language Journal* Vol.72, No.3, 1988. pp. 283–294.
5. Corinne Mantle-Bromley, *Positive Attitudes and Realistic Beliefs: Links to Proficiency The Modern Language: The Modern Language Journal* Vol. 79, No. 3 (1995), pp. 372–386
6. Toyama Michiko. *Japanese EFL Learners' Beliefs About Pronunciation Learning and their Pronunciation Skills. Language and Culture. Vol.27, 2015. p.92–114.*
7. Fujiwara Ai. *Elementary Learner's Beliefs for English Pronunciation: Utilising Factor Analysis. Ikuei Junior College Journal* (30), 2013. p.37–46.
8. Suzuka Tetsuhito. *This study explored the relationships between prospective EFL teachers' beliefs about pronunciation teaching and their self-perceived pronunciation ability. Fifty-four Japanese students at the faculty* (25), 2011. p.1–10.

SOME DIFFICULTIES AT TEACHING RUSSIAN PRONUNCIATION IN THE JAPANESE AUDIENCE: VIEWS OF STUDENTS AND TEACHERS

¹ Arayaschiki S., ² Chernukhina O.A.

¹ *Matsudo International School, Chiba, Japan*

² *Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

In this article the results of questioning of BALLI which have allowed to discover views and beliefs of the Japanese students (JS) and Russian teachers (RT) and to reveal some features of training Russian pronunciation are considered. The purpose of this study is to identify differences of view between teachers and students. This work presents the statistical importance ($p < 0.05$) to 18 of 41 points. Such results show that there is a certain disappointment or there is feeling of dissatisfaction between JS and RT when training in pronunciation in the Japanese audience.

Keywords: BALLI, training in pronunciation, Russian as foreign, statistical importance, Japanese students.

УДК 378–054.6: 811.1

ПРИМЕНЕНИЕ НАГЛЯДНЫХ И ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Болтнева В.О., Матюшкова Т.А.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

Статья посвящена применению наглядных и игровых приёмов при обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе. В статье рассматривается важность использования наглядности, которая заключается в оптимизации процесса усвоения учебной информации, что повышает эффективность обучения. Авторы акцентируют основное внимание на комплексе различных видов наглядности: системно-аналитическая, коммуникативно-аналитическая, моторная, зрительная, звуковая, которые были апробированы в группах на начальном этапе и эффективно применяются.

Ключевые слова: наглядные, игровые приёмы, системно-аналитическая наглядность, коммуникативно-аналитическая наглядность, моторная (кинестическая) наглядность, зрительная наглядность, звуковая наглядность.

Проблема использования наглядных и игровых приёмов в обучении русскому языку как иностранному была и остается актуальной в исследованиях современной методики преподавания. В связи с появлением новых технологий заметно расширилась область наглядности: от картинок и жестов до компьютерных программ, при помощи которых преподаватель моделирует учебный процесс. Кроме того, на занятиях русского языка как иностранного преподавателю помогает игра как вид учебной деятельности.

Под игрой мы понимаем организованный процесс, который вовлекает обучающихся в общее действие. Игра служит средством обучения языку, выработке у студентов-иностранцев речевых навыков и умений.

Применение наглядных и игровых приёмов на занятиях русского языка как иностранного воздействует на эмоциональную сторону учащегося, способствует непроизвольному запоминанию, повышению речемыслительного процесса, творческой активности. Так как начальный этап обучения русскому языку как иностранному начинается "с нуля", важно сформировать в короткие сроки при помощи различных видов наглядности и игровых приёмов необходимый языковой запас, умения и навыки в использовании русского языка.

Известный педагог-психолог А.Н. Леонтьев утверждал, что наглядность – это «чувственное содержание», так как «чувственное содержание – ощущение, образы восприятия, представление – образуют основу нашего сознания» [Леонтьев, 1979: 227]. Соответственно,

наглядность может оказывать психологическое воздействие на студентов в процессе обучения и помогать решать поставленные задачи.

Существуют различные виды наглядности, использование которых зависит от целей и задач учебного процесса. На начальном этапе обучения применяется системно-аналитическая наглядность (материал с использованием таблиц, картинок).

Для тренировки речевого умения используется коммуникативно-аналитическая наглядность с помощью игровых приемов. Так, чтобы студенты потренировались произносить имя учителя и смогли поближе познакомиться друг с другом, можно использовать игровой приём «Снежный ком». Первый студент начинает игру. Он сообщает своё имя, (если участники ещё плохо знают друг друга) и то, что он хочет сказать о себе. Его сосед, справа или слева, повторяет то, что сказал первый студент и добавляет свою характеристику. Третий студент повторяет информацию первых двух и добавляет свою. Игра заканчивается тогда, когда очередь дойдёт до первого игрока, который повторит всю собранную информацию. Для наглядности в этой игре можно использовать картинку, на которой будут изображены люди, катающие снежный ком. Это поможет студентам понять принцип игры.

Следующий вид наглядности – это моторная наглядность, которая передаётся жестами, мимикой и движениями, а моторно-звуковая наглядность – через интонацию. Данная наглядность многофункциональна. На ней акцентируется внимание в устном коммуникативном курсе, так как устанавливается «прочная связь между вербальным и наглядно-чувствительным образом действия» [Рогова, 1974: 85]. Моторная наглядность очень часто используется при объяснении всех временных форм глагола. Например, чтобы объяснить форму прошедшего времени, преподаватель жестом показывает назад, будущего – жестом вперёд, а настоящего – руки преподавателя находятся на уровне груди.

Зрительная наглядность, которая создаёт представление об изучаемом через непосредственный показ материала, широко используется на всех этапах обучения русскому языку как иностранному. Данный вид включает в себя схемы, таблицы, раздаточный материал, репродукции картин, компьютерные презентации. К примеру, используя раздаточный материал (карточки) на занятиях, проще наглядно комментировать значения слов, а также формировать у слушателей речевые навыки, закрепить изученную лексику.

Звуковой наглядности отводится главная роль в коммуникативном курсе. Она направлена на формирование звуковых образов ритма, темпа, длительности. К ней относят аудиозапись, которая помогает сформировать навыки правильного литературного произношения, ударения, интонации, а также навыки построения устного связного высказывания.

Кроме того, в методике преподавания русского языка как иностранного используются понятия «игровые задания» и «игровая оболочка». Понятие «игровое задание» обозначает любое задание, которое можно сделать игровым, например, внести элемент состязательности. Под игровой оболочкой понимают любую игровую форму, которая может быть наполнена любым содержанием и даёт возможность проявить творчество. К игровым оболочкам относятся кроссворды, «сломанный телефон», задания типа «найти слово».

Рассмотрим некоторые примеры игровых заданий и игровых оболочек, апробированных авторами на занятиях по русскому языку как иностранному.

«Потерянная буква»

В игре нужно вставить пропущенную букву.

Например: докт_р, ст_л, комн_та, универ_итет и т.д.

«Зашифрованные слова»

Найти 10 слов на поле с буквами.

Д	Д	О	К	Т	О	Р	П	А
Ф	Ф	Н	А	Д	Д	П	Р	Н
Д	У	Д	П	И	Л	О	Т	Д
М	Т	Д	И	Д	Д	М	Д	Д
Д	Б	С	Т	Д	М	Д	Д	Т
А	О	Д	А	Д	Д	М	Д	У
К	Л	Д	Н	П	О	Э	Т	Р
Т	И	Д	Д	Д	Д	Д	Д	И
Р	С	Д	Д	Д	М	Д	Д	С
И	Т	М	О	Д	Е	Л	Б	Т
С	Т	У	Д	Е	Н	Т	Д	Д
А	М	У	З	Ы	К	А	Н	Т

«Снежный ком»

В данной игре выбирается тема, на которую обучающиеся должны называть слова. При этом каждый следующий участник игры называет слово/слова предыдущих участников. Игра идёт по нарастающему. Участник, не сумевший повторить правильно, выбывает из игры. Можно задавать не тему, а начало предложения, например: Я люблю путешествовать, потому что...

Таким образом, наглядные и игровые приёмы в обучении русскому языку как иностранному способствуют созданию психологической готовности студентов-иностранцев к речевому общению, формированию коммуникативных навыков, повышению интереса к занятиям и расширению объёма усваиваемой информации.

Применение наглядного материала на занятиях по русскому языку как иностранному минимизирует употребление языка-посредника при введении новой лексики. А умелое сочетание игр разных видов делает занятие интересным, позволяет студентам быть активными на протяжении всего занятия, благодаря чему мотивация к изучению предмета не угасает и обучающиеся достигают высоких результатов в обучении.

Список литературы

1. Битехтина Н.Б. Игровые задания в обучении русскому языку как неродному // Сборник научно-образовательных материалов для учителей русского языка московских школ / сост. Н. В. Кулибина. – М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2010. – С. 23–60.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики /А.Н. Леонтьев. – М.: 1979. – С. 227–228.
3. Рогова Г.В. О принципах обучения иностранным языкам / Г. В. Рогова // Иностранные языки в школе. – 1974. – №6. – С. 85–95.

THE USE OF VISUALS AND GAMES BY THE STUDY OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE BASIC COURSE

Boltneva V.O., Matyushkova T.A.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The article is devoted to the use of visuals and games by the study of Russian as a foreign language at the basic course. The article discusses the importance of using visibility, which is the optimizing process of assimilation of education information and also increases the learning efficiency. The authors focus on the complex of various types of the visibility: system-analytical, communicative- analytical, motor, visual, phonetic, which were tested in groups at the basic course and are effectively used.

Key words: visibility, game, system-analytical visibility, communicative- analytical visibility, motor visibility, visual, phonetic visibility.

**ФОНЕТИКО-ОРФОЭПИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СТИХОТВОРНОГО ТЕКСТА
(НА ПРИМЕРЕ ЛИРИКИ В. НАРБУТА)****Гущина К.Н.***Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

Статья посвящена фонетическому и орфоэпическому аспектам обучения русскому языку как иностранному. Особенности звукового потенциала русского языка в полном объеме представлены в произведениях русской литературы преимущественно XX века. Для рассмотрения выбраны лирические тексты В. Нарбута, отличающиеся акустической, семантической и смысловой многомерностью. Кроме того, в статье приводятся некоторые рекомендации методики преподавания иностранным студентам подобных беспрецедентных текстов.

Ключевые слова: фонетика, орфоэпия, поэтика, аллитерация, ассонанс.

Фонетико-орфоэпический практикум курса «Русский язык как иностранный» для студентов среднего или продвинутого уровня осуществляется в межпредметном взаимодействии с дисциплиной «Русская литература» разных периодов. В качестве прецедентного текста для аналитического чтения можно использовать лирические произведения XX века. Звуковая организация интересна, в первую очередь, в стихотворных текстах (хотя и прозе, особенно второй половины XIX–XX века, она тоже присуща), поскольку, помимо ритмико-рифмической составляющей, фоносемантика стиха подразумевает создание дополнительных корреляций и коннотаций между звуковыми комплексами и строками в структуре текста.

Поэзия В. Нарбута – одного из поэтов XX века, акмеиста, отличается особой фонографической конфигурацией. Фонетическая организация лирики обусловлена перцептивной способностью поэта улавливать звуковой ритм окружающего мира и проецировать его на художественный образ. Отличительной чертой идиостиля В. Нарбута является языковая игра с звуковым оформлением слова. И. Кукулин, характеризуя особенности поэтики его творчества, вводит понятие «пограничный язык» [Кукулин, 2005: 37], которое предполагает языковую агрессию, направленную на разрушение инерции восприятия читателем поэтической речи. Так, в стихотворении «Глаза, как серьги голубые...» автор сочетает тавтограмму, звуко-семантической повтор, фонографическую ассоциацию: «Зудеть и закорючкой «З» / Зиять в разверзнутой колоде...» [Нарбут, 1990: 175]. Одним из излюбленных приемов, рассчитанных на акустическое воспроизведение стиха и устанавливающих новые отношения между словами, является паронимическая аттракция: «вера верб», «хлебают хляби», «аукается город, как аул», «болтливое, ты взято на болты», «не ров, а ровный...», «над изумленной изумрудной бездной», «истает талия», «ворочая ворчит», «чеканит Чека гильотину», «озими озябли». Наиболее репрезентативным приемом деформации словообраза является поэтическая квази-этимология, основанная на заведомо неверном объяснении происхождения слова: «Короткогубой артиллерией / Губили город» [Нарбут, 1990: 199], «... (засахаренная Сахара, / толченое стекло: снега)» [Там же: 207], «России синяя роса», «Льняные льнули-льнули облака» [247], «Разлучился и–лучинами как лучами» [232], «Вконец опротивели ямбы. / А ямами разве уйдешь?» [253]. Квазиэтимология и паронимическая аттракция в поэзии В. Нарбута служат средствами создания авторской парадигмы, сквозь которую проступает параллельный, подтекстовый сюжет.

В. Нарбут активно использует ассонансы («затхлый запах», «радость раду в полнеба...»), аллитерации («вышлепнутый на лопату»), повторы звукокомплексов («вырубы забора, что рогаты», «распарившийся шубой вширь, шушукается», «аортой заорала», «Долю с чубатой пропей, Кочубей»), тавтограммы («Сонно светит снежный серп / В водомете вешних верб. / Зеленъ зыбка зарит...» [63]). Для создания звукообразов поэт обращается к тавтологическим («в сиянье зоба, сам зобатый», «клубясь тяжёлыми клубами») и анаграмматическим сочетаниям («топотом потом»). Дистантные фонетические («Вызывая тенью чрез га-

шиш. / Как гасила черная природа») и анафорические повторы («Олеография в мушином маке / Олеофантом крыта...» [243]), каламбуры (Я к херам бы / Хирама и хилый галдеж! / Херсону на пойме лимана» [253]) придают поэтическому слову семантическую многомерность.

После прочтения подобных текстов уместно поинтересоваться у студентов о первичном восприятии: что они почувствовали, какие ассоциации вызвал поэтический фрагмент, понравился или нет. Эти вопросы необходимы, поскольку «восприятие художественного текста обусловлено особенностями национального характера, воспитания, национальной культурой реципиента. Важно научить студентов читать подтекст с целью проникновения в более глубокие слои текста» [Сатретдинова, 2010: 100]. Образы, возникающие в сознании воспринимающих субъектов, носят различный характер, смысл и содержание (нередко негативного характера из-за преобладания шипящих, свистящих и дрожащих звуков), но объединяет их одно – они далеки от истинного смысла, поскольку нет эквивалента на родном языке. Начинать следует с объяснения слов, которые наиболее понятны, общеупотребительны и которые можно перевести на родной язык. Стоит отметить, что при объяснении поэтической лексики необходимо помнить, что каждое слово в литературе – это образ, который нужно не просто понять, но и представить, увидеть в воображении и связать с узким и широким контекстом. А для этого важно суметь изобразить образ. Например, одно из стихотворений сборника «Спираль» начинается словами «Короткогубой артиллерией / Губили город» [199]. Отличительная особенность поэтики творчества В. Нарбута – обилие семантических аналогий между частями человеческого тела и объектами окружающего мира. Для того чтобы понять выражение *короткогубая артиллерия* и почему именно этот эпитет использовал поэт, можно разложить это сложное слово на составляющие, в результате получится словосочетание *короткая губа*. Первая ассоциация, как правило, связана с тонкими губами, но тонкая и короткая губа – несмотря на возможную синонимию, привносят в контекст принципиально разные значения. Сравните: *тонкая (губа)* – «небольшой в поперечнике, в объёме» [Ожегов, Шведова, 2008: 288]. В то время как *короткая губа* – «избыточная визуализации десны верхней челюсти (часто называемой "десневой улыбкой", или "заячьей губой")» [Дж. Виллиам Роббинс], то есть дефект, требующий хирургической коррекции. Получается, что *тонкая губа* – это норма, особенность строения ротовой полости, а *короткая губа* – это патология. Кроме того, можно попробовать изобразить данный словообраз, представить, как выглядит человек с короткой губой. Следовательно, в слово *артиллерия*, вызывающее прямые ассоциации с войной, в сочетании с эпитетом *короткогубая*, привносят значение уродства, аномальности и военно-технического оснащения, и самого происходящего на поле боя.

Или же в цикле «Семнадцатый» встречается строка с не менее интересным эпитетом «*засахаренная Сахара*» [207]. Чтобы объяснить иностранному слушателю всю семантическую палитру причастия *засахаренная* в данном контексте, следует начать с созвучного однокоренного слова *сахар*, ассоциации с которым неизбежно возникнут. Но какая связь пустыни с сахаром? И только ли фонетическая схожесть сделала возможным употребление именно этого словообраза? Само слово *сахар* пришло в русский язык из греческого, но этимологически восходит к древнеиндийскому слову *śarkarāḥ*, что означает «песчинка, гравий». Следовательно, песчинки размером и очертанием напоминают сахар. Но положительный ли образ приобретает пустыня Сахара в сочетании и таким эпитетом? Сахар традиционно воспринимается как сладость, которая в определенной дозе необходима организму. Однако в одной из исследовательских статей по медицине находим следующую информацию о сахаре: «изменения в обмене веществ из-за потребления сахара влияют на риск заболевания раком» [Раби Блект], позволяющую заключить, что сахар – своеобразный «убийца», поражающий иммунную систему человека. Такая антиномия сахара как продукта порождает и амбивалентность образа *засахаренной Сахары*: с одной стороны, великолепие пейзажей, с другой, – стихия, таящая смерть. Подобный смысловой спектр рассматриваемого образа вполне соотносится с лирическим сюжетом данного стихотворения, описываемого кровавые события России 1917 года.

Таким образом, при смысловом чтении текстов В. Нарбута в должной мере задействованы не только артикуляционный аппарат обучающихся (на данном этапе обучения готовый к восприятию слов, словосочетаний и целых смысловых отрезков разного акустико-артикуляционного облика изучаемого языка), но и другие элементы сенсорной системы человека, помогающие отработать фонетические навыки, представить, понять и интерпретировать образы русской литературы, усвоить безэквивалентную лексику, а также структуру русского слова (звуковой образ–графический образ–значение).

Список литературы

1. Дж. Виллиам Роббинс «Десневая улыбка»: способы коррекции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hambaarst.ee/artiklid/440/>
2. Кукулин И. История пограничного языка: Владимир Нарбут, Леонид Чертков и контр-культурная функция // Новое литературное обозрение. – 2005. – № 72. – С. 37
3. Нарбут В.И. Стихотворения / Вст. ст., сост. и прим. Н. Бялосинской и Н. Панченко. – М.: Современник, 1990. – 445 с.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2008. – 944 с.
5. Рами Блект Сахар и рак [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bleckt.com/publication/life-no-cancer/17393.html>
6. Сатретдинова А.Х. Лингвокультурологический подход в преподавании русского языка как иностранного // Лингвистика в современном мире: материалы II научно-практической конференции (30 ноября 2010 г.) / Под ред. канд. филолог. наук Е.В. Шутовой. – М.: Издательство Перо, 2010. – 230 с.

PHONETIC-ORTHOEPIC ASPECT OF THE POETIC TEXT (FOR EXAMPLE, the LYRICS of V. NARBUT)

Gushchina K.N.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The article is devoted to the phonetic and orthoepic aspects of teaching Russian as a foreign language. Features of the sound potential of the Russian language are fully represented in the works of Russian literature, mainly of the XX century. Lyric texts by V. Narbut, distinguished by acoustic, semantic multidimensionality, are chosen for consideration. In addition, the article provides some recommendations of the method of teaching foreign students such unprecedented texts.

Keywords: phonetics, orthoepy, poetics, alliteration, assonance.

УДК 811.161

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ–МЕДИКАМ

¹Желнова И.Л., ²Беззубикова М.В.

*¹Астраханский государственный университет,
г. Астрахань, Россия*

*²Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

Комплексная цель проекта одного из разделов вузовского курса «Русский язык и культура речи»: дать характеристику основных понятий русского речевого этикета; познакомить с основными группами речевого этикета и формулами обращения; научить правильно употреблять речевые средства каждого специалиста во всех сферах деятельности. Данная работа – результат совместного планирования и выполнения различных учебных и исследовательских заданий.

Ключевые слова: проектная деятельность, проект, деловая игра, коммуникативная, социокультурная компетенции

Современное образование осуществляется в новых информационно-коммуникационных условиях, которые позволяют расширить дидактические возможности средств и технологий обучения [Костина, Миляева, 2012: 7-11; Сторожева, 2014:11-15].

Использование проектной деятельности на занятиях по культуре речи формирует коммуникативную и социокультурную компетенции иностранных студентов из Туркменистана.

Цель проектных заданий – проявить творческую активность, продемонстрировать свои индивидуальные способности, решать самостоятельно поставленные задачи.

С проектом студенты могут выступить в конце каждого раздела, например: «Культура речи», «Речевой этикет», «Деловое общение» или на итоговых занятиях. Данная работа – результат совместного планирования и выполнения различных учебных и исследовательских заданий, позволяющих оценить умения обучающихся самостоятельно конструировать свои знания в процессе решения практических задач и проблем, ориентироваться в информационном пространстве и определить уровень сформированности аналитических, исследовательских навыков, а также навыков практического и творческого мышления. Лучше выполнять эту работу группой. Темы проектов преподаватель может дать сам, или учащиеся предложат свои.

Преподаватель оценивает проект по пятибалльной системе по следующим критериям: постановка задачи – 1 балл; выбор и обоснование путей её решения – 2 балла; наличие креативного подхода, использование информационных технологий и др. – 2 балла.

За несвоевременное выполнение проекта преподаватель может снизить оценку. При выполнении данной работы необходимо учитывать следующие этапы:

1. *Организовать работу в группах.* На начальном этапе решается, какая главная деятельность будет в проекте (исследовательская, поисковая, ролевая, ознакомительная). Определяется содержание работы: монопроект («Публицистический текст в новой системе координат»); межпредметный проект («Язык и общество»). Студенты могут объединиться в группы или выступить самостоятельно. Длительность выступления – 15–20 минут.

На этом этапе необходимо определиться с темами. Например, в курсе «Культура речи» таковыми могут быть:

Интернет в системе социальных коммуникаций.

Иностранные слова: за и против.

Есть ли речевой этикет в интернете?

Речевая культура и языковая политика в современном российском обществе.

Уметь общаться без конфликтов.

Культура публичной ораторской речи.

Неукоснительное соблюдение языковой нормы.

Как обращались люди друг к другу в России?

Национальные особенности речевого этикета.

Деловое общение и его особенности.

Невербальные средства общения.

2. *Необходимо выявить целевые установки и задачи проекта.*

В самом начале своей работы студенты должны ответить и обсудить следующие вопросы:

- Зачем нужен данный проект?
- Как будет использоваться данный проект в дальнейшем?

После того как студенты ответят на эти вопросы, они смогут понять и сформулировать идею и цель проекта. А уже в процессе работы над проектом участники не раз будут обсуждать и решать следующие задачи:

- поиск и изучение информации, необходимой для выполнения проекта;
- материально-техническое обеспечение выполнения проекта.

3. *Обсудить и организовать работу в группах.*

В процессе выполнения проекта студенты должны четко определить:

1. цели и задачи каждого участника;
 2. план деятельности каждого участника;
 3. выбрать руководителя проекта и распределить роли в группе;
 4. студенты могут корректировать деятельность с учетом промежуточных результатов;
 5. дают оценку процессу и результату проектирования.
 - выбирают и обсуждают главную идею, цели и задачи будущего проекта;
 - обсуждают методические аспекты и организацию работы друг друга;
 - выстраивают структуру проекта, выделяя подзадачи;
 - подбирают необходимый материал;
 - работают над проектом;
 - резюмируют материал, оформляют результаты;
 - выступают с презентацией проекта.
4. *Выбрать правильную структуру проекта.*

Здесь студенты работают над примерным планом изложения своего раздела. Затем обсуждают и согласовывают планы. Если материала недостаточно или он не соответствует заявленной теме, то участники продолжают подбирать из различных источников. Затем соединяют разрозненные планы в один общий.

5. *Работать над проектом.*

На этом этапе ведется работа по реализации поставленных задач.

Студенты находят материал, готовят доклады на предложенные преподавателем темы, готовят презентации по выбранной теме и устные выступления. Студенты репетируют и выступают с проектом.

6. *Подвести итоги, оформить результаты.*

На данном этапе участники проекта анализируют результаты своей деятельности. Студенты определяют, смогли ли они достичь поставленных целей и решить задачи. Находят ошибки, устраняют их, еще раз корректируют и готовят презентацию.

7. *Выступление с проектом.*

Студенты презентуют проект в форме доклада на занятии или на студенческой конференции в рамках «Недели науки», которая бывает каждый год обычно в апреле.

В качестве примера приведем описание реализованного проекта «Коммуникативные стратегии в деловом общении». Частью этого проекта является проектирование ситуации.

Деловая (ролевая) игра

1. Тема (проблема)

1.1 Знакомство-представление

1.2 Комплимент

2. Концепция игры

2.1 Умение находить формулы речевого этикета для ситуации общения людей, разных по социальному статусу.

2.2 Сделать каждому из присутствующих комплименты по поводу его способностей, внешнего вида, новой одежды, предметов, принадлежащих ему, и др.

3. Роли:

3.1 руководитель – новый сотрудник;

Работодатель – соискатель при приеме на работу;

Сотрудник – деловой партнер из другой организации;

3.2 руководитель организации – сотрудник;

студент – студент;

4. Ожидаемые результаты:

4.1 Выработать навыки использования речевого этикета в различных ситуациях делового общения.

4.2 На каждый комплимент необходимо получить адекватный этикетный ответ.

II. Так как данный проект представляет собой комплексную работу, то студенты должны подготовить сообщение на одну из предложенных тем: «Национальная особенность речевого этикета», «Десять заповедей культуры речевого поведения», «Есть ли речевой этикет в интернете?», «Деловое общение и его особенности».

Комплексная цель этого проекта: дать характеристику основных понятий русского речевого этикета; познакомить с основными группами речевого этикета и формулами обращения; научить правильно употреблять речевые средства каждого специалиста в различных сферах деятельности.

Список литературы

1. Костина Л.А., Миляева Л.М. Современные образовательные технологии в высшей школе. Методические рекомендации. – Астрахань, 2012. – 66 с.

2. Сторожева Ю.А. Психологические аспекты эффективности преподавания в высшей школе / Высшее образование для XXI века XI Международная научная конференция // Отв. ред. Н.И. Федотова. – 2014. – С. 11–15.

PROJECT ACTIVITIES IN TEACHING CULTURE OF SPEECH FOREIGN MEDICAL STUDENTS

¹Zhelnova I.L., ²Bezzubikova M.V.

¹*Astrakhan state University,
Astrakhan, Russia*

²*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The complex purpose of the project of one of the sections of the University course "Russian language and culture of speech" is to characterize the basic concepts of Russian speech etiquette; to acquaint with the main groups of speech etiquette and formulas of treatment; to teach how to use speech means of each specialist in all spheres of activity. This work is the result of joint planning and execution of various educational and research tasks.

Keyword: project activity, project, business game, communicative, sociocultural competence.

УДК: 821.161.1.61

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИЦИНСКИХ МЕТАФОР В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

Матюшкова А.И.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В статье раскрывается понятие метафоры и медицинской метафоры- термина, приводится одна из классификаций метафор, описываются возможные методы работы с медицинской метафорой на уроках русского языка, доказывается необходимость изучения метафоры-термина на уроках русского языка.

Ключевые слова: метафора, медицинская метафора-термин, иностранные студенты, научный текст, профессиональная лексика, мотивация.

Для иностранцев, избравших российские вузы местом своего обучения, изучение русского языка занимает такое же важное место в образовательном процессе, как и специальные дисциплины. Свое знакомство с русским языком в медицинских вузах иностранные студенты начинают с первых дней. Сначала словарный запас пополняется русскими словами, необходимыми студентам в бытовом и социокультурном общении, а затем уже во втором семестре преподаватели начинают постепенно знакомить их с профессиональной лексикой. Хотя изучение профильных дисциплин на ранних этапах происходит на языке-посреднике (английском или французском), на старших курсах на лекциях и практических занятиях препода-

даватели используют в процессе общения со студентами русскую речь. Знание профессиональной лексики на русском языке необходимо иностранным студентам и во время прохождения практики в российских клинических учреждениях.

При обучении языку специальности важную роль играет не только изучение грамматики и лексики, но и постоянная работа над формированием учебной мотивации. А.Х. Сатретдинова отмечает, что сильное стимулирующее воздействие на процесс обучения оказывает внутренняя мотивация. Это обусловлено тем, что внутренние мотивы, в основе которых лежит познавательная потребность, связаны с собственно учебной деятельностью [Сатретдинова, 2016: 69.] Успешно освоив общение на бытовом уровне, инофоны могут потерять интерес к изучению языка из-за ложного ощущения языковой грамотности. Основной задачей преподавателя русского языка как иностранного является развитие интереса и мотивации у студента к своему предмету, чтобы научить пользоваться русским языком не только как средством коммуникации, но и как одним из средств овладения будущей специальностью. Этому способствует правильный отбор учебного материала. Даже небольшой научный текст поначалу вызывает у студентов затруднение в понимании, поэтому он должен быть небольшим по объему, несложным для понимания, но наполненным языковым материалом. Особенностью медицинских текстов является их насыщенность терминами-метафорами.

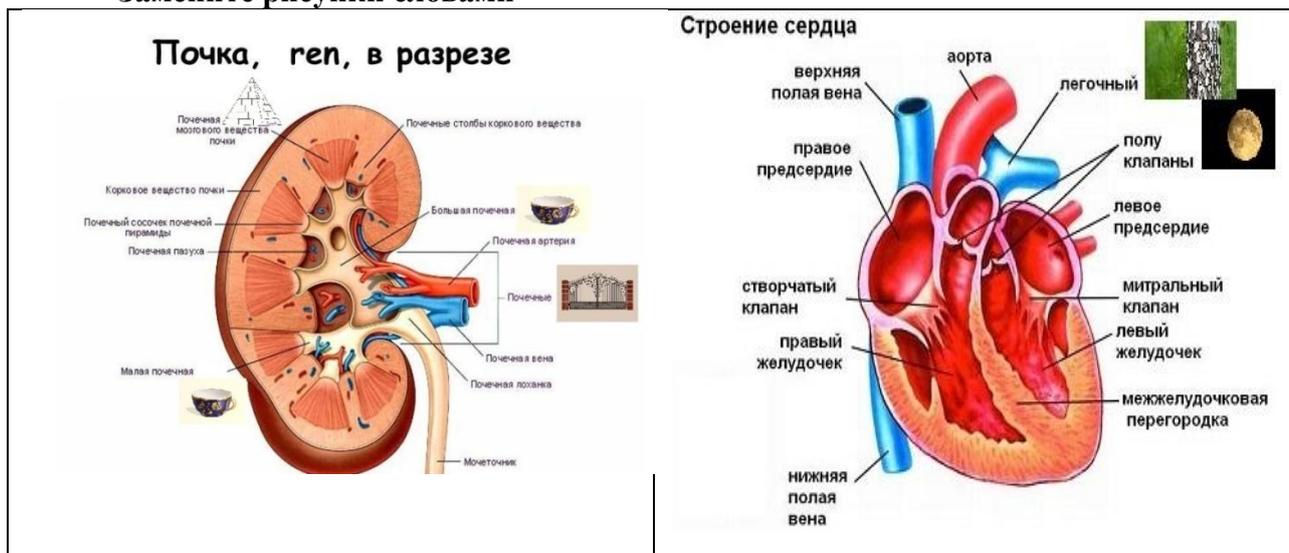
Термины-метафоры широко распространены в медицинской терминологии. Лебедева С.В. и Зубкова О.С. дают следующее определение медицинской метафоры-термина: метафора – рожденное в профессиональном дискурсе индивидуально созданное и закрепленное словарной статьей словосочетание, состоящее из слова из классического языка и лексемы литературного дискурса. Медицинская метафора-термин фиксирует познавательную деятельность врача и относится к профессиональному сленгу. Они особо подчеркивают, что медицинская метафора-термин ограничена рамками профессионального общения [Лебедева, Зубкова, 2006: 79]. Например, *тело и хвост поджелудочной железы, перстневидный рак, слепая кишка, кивательная мышца, природные киллеры, Т-хелперы, фуллярная анестезия* [Бондарь, Яремчук, 2003: 56, 63].

На сегодняшний день существует несколько классификаций метафор. М.В. Озингин делит медицинские термины по следующим группам [Озингин, 2010: 9,10]: антропоморфные: *симптом Ван Гога, слепое отверстие, клиновидная кость*; бытовые: *камера сердца, дно полости*; ландшафтные: *перешеек аорты, скуловая яма*; ориентационные: *височный полюс*; военные: *сердечный приступ, остановка сердца*; зооморфные: *гусиная лапка, лобная чешуя*; цветовые: *серое вещество мозга, малиновый язык*; флористические: *кора мозга, волосная луковица*; звуковые: *синдром кошачьего мяуканья*.

Студенты-иностранцы, обучающиеся в медицинских вузах, знакомство с научным стилем речи на занятиях русского языка начинают на материале текстов по анатомии (Система кровообращения, Система дыхания, Опорно-двигательная система, Скелет головы, и др.). В них содержится большое количество метафор. Приведём некоторые из них: *околосердечная сумка, мышца смеха, верхушечный толчок, пищеварительный тракт, кости таза, почечная чашечка, бронхиальное дерево, пояс свободной верхней/нижней конечности, позвоночный столб* и др.

Изучая данные тексты, можно предложить студентам выполнить следующее упражнение:

Замените рисунки словами



Таким образом, изучать медицинскую метафору на уроках русского языка иностранным студентам необходимо для эффективного освоения специальных предметов, т.к. идентичные выражения употребляются на занятиях по специальностям. Именно от преподавателя зависит формирование отношения студентов к собственной деятельности. Различные формы коллективной деятельности учащихся играют значительную роль в становлении мотивации учения [Сатретдинова, 2016: 72]. Использовать метафоры уместно также при подготовке студентов к выступлениям на конференциях. Овладение знаниями в области медицинской метафоры облегчит иностранному студенту прохождение клинической практики.

Список литературы

1. Бондарь Г.В., Яремчук А.Я. Справочник онколога: Учебное пособие. – М.: МЕДпресс-информ, 3003. – 400 с.
2. Лебедева С.В., Зубкова О.С. Медицинская метафора в современном языке: Монография. – Курск: Изд-во КГУ, 2006. – 129 с.
3. Озингин М.В. Роль метафоры в структурировании и функционировании русской медицинской терминологии: Автореферат диссертации на соискание научной степени кандидата филологических наук. – Саратов, 2010. – 181 с.
4. Сатретдинова А.Х. Роль мотивации в обучении русскому языку как иностранному // Современные тенденции развития клинической психологии. Материалы научно-практической конференции с международным участием. – Астрахань, 2016. – С. 68–73.

USE OF MEDICAL METAPHORS IN PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN FOR FOREIGN STUDENTS

Matyushkova A.I.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

In article the concept of a metaphor and a medical metaphor as terms are revealed, one of classifications of metaphors is given, possible methods of work with a medical metaphor at Russian lessons are described, need of studying of a metaphor term at Russian lessons is proved.

Key words: metaphor, medical metaphor term, foreign students, scientific text, professional vocabulary, motivation.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК РАЗНЫХ НАРОДОВ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧИ И РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ СО СТУДЕНТАМИ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

Мотыгина Ж.Ю.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В статье описывается использование пословиц и поговорок при обучении русскому языку и на занятиях по культуре речи. Паремии рассматриваются с точки зрения их лексической, стилистической дифференциации при изучении лексического состава русского языка и стилей речи, также паремии можно использовать и при изучении разных типов предложений, при чтении текстов и работе с их содержанием.

Ключевые слова: русский язык, культура речи, паремии, лексика, стили речи, дифференциация, текст.

Владение широким активным запасом пословиц и поговорок является важным и желательным в речи любого образованного человека и тем более студентов, в практике которых речь, общение с пациентами занимает не последнее место. Использование паремий разной, в том числе и медицинской тематики, открывает много новых возможностей в обучении русскому языку и языку будущей специальности.

Так, при работе с иностранными франкоговорящими и англоговорящими студентами можно использовать метод сравнительного анализа французских и английских пословиц одной тематики. Так, можно сравнить французские пословицы о здоровье (**Santé passe richesse** – здоровье это богатство; **Quand la santé va, tout va** – когда здоровье в порядке, всё в порядке; **Une âme saine dans un corps sain** – здоровый дух в здоровом теле; **Médecin guéris-toi toi-même** – врач, исцели себя сам!; **Netteté nourrit santé** – чистота – залог здоровья; **Le remède est souvent pire que le mal** – лекарство зачастую хуже, чем сама болезнь; **De fortune et de santé il ne faut jamais vanter** – здоровьем да богатством никогда не хвались; **Demandez à un malade s'il veut la santé** – спросите у больного, хочет ли он быть здоровым; **Deux bras et la santé font le pauvre aisé** – две руки и здоровье – обеспечат бедняка; **Les meilleurs médecins sont le Dr. Gai, le Dr. Diète et le Dr. Tranquille** – лучшие доктора: хорошее настроение, здоровая еда и покой; **Sobriété est la mère de santé** – трезвость (умеренность) – мать здоровья) с английскими пословицами (**Good health is above wealth** – доброе здоровье дороже богатства; **A sound mind in a sound body** – здоровый дух в здоровом теле; **You are what you eat** – человек – это то, что он ест; **Health is not valued till sickness comes** – здоровье не ценится, пока не приходит болезнь; **Better ten times sicker than a none time dead** – лучше десять раз болеть, чем один раз умереть; **Physician healthy self** – врач, исцели самого себя; **Time is a great healer** – время – лучший доктор; **Worrying never did anyone any good** – беспокойство еще никому не помогало; **Diseases are the interests of pleasures** – болезни – это проценты за полученные удовольствия; **Health and cheerfulness mutually beget each other** – здоровье и жизнерадостность рука об руку идут; **Eat to live, not live to eat** – есть, чтобы жить, а не жить, чтобы есть; **Prevention is better than cure** – Профилактика лучше лечения; **Laughter is the best medicine** – смех – лучшее лекарство). Сравнивая пословицы, студенты смогут ответить на такие вопросы. Что, по мнению французов и англичан, поможет сохранить здоровье, а что может ухудшить состояние здоровья? Какие французские и английские пословицы говорят о ценности здоровья?

На занятиях по культуре речи при изучении лексического состава русского языка и стилей речи можно задействовать паремии с точки зрения их лексической, стилистической дифференциации и рассмотреть архаизмы, жаргонизмы, историзмы, представленные в структуре пословиц и поговорок.

При изучении этого раздела можно использовать такие приемы: представленные пословицы распределите на три группы (1 группа – с архаизмами, 2 группа – с историзмами, 3 группа – с жаргонизмами, например, такие пословицы «беда да нужда выходят наружу», «береги шубу на стужу, а деньги на нужу», «алтын сам ворота отпирает и путь очищает», «балы да пирушки повыведут полушки», «без перевясла и веник рассыпался», «без соли – кривой обед», «без ума голова – ногам пагуба», «Бог не Никитка, повыломает лытки», «беречь как зеницу ока», «обманом барыша не наторгуешь», «дорожиться – товар залежаться», «продешевить – барышей не нажать», «игла да булабочка, а не пуста лавочка», «прибыль с убылью в одном дворе живут».

На примере пословиц можно также рассмотреть способы бытования архаизмов в языке и выделить такие способы обновления архаизмов, как лексический (архаизмы, которые были заменены словами, имеющими другие корни: уста – губы, перст – палец, толмач – переводчик); лексико-словообразовательный (архаизм и его современный вариант имеют один корень, но отличаются словообразовательными морфемами: знакомец – знакомый, рыбарь – рыбак), лексико-фонетический (архаизмы отличаются от современного варианта фонетическим оформлением: пиит – поэт, гистория – история, нумер – номер); лексико-семантический (архаизмы, которые до сих пор функционируют в языке, при этом имея другое значение: слово «позор» ранее означало зрелище, сегодня же – стыд или бесчестие).

Стилистические особенности паремий предполагают наличие в структуре пословиц или поговорок различного рода стилистических приемов, тропов и фигур речи, что также можно использовать во время изучения особенностей художественного и разговорного стилей речи. Студентам дается такое задание: прочитайте пословицы («каждому своя болезнь тяжела», «при частой горести придут и болести», «солнце, воздух и вода – лучшие доктора», «болен – лечись, а здоров – берегись», «береги платье снова, а здоровье смолоду», «красота, как сила, молчалива, а спесь, как слабость, говорлива», «видом орел, а умом тетерев, «видом пышный, а нутром никудышный», «встречают по платью, провожают по уму», «глаза – бирюза, а душа – сажа») и найдите такие, в которых присутствуют эпитеты, антитеза, олицетворение, сравнение, метафора, гипербола, повтор, тавтология и т.д.

Также во время изучения темы «Речевой этикет» можно рассмотреть со студентами специфику национального речевого этикета и подготовить доклады, в которых будут отражены особенности национального менталитета и речевого этикета разных народов через призму пословиц и поговорок.

Пословицы и поговорки как малый жанр фольклора дает прекрасную возможность для характеристики менталитета русского народа и других народов, которые столетиями живут бок о бок с русскими людьми, а также менталитета европейских народов. Для этого дается задание: написать доклады на темы «Отражение характера и поведения русских людей в русских пословицах», «Отражение характера и поведения казахов в казахских пословицах», «Отражение характера и поведения французов во французских пословицах», «Отражение характера и поведения англичан в английских пословицах» и т.д.

Поскольку паремии по структуре представляют собой синтаксическую единицу высказывания, то с точки зрения типов в них встречаются различного рода предложения, такие как: простое, сложное, сложносочиненное, неопределенно-личное и определенно-личное и другие предложения.

Для определения типов предложений можно использовать такое задание: приведенные пословицы о пользе ученья проанализируйте с точки зрения синтаксической структуры, выделите пословицы, конструкция которых соответствует простому предложению, сложному предложению, сложносочиненному предложению, определенно-личному предложению, неопределенно-личному предложению (По ученику и об учителе судят; Повторение – мать учения; Учение образует ум, воспитание – нравы; Учи других – и сам поймешь; Дурное ученье иступляет память; Умный любит учиться, а дурак учить; Азбука к мудрости ступенька; Без букв и грамматики не учатся математике; Без знаний и лаптя не сплетишь; Без муки нет и науки; Без терпенья нет ученья; Больше узнаешь – сильнее станешь; Была бы охота, а вы-

учиться можно; В книге ищи не буквы, а мысли; Будешь книги читать – будешь все знать; Знания не даются без старания; И медведя плясать учат; Кто любит науки, тот не знает скуки; Кто открывает школу, тот закрывает тюрьму; Много ученых, мало смысленных; Наука дает крылья уму). Таким образом, паремии можно использовать при изучении разных типов предложений.

При чтении текстов и отработке навыков чтения на занятиях по РКИ целесообразно использовать следующие задания:

- закончите небольшой рассказ (подобранный преподавателем) одной из 3-х пословиц;
- для понимания рассказа выбрать пословицу, которая служит лучшим объяснением предложенной ситуации;
- подобрать из нескольких вариантов пословицу или поговорку, которая может стать заголовком данного рассказа;
- составить диалог с пословицами, соответствующими данной теме;
- составить план к тексту, используя пословицы;
- составить рассказ, употребив максимальное количество пословиц по заданной теме [Коренькова, Хван, 2011: 48].

Паремии, благодаря тематическому разнообразию и семантическому потенциалу, могут оказаться востребованными на занятиях по РКИ и культуре речи с точки зрения их лексической, стилистической дифференциации, при изучении лексического состава русского языка и стилей речи. Также пословицы и поговорки можно использовать и при изучении разных типов предложений, при чтении текстов и работе с их содержанием.

Список литературы

1. Коренькова О.В., Хван Н.С. Использование пословиц и поговорок в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку [Электронный ресурс] // Современные гуманитарные исследования, 2011. – №2. – С. 45–48. – Режим доступа: <http://naukarus.com/j/sovremennye-gumanitarnye-issledovaniya>
2. Майка И.Р. Использование пословиц и поговорок в обучении английскому языку [Электронный ресурс] // Иностранные языки в школе, 2013. – №3. – С. 54–59. – Режим доступа: <http://naukarus.com/j/inostrannye-yazyki-v-shkole>.
3. [Электронный ресурс] <http://beauty-in-health.net/mudrye-mysli/anglijskie-poslovitsy-o-zdorovje><http://lefafa.ru>.
4. [Электронный ресурс] <http://fb.ru/article/285937/arhaizmyi-istorizmyi-neologizmyi-opredelenie-primeryi-upotrebleniya-v-russkom-yazyike>.
5. [Электронный ресурс] <http://www.folklor.ru/2016/04/poslovicy-pogovorki-znaniya-uchenie.html>.

THE USE OF PROVERBS AND SAYINGS OF DIFFERENT PEOPLES IN THE CLASSROOM FOR SPEECH CULTURE AND THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITY

Motygina J.Y.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The article describes the use of proverbs and sayings in teaching the Russian language and in classes on the culture of speech. Paroemias are studied from the point of view of their lexical, stylistic differentiation in the study of the lexical composition of the Russian language and speech styles, and also paroemia can be used in studying different types of sentences, while reading texts and working with their content.

Key words: Russian language, speech culture, paroemia, vocabulary, speech styles, differentiation, text.

Мусиенко В.В.

*Астраханский государственный университет,
г. Астрахань, Россия*

В статье рассмотрены вопросы методической целесообразности использования игр на занятиях по русскому языку как иностранному, приведены критерии отбора и организации игр преподавателем, этапы проведения игры и ее роль в ходе занятия. Автор даёт образцы лексических игр, рассчитанных на групповую работу и направленных на актуализацию лексики по изучаемой теме. Предложены рекомендации для преподавателей по организации данных игр.

Ключевые слова: лексические игры, русский язык как иностранный, игровая и речевая деятельность, игровое взаимодействие, игровые задания, коммуникативные игры.

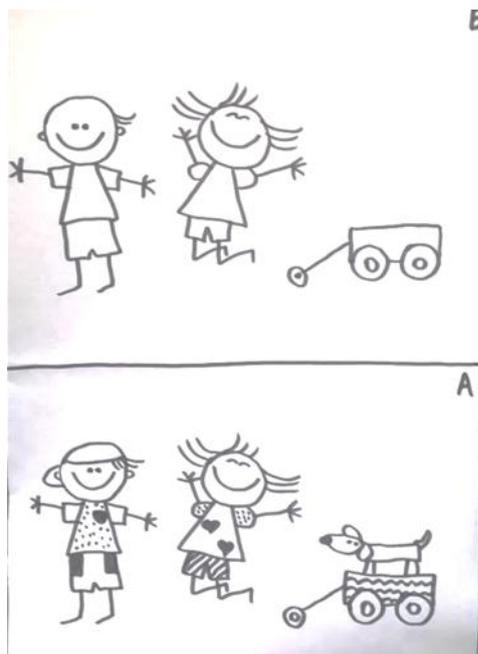
Игры на занятиях по изучению иностранного языка отличаются от игр в целом тем, что в них всегда присутствует четкая цель, связанная с процессом обучения, и конкретный педагогический результат. Игры развивают познавательную активность учащихся и создают коммуникативные ситуации, в которых можно тренироваться в использовании изученного материала.

При подготовке игр для занятий по РКИ преподаватель может руководствоваться следующими критериями:

- Игра должна способствовать развитию коммуникативных навыков обучающихся, то есть, для достижения результата обучающимся необходимо начать общаться на изучаемом языке.
- Преподаватель должен учитывать, что слишком сложная игра демотивирует участников, а слишком простая – покажется неинтересной.
- Игра должна способствовать творческому развитию обучающихся и совместному поиску нестандартных вариантов решения задачи, поэтому лучше предлагать игры, в которых не может быть однозначного решения.
- Игра должна быть интересна для обучающихся, а для этого – вписана в актуальный для их жизни контекст.

Перед началом игры преподавателю следует убедиться, что правила игры понятны для всех участников.

Проведение игры включает в себя три этапа. На первом, этапе объяснения, преподаватель проводит инструктаж и демонстрирует фрагмент игры с несколькими участниками. На этапе непосредственно игры преподаватель следит за ходом действия и при необходимости помогает обучающимся, у которых возникают затруднения. И, наконец, на этапе анализа преподаватель обсуждает с участниками, что им особенно понравилось в игре, и что можно было улучшить.



Когда использовать игровые формы на занятиях по РКИ? С одной стороны, если игра достаточно сложная и является «обобщением» и тренировкой уже изученного материала, то целесообразно проводить ее на этапе закрепления, возможно, в конце занятия. Но также существует много игр, которые могут быть отличной «разминкой» в начале занятия: они помогают настроиться на урок или повторить то, что было на предыдущем занятии. Другие виды игр можно включать в ход урока, когда преподаватель замечает, что обучающиеся устали и их внимание ослабло: такие игры помогают «отвлечься», отдохнуть – и продолжить занятие. Игры, которые проводятся в финальной части занятия, помогают завершить урок ярко и интересно, на «высокой ноте».

Преподаватель по собственному усмотрению может проводить игры, направленные на улучшение навыков в фонетике, орфографии, грамматике и лексике. Мы хотели бы остановиться на лексических играх. Данный тип игр помогает обучающимся лучше запомнить группы лексики и сделать работу по изучению новых слов более увлекательной.

1. Назови слова!

Ученики делятся на группы по 3-4 человека в каждой. Преподаватель пишет на доске лексическую тему («Дом», «Еда», «Работа» и т.д.) Задача обучающихся – быстро назвать как можно больше слов, связанных с этой темой. Для придания игре динамичности хорошо использовать мячик, который обучающиеся будут кидать друг другу.

Вариант 2.

Первый студент называет слово по указанной преподавателем теме, а второй студент придумывает к нему определение (лето – жаркое лето). Повторять определения нельзя!

2. Что на картинке?

Преподаватель дает одному участнику карточку А (с законченным рисунком), второму участнику – карточку Б (незавершенный рисунок). Задача обучающихся состоит в том, чтобы, не показывая друг другу картинки, описать их так, чтобы студент с карточкой Б смог дорисовать недостающие детали.

Преподаватель перед игрой повторяет со студентами тематическую лексику (в данном случае это темы «Внешность», «Одежда», «Части тела»).

3. Признание.

Преподаватель пишет на доске несколько фраз, которые хочет потренировать с обучающимися. Задача студентов состоит в том, чтобы как можно быстрее придумать интересное продолжение фразы.

Я обожаю, когда...

Я ненавижу, если...

Я не выйду из дома, если...

Мой самый большой секрет...

Никто не знает, что я...

4. Волшебный мешочек.

Преподаватель заранее готовит коробку или мешочек с разными вещами. Студент опускает руку в эту коробку или мешок, нащупывает какой-то предмет и описывает его так, чтобы другие участники смогли отгадать, что это такое.

Перед игрой будет полезно повторить с обучающимися лексику, необходимую для описания предметов. Варианты предметов: резинка, ручка, ластик, камень, нитки, пуговица, монета, ракушка и т.д.

Список литературы

1. Азарина Л.Е. Игры на уроках РКИ // Вестник ЦМО МГУ. – 2009. – № 3. – С. 102–109.
2. Бегларян С.Г. Обучающие игры на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV международной конференции. – Уфа, 2013. – С. 77–79.
3. Колесникова И.Е. Игры на уроке английского языка. – Минск, 1990. – С. 53–67.
4. Колесова Д.В., Харитонов А.А. Игра слов: во что и как играть на уроке русского языка. – СПб, 2011. – С. 5–10.

VOCABULARY GAMES FOR THE CLASSES RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (BASIC LEVEL)

Musienko V.V.

*Astrakhan State University,
Astrakhan, Russia*

The article deals with the questions of the methodological feasibility of using games in the classes of Russian as a foreign language. There are criteria for the selection and organization of games by the teacher in the article: the stages of the game and its role during the lesson. The author gives examples of lexical games in the classes, designed for group work and aimed at updating the vocabulary on the certain topic. There are the recommendations for teachers on the organization of these games in the article.

Keywords: lexical games, Russian as a foreign language, games and verbal activity, verbal cooperation, game tasks, communicative games.

УДК 398.9:81.37

ЗАГАДКИ С СЕМАНТИЧЕСКИМ ПОЛЕМ «ПИЩА» КАК ИГРОВОЙ ЭЛЕМЕНТ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Приказчикова М.А., Пикалова А.Н.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В данной статье рассматриваются загадки как игровой элемент на занятиях по русскому языку. Они направлены на развитие коммуникативных и лексико-грамматических навыков у студентов-иностранцев. Авторы приводят различные примеры загадок с семантическим полем «Пища». В статье не только описывается восприятие русских загадок иностранными студентами, но и предлагаются практические приемы работы с ними на занятиях РКИ. Теоретическая база статьи подкреплена тезисами известных российских и зарубежных учёных и методистов (Л.Е. Азарина, А.А. Акишина, О.Е. Каган, Л.А. Бода, В.М. Дерibas, А.С. Шкаликова).

Ключевые слова: загадки, речевая деятельность, русский язык как иностранный, коммуникативные умения, языковая игра.

Игровые технологии, давно внедренные в процесс обучения, не теряют своей актуальности и в наши дни. Невозможно не согласиться, что «использование языковых игр и других интерактивных технологий обучения обеспечивает не только успешное усвоение учебного материала, но и ставит студентов в такие условия, когда им самим необходимо применять имеющийся у них запас иноязычных навыков и умений, что стимулирует творческое развитие, самостоятельность и активность обучаемых» [Бода, 2015:18–19].

Вслед за Л.Е. Азариной считаем, что игровые задания – это существенный компонент процесса обучения иностранному языку. В методике преподавания языков выделяют игры лингвистические и коммуникативные. Первые направлены на усвоение грамматического материала, вторые – на успешный обмен информацией. Граница между этими типами игр тонка, поэтому при разработке коммуникативных игр необходимо на этапе подготовки установить, какой языковой материал потребует, и быть уверенным, что обучающиеся с ним ознакомлены [Азарина, 2009:102]. Загадки – это не только лингвокультурная база, позволяющая обучающимся повторить и закрепить грамматические конструкции. Они также имеют большой коммуникативный ресурс, т.к. в группе происходит обсуждение вопроса, поиск правильного ответа, беседа с преподавателем.

Загадки как жанр народного творчества содержат в себе большой учебный потенциал для студентов, изучающих русский язык как иностранный. По справедливому замечанию В.М. Дерибаса, использование загадок можно начинать на занятиях на подготовительном факультете. Работа с загадками разнообразна: по прочитанному тексту, по лексическим и грамматическим темам. Но когда обучающимся необходим отдых или смена деятельности, или осталось несколько свободных минут в конце занятия, можно предложить отгадать загадки. Загадки делают учебный процесс динамичнее, активизируя работу обучающихся, повышают интерес к изучению русского языка [Дерибас, 1989:25].

На наш взгляд, загадки можно подключать при работе с фонетикой. А.А. Акишина и О.Е. Каган утверждают, что «различение звуков вырабатывается на уровне аудирования, а затем переносится на произношение» [Акишина, 2002:165]. Преподаватель читает загадку, тем самым тренируя слуховое восприятие иностранной речи у студентов. Далее, при воспроизведении загадки обучающимся, активизируется фоноречевая деятельность, т.е. студент закрепляет полученные на слух знания.

В данной статье рассматриваются лексические единицы на тему «Пища», поэтому отбор загадок соответствует закреплению именно этого материала.

Предлагаются следующие направления деятельности на занятиях РКИ:

1) Спряжение возвратных глаголов.

В воде родится, воды боится. (Соль)

Можно сварить,

А можно разбить,

Если не прикасаться

Цыпленком может оказаться. (Яйцо)

Не живое, а поднимается. (Тесто)

В поле родился,

На заводе варился,

На столе растворился (Сахар).

Предложить студентам проспрягать устно и письменно глаголы «бояться», «прикасаться», «оказаться», «подниматься», «родиться», «вариться», «раствориться». Сделать акцент на употреблении форм прошедшего времени и отметить, что возвратная частица «ся» употребляется во всей временной парадигме.

2) Закрепление значений Родительного падежа.

Сделан он из молока,

Но тверды его бока.
В нем так много разных дыр.
Догадались? Это ... Сыр
Жидко, а не вода,
Бело, а не снег.
Начинается на К
Наш продукт из молока. (Кефир)
Без окон, без дверей
Полна горница людей. (Огурец)
Семьдесят одёжек
И всё без застёжек (Капуста).

Обратить внимание обучающихся, что Родительный падеж употребляется с предлогами «из», «без», после наречия «много», после числительных. Форма краткого прилагательного «полна» может быть незнакома студентам. Необходимо объяснить, что эта форма выполняет функцию квантитатива и употребляется с существительными в Родительном падеже множественном числе.

3) Родовое изменение имени прилагательного.

Отгадать легко и быстро:
Мягкий, пышный и душистый.
Он и черный, он и белый,
Вкусный даже подгорелый. (Хлеб)
Маленькое, сдобное,
Круглое, съедобное.
Я один тебя не съем,
Разделю ребятам всем. (Бублик)
Белым цветёт,
Зелёным висит,
Красным падает. (Яблоко)
Была зелёной, маленькой,
Потом я стала аленькой,
На солнце почернела я,
И вот теперь я спелая (Вишня).

Работа с родовыми окончаниями имён прилагательных. Определение рода имени существительного с последующим указанием окончания в зависимом прилагательном.

4) Отработка фонетики:

1. Звук [ц]

Красная девица
Сиди в темнице,
А коса на улице. (Морковь)

2. Звук [щ]

Он хорош для кислых щей
Помимо прочих овощей. (Картофель)

3. Звук [ы]

Хоть в нем очень много дыр, мышка очень любит ... (сыр)

4. Буква д в конце слов – звук [т]

В нашей кухне круглый год
Дед-мороз в шкафу живет. (Холодильник)
Сварит бабушка из ягод
Что-то вкусненькое на год.
Ах, какое объеденье —
Ароматное... (Варенье)
Хлеба свежего полоса,

*Сверху сыр и колбаса.
Сам он просится к нам в рот,
Аппетитный... (Бутерброд).*

Выбор фонем [щ, ц, ы] обусловлен тем, что они являются наиболее трудными для большинства студентов-иностранцев. Также отрабатывается фонема [д], которая в конце слова оглушается и становится фонемой [т].

В качестве игры предложить студентамделиться на команды, каждая команда выбирает себе название из лексического поля «Пицца», капитана, затем провести конкурс, который включает в себя несколько этапов:

- 1) командам предлагается разгадать загадки на скорость;
- 2) подобрать к каждой загадке иллюстрацию, выбрать лучший вариант;
- 3) показать ответ на загадку пантомимой;
- 4) конкурс капитанов (быстрее и правильнее прочитать загадку);
- 5) для закрепления коммуникативных навыков студенты должны описать тот или иной продукт или рецепт национального блюда. Для этого предложить карточки с различными продуктами питания. Студент выбирает необходимую карточку, называет продукт и кладет его в импровизированную кастрюлю.

Стоит отметить, что игры не должны занимать большую часть времени занятия. Нельзя не согласиться с точкой зрения Шкаликовой А.С., что игровое направление может формироваться лишь параллельно основному содержанию обучения, игра обязана оживлять учебный процесс, чтобы облегчить запоминание большого объема новой лексики, сложных грамматических структур иностранного языка [Шкаликова, 2011: 96].

По нашему мнению, игры с использованием загадок на занятиях РКИ служат не только для устранения монотонности учебного процесса, но и для активизации лексики по теме «Пицца», актуализации грамматического материала. Такой вид деятельности целесообразно проводить в конце занятия. Важным фактором является тот факт, что игры несут позитивные эмоции учащимся, являются мотивацией к изучению русского языка, ведь в игру вовлекаются все студенты.

Список литературы

1. Азарина Л.Е. Игры на уроках РКИ [Текст] / Л.Е. Азарина // Вестник ЦМО МГУ. 2009. Вып. 3. – С. 102–109.
2. Акишина А.А., Учимся учить [Текст]: учеб. для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – М.: Изд-во «Русский язык. Курсы». – 2002. – 256 с.
3. Бода Л.А. Языковая игра как интерактивный метод обучения иностранному языку [Текст] / Л.А. Бода // Мир языков: ракурс и перспектива: материалы VI Междунар. науч. практ. конф. Минск: Изд-во БГУ, 2015. – Том 6. – С. 17–19.
4. Дерibas В.М. Использование загадок при обучении русскому языку иностранных учащихся [Текст] / В.М. Дерibas // Русский язык за рубежом. – 1989. – №2. – С. 25–27.
5. Загадки о еде и продуктах питания. Режим доступа URL:<http://riddle-middle.ru/zagadki/eda/3> (дата обращения: 17.12.2017).
6. Шкаликова А.С. Учебно-речевые игры на занятиях по РКИ как средство активизации речевой деятельности студентов на начальном этапе обучения (китайская аудитория) [Текст] / А. С. Шкаликова // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность. – 2011. – №4. – С.91–96.

RIDDLES WITH THE SEMANTIC FIELD “FOOD” AS A GAME ELEMENT AT RFL LESSONS

Pikalova A.N., Prikazchikova M.A.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

In this article riddles are considered as a game element of the Russian lesson, that help to develop the communicative and lexical- grammar skills of foreign students. The authors cite various examples of riddles with the semantic field “Food”. The article describes in details not only perception of riddles, but also suggests practical techniques for working with them at the classes of Russian as a foreign language. Theoretical base of the article is verified by thesis of famous Russian and foreign scientists and Methodists like L.E. Azarina, A.A. Akishina, O.E. Kagan, L.A. Boda, V.M. Deribas, A.S. Shkalikova.

Key words: riddles, speech activity, Russian as a foreign language, communicative skills, language game.

УДК:37.016:004.9

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Сатретдинова А.Х., Пенская З.П.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В статье рассматриваются интерактивные методы обучения русскому языку иностранных студентов, описываются различные формы организации аудиторной работы, способствующие повышению познавательного интереса обучающихся и мотивации к изучению нового языка.

Ключевые слова: иностранные студенты, русский язык как иностранный, интерактивные технологии, познавательная активность, коммуникативная компетенция.

Повышение мотивации иностранных студентов к изучению русского языка, поиск новых методов, приёмов и технологий, способствующих не только поддержанию интереса к русскому языку на всех этапах обучения, но и повышению эффективности процесса обучения и формированию коммуникативной компетенции обучающихся на занятиях РКИ – задача весьма актуальная. Благодаря использованию данных технологий осуществляется обобщение накопленного студентами учебного и коммуникативного опыта [Чигринова, 2016: 336], а также закрепление навыков групповой работы. Важно подчеркнуть, что кардинально изменяются функции педагога, который выступает одновременно в роли и руководителя, и участника общения. Его основная задача в данном процессе – координировать коммуникативную деятельность студентов и организовывать их совместную работу.

Внедрение интерактивных технологий предполагает пересмотр организационных форм учебной работы: увеличение доли самостоятельной индивидуальной и групповой работы студентов, отход от традиционного занятия с преобладанием объяснительно-иллюстративного метода обучения, увеличение объема практических работ поискового и исследовательского характера.

Используя на занятиях РКИ интерактивные методы обучения, преподаватель получает возможность организовать учебный процесс таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность не только запоминать полученную информацию, но и высказываться по поводу того, что они знают и думают. Особенно важным при использовании интерактивных методов является то, что по сравнению с традиционными формами ведения занятий в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активно-

сти обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы и активной деятельности.

В практике преподавания русского языка как иностранного широко применяются такие интерактивные технологии обучения, как работа в парах или малых группах, мозговой штурм, кроссворды, ролевые и деловые игры, кейсы, проектные технологии, приемы работы с медицинской документацией (История болезни, аннотация к лекарственным препаратам и др.), уроки-экскурсии, литературно-музыкальные гостиные, дискуссии, «круглые столы», мультимедийные игры, конкурсы чтецов и русской песни. Данные виды работы универсальны и могут использоваться на разных этапах обучения.

К преимуществам интерактивных технологий следует отнести более демократичный подход к процессу обучения, направленный на повышение мотивации обучающихся к изучению русского языка, развитие их познавательной активности и творческих способностей, формирование речевых и коммуникативных навыков.

Учитывая практическую и профессиональную направленность процесса обучения русскому языку как иностранному студентов медицинского университета, следует отметить особую актуальность интерактивных методов, создание языковой среды и учёта междисциплинарных связей в преподавании данной дисциплины. На занятиях РКИ иностранные студенты 2-го курса готовятся к общению на русском языке с коллегами и пациентами в реальной жизни. Следовательно, основной задачей является формирование коммуникативной компетенции студентов. Следует отметить, что компетенция - это «комплекс знаний, умений и навыков, который приобретает человек в процессе обучения, интегрируя интеллектуальные, моральные, социальные, эстетические и политические аспекты знаний» [Чипаных, 1987: 58]. Наряду с этим основными параметрами языковой компетенции является «совокупность активных лингвистических знаний, правил анализа и синтеза единиц языка, выступающих в качестве средства построения высказывания с целью коммуникации» [Кабардов, 1996: 36]. При этом необходимо создать ситуацию, когда студенты не автоматически заучивают слова и реплики, а сами принимают активное участие в диалоге. С этой целью мы используем специально разработанные преподавателями нашей кафедры пособия, в которых представлены диалоги, используемые в разных ситуациях общения (Сатретдинова, Самохина, 2012; Сатретдинова, Самохина, Травинская, Джулдузбаева, Максимова, 2015; Сатретдинова, Джулдузбаева, Матюшкова, Кинжигалиева, 2016; Костина, Миляева, 2012).

Работа по каждой теме начинается с лексического комментария и выполнения предтекстовых заданий. При знакомстве с новой лексикой большое внимание уделяется отработке фонетических навыков. Далее студенты переходят к работе с текстом и диалогом. Работа над текстами реализуется наиболее эффективно в микрогруппах (по 3–4 студента в каждой). Им даётся задание: прочитать текст и сформулировать к нему вопросы. В малых группах студенты обсуждают содержание вопроса и правильность его грамматического оформления. По окончании этого вида работы студенты одной группы озвучивают свои вопросы, на которые отвечают студенты другой группы. Далее мы переходим к деловой игре. Например, составлению диалога врача с пациентом, который готовится в парах. Студенты показывают мини-спектакли. Для закрепления лексического и грамматического материала, а также формирования навыков говорения мы меняем состав пары и роли участников диалога. В результате данного вида работы фразы, используемые в деловой игре, переходят в активный словарный фонд студента.

Работа в малых группах позволяет максимально активизировать деятельность студентов. Каждый может оценить свой уровень знаний. Если студент что-то не понял, он может доработать этот материал. Такой подход особенно важен на начальном этапе обучения студентов-иностранцев, которые «болезненно» переносят свои неудачи.

Учитывая, что формирование коммуникативной компетенции наиболее эффективно реализуется при погружении в языковую среду, мы организуем экскурсии по городу. Экскурсоводами выступают российские студенты нашего университета. Проведению экскурсии предшествует определённая подготовительная работа: студенты совместно с преподавателем

выбирают для посещения достопримечательности Астрахани (Кремль, набережная Волги, Лебединое озеро, планетарий и т.д.); составляют и заучивают мини-тексты для экскурсионного сопровождения; формулируют разнообразные типовые вопросы.

Правильно организованная работа способствует многократному повторению в разных ситуациях изучаемого материала благодаря чередованию индивидуальной, групповой и коллективной работы студентов. Они лучше понимают и запоминают материал при организации работы в смешанных микрогруппах, так как в этих условиях облегчается перенос знаний, полученных на уроке, в реальную жизнь, а игровые приемы помогают создать условия общения, близкие к ней.

Уроки-экскурсии способствуют формированию не только коммуникативной, но и лингвокультурологической компетенции. Во время экскурсии студенты узнают, когда и как создавался астраханский Кремль, как жители и гости Астрахани отмечают день рыбака и готовят русское блюдо «уху». А посещение астраханского планетария вызывает у иностранных студентов необъяснимый восторг. Кроме того, студенты узнают местные обычаи и традиции, поэтому начинают лучше понимать русских людей, соответственно они успешнее адаптируются в новой языковой среде.

Опыт преподавания свидетельствует об эффективности применения интерактивных технологий, способствующих созданию на занятиях атмосферы творческого поиска и делового сотрудничества. Предложенные интерактивные формы обучения служат основой развития навыков межличностного общения и способствуют формированию коммуникативной и социокультурной компетенций иностранных студентов.

Считаем, что использование интерактивных технологий в преподавании русского языка иностранным студентам позволяет активизировать познавательную деятельность, выйти на более высокий уровень восприятия и усвоения материала, реализовать идеи индивидуального и дифференцированного подхода в процессе обучения, подготовить студентов к активной деятельности в современных условиях.

Список литературы

1. Кабардов М.К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций [Текст] / М. К. Кабардов // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34–39.
2. Костина Л.А., Миляева Л.М. Современные образовательные технологии в высшей школе. Методические рекомендации // Астрахань. – 2012. – 66 с.
3. Сатретдинова А.Х., Самохина Г.А. Языковая подготовка к клинической практике: учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов 3–4 курсов, обучающихся по специальности: «Лечебное дело». – Астрахань: Издательство ГБОУ ВПО АГМА, 2012. – 95 с.
4. Сатретдинова А.Х., Самохина Г.А., Травинская Н.М., Джулдузбаева З.Н., Максимова Т.Н. Аннотирование и реферирование научного текста: учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов 3–4 курсов, обучающихся по специальностям: Лечебное дело, Педиатрия, Стоматология, Фармация. – Астрахань: Издательство ГБОУ ВПО Астраханский ГМУ, 2015. – 78 с.
5. Сатретдинова А.Х., Джулдузбаева З.Н., Матюшкова А.И., Кинжигалиева Ж.Э. Учебное пособие по научному стилю речи для иностранных студентов фармацевтического факультета. – Астрахань: Издательство ГБОУ ВПО АГМУ, 2016. – 90 с.
6. Чигринова Е.А., Фатеева Ю.Г. Использование технологии веб-квест при изучении русского как иностранного // Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском образовании. Вузовская педагогика. – 2016. – С. 335–337.
7. Cheeranach, V., Weiler, G., Lefsted, J. Integrety and Competence. – 1987. – 154 p.

INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF INCREASING THE COGNITIVE INTEREST OF FOREIGN STUDENTS

Satretdinova A.K., Penskaya Z.P.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

In the article the interactive methods of Russian foreign students are considered; some various forms of organizing classroom work that will increase the cognitive interest of students and motivate them to learn a new language are described.

Key words: foreign students, Russian as a foreign language, interactive technologies, cognitive activity, communicative competence.

УДК: 811.161.1'367

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ СОЗДАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО/ОТРИЦАТЕЛЬНОГО ОБРАЗА ВРАЧА В АСПЕКТЕ РКИ

Чигринова Е.А.

*Волгоградский государственный университет,
г. Волгоград, Россия*

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной коммуникативной компетенции у иностранных студентов в медицинском вузе. Основное внимание уделено использованию в речи фразеологических единиц, в частности фразеологизмов, создающих положительный или отрицательный образ медицинского работника. Материалом исследования является авторская картотека фразеологизмов, составленная на основе текстов отечественных средств массовой информации, посвященных медицинской сфере. Установлено, что во время прохождения практики в лечебных учреждениях города, общаясь с русскоязычными пациентами, иностранные студенты сталкиваются с устойчивыми выражениями, значение которых для них непонятно. Следовательно, при обучении студентов-иностранцев старших курсов русскому языку целесообразно познакомить их с понятием «фразеологизм», научить правильно пользоваться фразеологическим словарем для нахождения семантики устойчивого выражения.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, фразеологизмы, лингвокультурный аспект, практические задания, русский как иностранный язык, иностранные студенты-медики, образ врача, русскоязычные средства массовой информации.

Современное образование предполагает разностороннее развитие студента. Иностранные учащиеся высших учебных заведений России, в частности медицинских университетов, получая профессиональные знания по профильным дисциплинам, знакомятся с новым для них языком. «Профессионализм, в свою очередь, складывается не только из обширных научных знаний, но и из умения вести профессиональный диалог, для которого необходимо знание всех уровней языка» [Фатеева, 2016: 134]. М.В. Милованова отмечает: «... в процессе формирования коммуникативной компетенции огромное значение имеет комплексный подход к языковому материалу, включающий и учитывающий собственно лингвистический, прагматический, лингвокультурологический аспекты» [Милованова, 2005: 120].

На практических занятиях русского как иностранного студенты-иностранцы старших курсов, проходящие профессионально ориентированную практику в российских больницах, сталкиваются со списком терминов и фраз с непонятной/новой для них семантикой. Задача преподавателя помочь студентам не только найти и понять значение таких словосочетаний, но и научить употреблять их в своей речи.

О.П. Игнатенко и Ю.Г. Фатеева подчеркивают, что значительные трудности в овладении языком профессии у студентов-иностранцев вызывают фразеологизмы в силу их идиоматичности, насыщенности внеязыковой информацией, часто имеющей национально-культурную специфику» [Фатеева, 2017: 182].

В центре нашего исследования находятся фразеологизмы, создающие определенный образ врача. С помощью метода сплошной выборки из текстов русскоязычных СМИ нами была создана классификация фразеологизмов, основанная на принципе качества выполняемой медиками работы.

Для начала студентам был предложен вводный теоретический материал на тему фразеологии русского языка, прослушав который, они узнали, что уже знакомый им М.В. Ломоносов первым обратил внимание на существование устойчивых «оборотов речи», или «устойчивых выражений» [Архангельский, 1964: 8]. Помимо этого, учащиеся ознакомились с определением рассматриваемого термина.

В рамках данного исследования под фразеологизмом мы понимаем «постоянную комбинацию словесных знаков, каждый из которых по формальным признакам представляет собой лексему в определенной «словоформе» [Архангельский, 1964: 216]. Иностранные студенты узнали также, что «фразеологизмы не создаются в процессе общения, а воспроизводятся как готовые целостные единицы» [Шанский, 1985: 21].

На втором этапе изучения фразеологизмов зарубежным студентам был представлен список печатных изданий, из которых они выбирали соответствующие языковые единицы. В качестве языкового материала были использованы тексты газет «Комсомольская правда», «Аргументы и факты» «Известия» и «АМИ».

В ходе работы студенты-медики были поделены на две группы по 5–7 человек. Итогом работы первой группы стал список идиоматических выражений, реализующих положительный образ медицинского работника, а вторая, соответственно, представила перечень фразеологизмов, семантика которых характеризует врача отрицательно.

Методом сплошной выборки был собран эмпирический материал, включающий более 100 фразеологических единиц, описывающих качество оказываемой помощи медицинским персоналом. В группу фразеологизмов с положительной семантикой вошли следующие устойчивые выражения: «болеть душой», «с большой буквы», «голова варит», «возносить до небес», «врач от Бога», «золотые руки», «трудиться не покладая рук», «как рукой сняло» и другие. Отрицательный класс представлен следующим перечнем идиом: «ни капли», «давать волю кулакам», «из рук вон», «палец о палец не ударит», «не приведи Бог», «ни бум-бум», «для вида», «мышинная возня» и др.

Каждый фразеологизм был реализован в соответствующем контексте. Общеизвестно, что устойчивые выражения создаются и реализуются в контексте. Приведем некоторые фрагменты текстов из выборки студентов, которые положительно/отрицательно передают образ медицинского работника.

Описывая профессионализм врача, автор одной из статей приводит высказывание пациента: «Сложнейшая операция состояла в перевязке сердечного клапана. На открытый проток – короткий сосуд длиной всего несколько миллиметров – наложили клипсу. После вмешательства девочка сможет расти и развиваться как все обычные дети. Дополнительных операций на сердце ей не понадобится. – Операция прошла хорошо. Я безумно благодарна врачам. У них *золотые руки!* – восторженно рассказывает Елена». Во фразеологическом словаре А.И. Молоткова находим: «Золотые руки. 1. Мастер своего дела, человек очень искусный в своем деле» [Молотков, 1986: 398]. Рассмотрим еще один фрагмент: «Резкое похолодание в Новосибирске стало причиной большого количества обратившихся в травмпункты. Еще вчера медики работали в привычном режиме, а уже сегодня *трудятся не покладая рук*». Выделенная фразеологическая единица несет в себе следующее значение: «Покладая. Не покладая рук. Усердно, без устали, не переставая (делать что-либо)» [Молотков, 1986: 336]. Рассматриваемое выражение включает новую для иностранного студента глагольную словоформу «покладать». В данном случае следует уточнить, что это устаревший глагол с тождественным по значению современным «положить» и «класть».

В рамках группы отрицательно окрашенных фразеологизмов нами отмечены следующие контексты: «И после того, как на них все набросились, врачи все делали так лениво, так *неохотно, еле ноги передвигали* – возмущается свидетель Сергей. Было ощущение, что они

вот-вот снова прыгнут в машину и скроются. Водилу скорой тоже пришлось заставлять машину подгонять поближе к раненым». «Волочить. Едва (чуть, еле, насилу, с трудом ноги волочить (передвигать, таскать, тянуть). Очень медленно ходить, двигаться, обычно от усталости, слабости, болезни и т.п.» [Молотков, 1986: 77]. В качестве причины медленного выполнения поставленной задачи словарная дефиниция предполагает весомые причины, однако в рамках приведенного контекста врачи практически отказываются оказывать помощь пострадавшему без видимых на то причин.

Выделенное в следующем контексте устойчивое выражение передает еще один из возможных вариантов описания проявления халатности и равнодушия со стороны медицинского персонала: «В итоге *с горем пополам* врачи оказали помощь водителю «Шевроле» и забрали его в 39 больницу. Уже на больничной койке нижегородец скончался» «Пополам. С горем пополам. С большим трудом, еле-еле, кое-как» [Молотков, 1986: 344].

Дальнейшим этапом по работе с выявленными фразеологизмами стало выполнение практико-ориентированных заданий, целью которых является развитие языковой и лингвокультурной компетенций иностранного студента. В рамках разобранной темы было разработано несколько типов заданий:

1. Тест, в котором предлагается выбрать единственно верный вариант значения указанного фразеологизма;
2. Составить собственное предложение, одним из компонентов которого будет предложенное устойчивое выражение;
3. Подобрать синонимы/антонимы к перечисленному ряду фразеологизмов;
4. В контекст вместо точек вставить недостающую словоформу из состава фразеологической единицы, используя «слова для справок» под заданием;
5. Воспроизвести диалог, употребляя фразеологический оборот.

Предложенный перечень практических заданий поможет не только улучшить знание русского языка, но и повысить уровень профессиональной коммуникативной компетенции иностранного студента медицинского вуза, что, в свою очередь, способствует обеспечению уверенного взаимодействия с пациентами местных больниц.

Проведенное исследование фразеологических единиц, участвующих в репрезентации положительного/отрицательного образа медицинского работника показало, что наиболее частотными в текстах СМИ являются фразеологизмы с негативной коннотацией, что указывает на недоверие к врачам и сомнение в их профессионализме у современного российского массового читателя. Иностранцы студенты-медики, ознакомившись с полученными результатами, смогли глубже познать культуру русского человека и расширить словарный запас, что в дальнейшем поможет им полноценно и эффективно участвовать в общении с индивидуумом любого возраста, пола, социального положения во время прохождения профессионально ориентированной врачебной практики в российских лечебных учреждениях.

Список литературы

1. Архангельский В.Л. Устойчивые фразы в современном русском языке. Основы теории устойчивых фраз и проблемы общей фразеологии. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1964. – 315 с.
2. Игнатенко О.П., Фатева Ю.Г. Профессиональные фразеологизмы в практическом курсе русского языка как иностранного (на материале языка медицины) // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. – 2017. – № 2. – С 181–188
3. Милованова М.В. Проблемы адекватной семантизации лексических единиц в практике преподавания славянских языков как иностранных // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. – 2005. – № 4. – С. 120–125.
4. Фатева Ю.Г. Изучение медицинской фразеологии в контексте формирования навыка профессионального общения на занятиях РКИ // Problems of modern education: materials of the VII international scientific conference on September 10-11, 2016. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2016. – P. 134–137.

5. Фразеологический словарь русского языка: Свыше 4000 словарных статей / Л.А. Войнова, В.П. Жуков, А.И. Молотков; Под ред. А.И. Молоткова; 4-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1986. – 543 с.

6. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. 3-е изд., испр. и доп.– М.: Высш. Шк., 1985.–160 с.

FRAZEOLOGICAL UNITS AS ONE OF THE METHODS OF A GOOD/BAD DOCTOR'S IMAGE FORMATION IN RFL ASPECT

Chigrinova E.A.

*Volgograd State University,
Volgograd, Russia*

The article deals with the problem of foreign student's professional communicative competence formation in medical university. The main attention is paid to using of frazeological units in speech, particularly frazeological units which make a good or a bad medical worker's image, The material for issue was the author's card file of frazeological units based on text fragments of domestic mass media about medical sphere, It is stated that while practice in city medical institutions communicating with Russian speaking patients, foreign students face sustainable expressions which have unknown meanings for them. Consequently, while teaching Russian language to foreign students of senior years there is an expedient need to acquaint them to «frazeological unit» term and to teach them to use frazeological dictionary for finding semantics of sustainable expression correctly.

Key words: communicative competence, frazeological units, lingvocultural aspect, practical tasks, Russian as a foreign language, foreign medical students doctor's image, Russian-language mass media.

УДК: 81.42: 373.5

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «УЧЕНИК» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Юсупалиева Л.Н.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В статье рассматривается вербализация концепта «ученик» на занятиях по русскому языку как иностранному. Основное внимание уделяется способам репрезентации данного концепта, который представлен различными когнитивными структурами.

Ключевые слова: концепт, ученик, студент, фрейм, сценарий.

Аспекты изучения концептов и их репрезентации в различных видах дискурса остаются актуальными и на современном этапе развития лингвистической парадигмы. Стратегия языкового описания концепта на конкретных примерах является наиболее значимой и объективной в изучении структуры концепта. В лингвистике существует множество дефиниций концепта. В своем исследовании мы придерживаемся определения Ю.С. Степанова: «Концепт – это как бы ступок культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не “творец культурных ценностей” – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [Степанов, 1997: 40]. А.В. Свиридова отмечает, что концепт–это «открытая многомерная ментальная система, выраженная актуальными в данный момент времени для сознания и мышления периферийными языковыми знаками, объективирующими уровни знаний и способы познания человеком действительности. Вербализованный концепт – продукт духовного производства, репрезентирующий научную, этическую, эстетическую, религиозную и другие виды деятельности» [Свиридова, 2008: 23].

Цель нашего исследования – выяснить, каким образом вербализуются концепты педагогического дискурса на занятиях по русскому языку как иностранному. Рассмотрим один из

важных концептов педагогического дискурса концепт «ученик». Занятия по русскому языку как иностранному чаще всего проводятся в высшей школе, соответственно концепт «ученик» приобретает еще одну сему ‘ученик высшей школы’, которая номинируется как *студент*.

Занятие по РКИ состоит из определённых общеизвестных этапов, одним из которых является организационный этап, в ходе которого преподаватель знакомит студентов-иностранцев с правилами поведения в вузе. Уже на этом этапе через знакомство с этими правилами происходит обновление концепта «ученик (студент)» в сознании студентов. Вербализация происходит через конструкции с модальными глаголами *должен / не должен*. Например, «*студент должен находиться в аудитории в белом халате и в белой шапочке*», «*студент не должен опаздывать на занятия*», «*студент должен соблюдать все правила, установленные вузом*» и др. Таким образом, формируется фрейм «студент должен / не должен».

На этапе ввода в языковую среду также происходит вербализация фрейма «студент должен / не должен». Преподаватель рассказывает студентам, как необходимо обращаться к нему: «В России студент должен называть преподавателя по имени и отчеству». Впоследствии на остальных занятиях, настраиваясь на общение, разыгрывая мини-диалоги, преподаватель отрабатывает этот речевой навык. На данном этапе происходит обновление и дополнение концепта «ученик (студент)» новыми знаниями, так как не во всех странах студенты называют преподавателя по имени и отчеству.

На этапе развития речи студенты изучают различные тексты, в которых также репрезентируется концепт «ученик (студент)». Например, рассмотрим текст «Рабочий день студента-медика» (методические разработки кафедры русского языка Астраханского ГМУ). В данном учебном тексте выстраиваются определённые сценарии, вербализующие концепт «ученик (студент)». Обратимся к примерам: «*Студенты начинают заниматься в 8 часов*», «*После занятий студенты идут в библиотеку, чтобы делать домашнее задание*», «*Студенты обедают в столовой в 12 часов, затем опять идут на занятия*» и др. Прочитав данный учебный текст, студенты-иностранцы также пополняют уже сформированный в их сознании концепт «ученик (студент)», так как не во всех странах учебный день в университете начинается в 8 часов утра.

Развитие речи иностранных учащихся также предполагает чтение художественных текстов. С помощью литературных произведений студенты-иностранцы дополняют концепт «ученик (студент)» новыми художественными концепт-элементами (термин Е.А. Огневой). Рассмотрим текст В.В. Вересаева «Записки врача». Отрывки этого произведения могут служить материалом для изучения на продвинутом уровне владения РКИ. Рассмотрим примеры:

- «*Вскрытие подтвердило его предположение. Патолог отыскал пораненное место и, вырезав кусок кишки с ранкою, послал его на тарелке студентам*» (1);
- «*Студенты с любопытством рассматривали маленькую зловещую ранку, окруженную гнойным налетом; хирург хмурился и крутил усы*» (2);
- «*На обязанности студента-куратора лежит исследовать данного ему больного, определить его болезнь и следить за ее течением; когда больного демонстрируют студентам, куратор излагает перед аудиторией историю его болезни, сообщает, что он нашел у него при исследовании, и высказывает свой диагноз...*» (3) [<http://lib.ru/RUSSLIT/WERESAEW/zapiski.txt>].

Первый отрывок демонстрирует, как вербализуется фрейм «студент на вскрытии». Ключевая часть во фразе «послал его на тарелке студентам» передает основной смысл — студент-медик обязан спокойно воспринимать тело человека, тщательно запоминая каждую деталь. Второй пример репрезентирует фрейм «студент на практике». Словосочетание «рассматривали с любопытством» показывает тягу к знаниям студентов-медиков, к знаниям, помогающим справиться со «зловещей ранкой». Третий отрывок вербализует фрейм «обязанности студента-куратора».

Итак, вербализация концепта «ученик (студент)» на занятиях по РКИ происходит интенсивно на разных этапах освоения нового учебного и лингвострановедческого материала,

что позволяет студентам-иностранцам сформировать новый обновленный концепт в своем сознании.

Список литературы

1. Вересаев В.В. Записки врача [электронный ресурс] // URL:<http://lib.ru/RUSSLIT/WERESAEW/zapiski.txt> (дата обращения 18.10.2018 г.)
2. Огнева Е.А. Когнитивное моделирование концептосферы художественного текста. 2-е изд. дополн. – М.: Эдитус, 2013. – 282 с.
3. Свиридова А.В. Вербализация концепта знание/познание средствами русской фразеологии в лингвокогнитивном и лингвокультурологическом аспектах (на материале фразеологических единиц с компонентом не): автореф. дис. ... д-ра филол. наук / А.В. Свиридова. – Челябинск: Челябинский государственный университет, 2008. – 43 с.
4. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.

VERBALIZATION OF THE CONCEPT "STUDENT" IN THE CLASSROOM RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Yusupalieva L. N.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The article deals with the verbalization of the concept of "student" in the classroom in Russian as a foreign language. The main attention is paid to the ways of representation of this concept, which is represented by different cognitive structures.

Keywords: concept, student, student, frame, script.

ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

УДК 378: 592/599

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗБРАННЫХ РАЗДЕЛОВ ПАРАЗИТОЛОГИИ НА ЯЗЫКАХ-ПОСРЕДНИКАХ

Ажикова А.К., Берлякова Е.М., Рожкова И.С., Фельдман Б.В.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В статье описываются особенности преподавания избранных разделов паразитологии у студентов 1 курса факультета иностранных студентов Астраханского государственного медицинского университета, обучающихся на языках-посредниках – французском и английском. Данный раздел биологии имеет специфику преподавания в связи с медицинской направленностью. Для успешного освоения теоретического материала студентам необходимо знание латинского языка при изучении международных латинских названий паразитов человека.

Ключевые слова: биология, основы паразитологии, иностранные студенты, язык-посредник, французский язык, английский язык, протозоология, гельминтология, арахноэнтомология.

Современный прогресс в высшем профессиональном образовании не стоит на месте. Тенденция спроса к высшему международному образованию увеличивается с каждым годом [Галимзянов, 2009: 35]. Лидирующую позицию в списке лучших российских университетов медицинского профиля занимает ФГБОУ ВО Астраханский государственный медицинский университет Минздрава России. Доказательством этому служит ежегодный прирост иностранного студента в городе Астрахань, причем география стран удивляет. Увеличивающаяся интернационализация астраханского высшего медицинского образования обусловлена приоритетными направлениями подготовки, высоким учебно-методическим потенциалом, перспективой зарубежной преемственности профессионального мастерства и т.д. [Удочкина, 2017: 44].

С 2012–2013 учебного года и по настоящее время на кафедре биологии и ботаники фармацевтического факультета Астраханского государственного медицинского университета проходят обучение иностранные студенты на языке-посреднике (французском). «Пионерами» стали иностранные студенты 1 курса специальности «Стоматология», для которых впервые в вузе разрабатывались учебно-методические комплексы, учебно-вспомогательные презентации, фонд оценочных средств по дисциплине «Биология». Через год студенческую скамью пополнили франкоязычные студенты специальности «Фармация». Преподавание велось в рамках дисциплин «Биология», «Ботаника», «Лекарственные и ядовитые растения Астраханской области». К сегодняшнему дню, наряду с отечественными студентами, на кафедре обучаются иностранные франкоговорящие студенты 1 курса специальности «Стоматология» (читаются лекции и проводятся практические занятия по дисциплине «Биология»), студенты 1 курса специальности «Фармация» по дисциплинам «Биология», «Ботаника», а также студенты 4 курса той же специальности по дисциплине «Основы экологии и охраны природы».

Кроме того, с 2018–2019 учебного года читаются лекции и проводятся практические занятия у иностранных студентов специальностей «Стоматология» и «Фармация», обучающихся на языке-посреднике - английском языке. Согласно ФГОСам, учебным планам по указанным специальностям, базовой дисциплиной является «Биология». Однако у студентов-провизоров также имеется дисциплина «Ботаника». К настоящему времени подготовлены мультимедийные презентации для проведения практических занятий, переведены лекционные материалы, ситуационные задачи по медицинской генетике, биологии индивидуального развития, паразитологии.

В рамках дисциплины «Биология» предусмотрены лекции и практические занятия по разделу «Основы паразитологии». Особую специфику имеет преподавание именно этого раздела – паразитологии, так как в учебно-методический комплекс для обучения студентов включены не только теоретические разделы, но и обширная практическая часть: изучение микро- и макропрепаратов паразитов человека, решение ситуационных задач по различным разделам паразитологии (протозоология, гельминтология, арахноэнтомология и др.).

Для проведения лекций и практических занятий используются тематические таблицы, презентации с большим количеством иллюстраций по каждой изучаемой теме. Подготовлены лекционные материалы, переведены ситуационные задачи по протозоологии, гельминтологии, арахноэнтомологии, учебно-методические разработки к занятиям. Опубликовано учебное пособие по паразитологии на французском языке.

Обучение паразитологии осуществляется в полной мере на языке-посреднике (французском или английском – в зависимости от специальности) и включает в себя изложение теоретических знаний по разделам паразитологии, формирование у студентов умений и навыков работы с биологическими объектами животного мира. Часть учебного времени выделяется на практическую работу по соответствующим разделам данной дисциплины.

В зависимости от раздела и темы, практические занятия проводятся в интерактивной форме, что, на наш взгляд, облегчает восприятие графических изображений и теоретических постулатов. Например, при решении типовых ситуационных задач по медицинской паразитологии допускаются инсценированные театрализованные представления. Данный вид работы проводится специально в рамках разделов по медицинской паразитологии в строгом соблюдении регламента 10 мин. Работа студента в группе формирует стимул освоения материала, чувство коллективизма и коммуникабельность. Это вызывает большой интерес у студентов, развивает у них клиническое мышление, раскрепощает их, раскрывает у них скрытые творческие способности, и, что самое важное, способствует полному погружению студента в тему занятия [Ажикова, Фельдман, Рожкова, Берлякова, 2018: 297].

Самостоятельная работа студентов подразумевает подготовку к практическим занятиям и включает в себя решение ситуационных задач и поиск ответов к вопросам по каждому разделу, пробное тестирование, написание рефератов, подготовку к текущему и рубежному контролю, подготовку к промежуточной аттестации. При проведении контроля знаний (входного, текущего, рубежного, итогового) учитываются уровень подготовки, национально-психологические, индивидуальные особенности иностранных студентов, обучающихся на французском языке [Павлюкова, Дрягалова, 2015: 51]. Кроме работы в группе, широко практикуется индивидуальная работа: преподаватель имеет возможность проверить исходный и конечный уровень знаний каждого студента, побеседовать с ним в рамках теоретической и практической части занятия. Для углубленного изучения предмета студентам рекомендуется посещать фонд библиотеки. Любой обучающийся обеспечен свободным доступом к библиотечным фондам, электронным порталам университета, сети Интернет и фонду библиотеки кафедры биологии и ботаники [Ажикова, Фельдман, Рожкова, Берлякова, 2018: 298].

Таким образом, преподавание избранных разделов паразитологии зарубежным студентам, обучающимся на кафедре биологии и ботаники Астраханского ГМУ на языках-посредниках (французском и английском), осуществляется в полном соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования, утвержденными учебным планом и рабочими программами по указанным специальностям и дисциплинам.

Список литературы

1. Ажикова А.К., Фельдман Б.В., Рожкова И.С., Берлякова Е.М. Особенности преподавания биологии иностранным студентам, обучающимся на языке-посреднике (французском) // Единство науки, образования и практики-медицине будущего: сборник научных трудов, посвященный 110-летию со дня рождения академика АМН СССР, профессора Д.А. Жданова и 260-летию ПМГМУ им. И.М. Сеченова / Гл. ред. В. Н. Николенко. 2018. – С. 296–299.

2. Галимзянов Х.М. Образовательный процесс и управление качеством в медицинском вузе/ Х.М. Галимзянов, В.Б. Костенко, А.Н. Муртазина, Л.Г. Сентянова // Сборник работ «Вузовская педагогика. Управление образовательным процессом в современном медицинском вузе». Красноярск, 2009. – С. 33–36.

3. Гурьянова С.Ю. Инновационные технологии обучения – основа качества образования // Качество Инновации Образование, 2010. – С. 12–18.

4. Павлюкова Ю.В., Дрягалова Е.А. Особенности социально-педагогической адаптации иностранных студентов в ВУЗе на примере арабских студентов в центре предвузовской подготовки // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6.

5. Удочкина Л.А. Принципы формирования компетентностного подхода у иностранных студентов медицинских вузов, обучающихся на языке-посреднике // Журнал анатомии и гистопатологии, 2017. – Т.6. – №5. – С. 44.

FEATURES OF TEACHING THE SELECTED SECTIONS OF PARASITOLOGY IN INTERMEDIARY LANGUAGES

Azhikova A.K., Berlyakova E.M., Rozhkova I.S., Feldman B.V.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The article describes features of teaching the selected sections of parasitology to first-year students of the faculty of the foreign students of the Astrakhan state medical university, studying at intermediary languages – French and English. This section of biology has specifics of teaching in connection with medical orientation. For successful mastering of theoretical material students need knowledge of the Latin when studying the international Latin names of human parasites.

Key words: biology, fundamentals of parasitology, foreign students, intermediary language, French, English, protozoology, helminthology, arachnoentomology.

УДК 378.1

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕЙ И НЕОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИЗ СТРАН БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ

Афанасьева Е.В., Азатян С.Г.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В статье уделяется внимание следующим вопросам: возможные проблемы, которые возникают у иностранных граждан из ближнего зарубежья на начальном этапе обучения в процессе преподавания общей и неорганической химии как базовой дисциплины на фармацевтическом факультете, преимущества довузовской подготовки студентов медико-биологического профиля к обучению на первом курсе, особенности обучения студентов-первокурсников из стран бывшего СНГ, имеющих слабую базу по русскому языку и по химии.

Ключевые слова: студенты-иностранцы, русский язык, научный стиль речи, общая и неорганическая химия, медико-биологический профиль, фармацевтический факультет, методический комплекс, опорные конспекты.

В настоящее время для получения высшего образования в Россию приезжают иностранные граждане из стран дальнего и ближнего зарубежья. Астраханский государственный медицинский университет дает возможность студентам разных государств получить престижные специальности врача, стоматолога, провизора и другие.

Приоритетными предметами при освоении медицинских специальностей являются химия и биология.

На фармацевтическом факультете студенты изучают различные химические дисциплины на протяжении пяти лет [Старикова, 2014: 87; Сютлова, 2016: 226; Сютлова, Темирбула-

това, 2018: 279]. Общая и неорганическая химия является базовой в химическом образовании, поэтому в данной статье уделяется внимание преподаванию именно этой дисциплины. Она является предшествующей для изучения физической и коллоидной, аналитической, фармацевтической химии и ряда других. Общая и неорганическая химия – общенаучная дисциплина, которая основывается на базовых знаниях, полученных студентами при изучении химии в курсе средней школы.

На лекциях студенты получают теоретические знания, которые должны уметь применить на практических занятиях для решения практических задач (например, умение рассчитать концентрацию раствора и приготовить его). При проведении лабораторных работ студенты приобретают навыки работы с реактивами, химическим оборудованием и приборами, а также проведения научного эксперимента под руководством преподавателя и умения анализировать результаты.

Помимо теоретических знаний и практических умений и навыков, полученных на лекциях и практических занятиях, студентам необходимо уметь пользоваться различными информационными источниками (учебной, справочной и научной литературой, интернет-ресурсами и др.). Текущий контроль осуществляется в форме тестов и устного опроса, экзамен – в тестовой форме.

Для российских студентов русский язык является родным, и трудностей в восприятии лекционного материала, а также в работе с литературой, понимании и выполнении практических заданий не возникает. Студенты-иностранцы из дальнего зарубежья обучаются отдельно от русскоязычных. Преподаватели либо ведут занятия по предметам на английском/французском языках, либо используют их как языки-посредники.

Несколько иначе складывается ситуация со студентами из ближнего зарубежья. В ряде государств – бывших союзных республиках – уровень владения русским языком имеет тенденцию к снижению. Поэтому студенты из ближнего зарубежья (Узбекистан, Туркменистан, Азербайджан) изучают русский язык как иностранный. Некоторые студенты, минуя этап довузовской подготовки, поступают на первый курс университета. Зачастую это создает серьезные трудности. Помимо слабой подготовки по русскому языку студенты и преподаватели сталкиваются с рядом других проблем:

- программы по химии различаются в разных государствах и отличаются от российских, вследствие чего в одну группу попадают студенты с разной степенью подготовки по предмету;
- студенты вынуждены одновременно изучать специальные предметы на не родном для них языке;
- в группу могут попасть люди разного вероисповедания, менталитета, национальных традиций, говорящие на разных языках, что снижает их коммуникативные возможности;
- необходима адаптация студентов (биологическая, социальная, индивидуальная).

Учитывая вышеизложенное, оптимально предложить студентам из стран ближнего зарубежья начать образование с довузовской подготовки на подготовительном факультете. Все студенты подготовительного отделения (из ближнего и дальнего зарубежья) изучают русский язык как иностранный, постепенно погружаясь в языковую среду. В рамках преподавательского курса они изучают основные понятия и химические термины. Затем подключается преподаватель-предметник, который с учетом специфики контингента работает с учащимися по программе подготовительного факультета, в рамках которой они должны получить базовые знания по общей, неорганической и органической химии на русском языке. Параллельно на занятиях по русскому языку студенты изучают научный стиль речи: читают и пересказывают научные тексты, самостоятельно работают с научными статьями. При этом используются учебники и методические материалы, разработанные специально для подготовительных факультетов вузов медицинского направления [Попова, Бунеев, 1995; Шустикова, 2014].

На этом этапе очень важна согласованная работа преподавателей русского языка и химии, так как необходимо понять степень усвояемости материала студентами, выявить сильных и слабых учащихся в группе, чтобы уделить последним больше внимания. Итоговый экзамен по русскому языку проводится в форме лекции по предмету. В задачи преподавателя РКИ входит «научить иностранных студентов использовать научный стиль речи и сформировать у них необходимые навыки анализа тех речевых форм, разновидностей жанров, в которых протекает учебно-профессиональная деятельность студентов-инофонов, а впоследствии и собственно профессиональная деятельность» [Сатретдинова, Пенская, 2018: 129].

Таким образом, к окончанию подготовительного отделения студенты, как правило, свободно общаются между собой, могут воспринимать информацию на слух и записывать ее, а также имеют начальные навыки работы с научной, специальной литературой и справочными материалами.

Довузовская подготовка существенно повышает шансы успешного обучения студентов в вузе, что позволяет рекомендовать ее как начальный этап обучения.

Студенты из ближнего зарубежья, поступившие на первый курс, минуя довузовскую подготовку, стремительно входят в учебный процесс. Лекции по общей и неорганической химии они посещают вместе с российскими студентами. Опыт показывает, что, в отличие от последних, они с трудом воспринимают лекционный материал на слух, не успевают его записывать. У них также отсутствуют умения и навыки понимания научных текстов, возникают трудности в составлении монологических высказываний и ведении дискуссий на занятиях. Формирование данных умений и навыков вызывают сложности и у студентов, и у преподавателей, работающих с ними, и требуют колоссальных временных, физических и эмоциональных затрат. На практических и лабораторных занятиях студенты из стран бывшего СНГ обучаются в отдельно сформированных группах. Несмотря на единую программу по общей и неорганической химии, практические занятия у данных студентов следует проводить иначе, чем в группах российских студентов.

Каждое практическое занятие на начальном этапе следует начинать с краткого обзора лекции, прослушанной ранее, диктовать основные положения, записывая сложные слова и термины на доске и разъясняя их. У студентов будут формироваться навыки восприятия материала на слух. Нужно рекомендовать студентам вносить химические термины в специально заведенную тетрадь (словарик) и переводить на родной язык, таким образом вовлекая студентов в самостоятельную работу по предмету. Так они сформируют свой личный тезаурус по химии, который облегчит восприятие материала.

Преподаватель должен давать краткие корректные формулировки, избегая сложных для восприятия слов и, по возможности, заменяя их синонимами. На начальном этапе сильные студенты, имеющие лучшую теоретическую подготовку и в большей степени владеющие русским языком, помогают более слабым, переводя информацию на родной язык.

Не следует с первых дней форсировать программу; нужно особое внимание уделять базовым понятиям и убедиться в том, что они усвоены студентами.

Целесообразно использовать методический комплекс по общей и неорганической химии для студентов из стран ближнего зарубежья с поурочными опорными конспектами, который в настоящее время разрабатывается на кафедре.

Записывая на доске формулу, уравнения реакций или решения задач, студенты должны устно объяснять свои действия (например, при написании уравнения окислительно-восстановительной реакции назвать окислитель, восстановитель, процессы окисления и восстановления, а также составить электронный баланс и прокомментировать написанное).

Таким образом, занятия по общей и неорганической химии в группах студентов из стран ближнего зарубежья представляют некий симбиоз лекций и практики, что позволяет лучше усваивать программу.

С самого первого занятия важно вовлекать каждого студента в диалог с педагогом и обсуждение различных вопросов по предмету с группой. Опыт показывает, что некоторые

студенты из-за плохого владения русским языком и боязни быть неправильно понятыми предпочитают отмалчиваться, не участвуют в общих дискуссиях. Им требуется уделить внимание, «разговорить» их, даже если на первых порах не все будет получаться. Очень важно создать эмоционально комфортную обстановку на занятиях. Когда студенты раскрепощены, «не зажаты», они с удовольствием общаются с преподавателем, не бояться отвечать, занимаются охотнее и успешнее.

В данном контексте важно отметить, что уважительное отношение педагога к студентам, терпение и такт не менее важны, чем его профессиональная подготовка.

Значительным подспорьем в изучении русского языка являются разнообразные общественные мероприятия, в которых студенты, как правило, активно и охотно участвуют. Пребывание в русскоязычной среде расширяет возможности общения студентов между собой. Все это вместе взятое позволит иностранным студентам из разных государств комфортно обучаться вместе с русскоязычными студентами.

Список литературы

1. Попова Л.А., Бунеев Р.Н. «Будущему врачу». Учебное пособие для студентов-иностранцев по языку специальности (медико-биологический профиль) «Баллас», 1995. – 208 с.

2. Сатретдинова А.Х., Пенская З.П. Научный дискурс в аспекте преподавания русского языка как иностранного // Термины в коммуникативном пространстве. – Астрахань, 2018. – С. 127–132.

3. Старикова А.А. Элементы самостоятельной работы в курсе фармацевтической химии // Социально-гуманитарный вестник Прикаспия, 2014. – № 1(1). – С. 87–90.

4. Сютова Е.А. Компетентностный подход при изучении курса «фармацевтическая химия» // Фармацевтические науки: от теории к практике. Заочная научно-практическая конференция с международным участием, 2016. – С. 226–227.

5. Сютова Е.А., Темирбулатова С.М. Развитие мыслительной деятельности студентов в ходе выполнения тестовых заданий на дисциплине «Физическая и коллоидная химия» // Материалы IX региональной учебно-методической конференции с международным участием «Инновации в образовании». – Краснодар, 2018. – С. 279–281.

6. Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Журкина Н.В. и др. Русский язык – будущему специалисту. Медико-биологический профиль. Вводный лингво-предметный курс. Базовый этап обучения. Учебное пособие. 4-е издание, исправленное и дополненное. Гриф УМО по направлениям педагогического образования по направлению 050100 «Педагогическое образование». – М.: РУДН, 2014. – 163 с.

SOME ISSUES OF TEACHING GENERAL AND INORGANIC CHEMISTRY AT THE INITIAL STAGE OF STUDYING OF STUDENTS FROM NEIGHBORING COUNTRIES

Afanasyeva E.V., Azatyan S.G.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The article focuses on the following issues: possible problems that might occur for foreign citizens from the neighboring countries at the initial stage of studying general and inorganic chemistry as a basic discipline at the faculty of pharmacy; the advantages of pre-University training of students of medical and biological profile to study in the first year, particularities of the training of first-year students from the CIS, with a weak knowledge of the Russian language and chemistry.

Key words: foreign students, the Russian language, the scientific language and terminology, general and inorganic chemistry, medical and biological profile, the pharmacy faculty, guidance paper, supporting notes.

Костина Л.А., Кубекова А.С.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В статье раскрывается специфика преподавания психологии иностранным студентам. Рассматриваются активные формы обучения студентов-иностранцев, а именно: обсуждение, практические задания, реферативные работы, элементы тренинга, психотехнические и ролевые игры, работа в малых группах и т.д. В статье также затронуты вопросы благоприятной адаптации иностранных студентов в рамках дисциплины.

Ключевые слова: иностранные студенты, медицинский вуз, процесс обучения, преподавание, адаптация, навыки, специфика, формы обучения.

В настоящее время психология как учебная дисциплина является обязательной во всех медицинских вузах. Иностранные студенты, приезжающие из различных стран в медицинский вуз, испытывают огромный интерес к психологии, а преподаватели отмечают положительное воздействие изучаемой дисциплины на формирование личности студентов и ее влияние на усвоение знаний по другим дисциплинам [Набивачева, 2006].

В нашей статье мы обозначим специфику преподавания психологии иностранным студентам в Астраханском ГМУ. Дисциплина «Психология и педагогика» ведется у студентов первого и второго курсов лечебного факультета в течение семестра, а также в рамках цикловых занятий по медицинской психологии у студентов старших курсов.

В настоящей статье иностранными студентами мы называем студентов из дальнего зарубежья. Как правило, это студенты, которые приезжают получить образование в Астраханском ГМУ из таких стран, как Индия, Тунис, Марокко и т.д. Им всегда уделяются особое внимание и поддержка.

Занятия психологии проводят, как правило, психологи, что способствует благоприятной адаптации обучающихся. Психологи нашей кафедры рекомендуют включение программы психологического сопровождения иностранных студентов, которые первые годы обучения в медицинском вузе являются группой риска. Программа психологического сопровождения оптимизации стрессовых состояний студентов-иностранцев должна включать в себя батарею психодиагностических средств, программу тренинга, направленная на выработку антистрессовых стратегий, снятие эмоциональных зажимов, выработку эмоциональной устойчивости, осознание собственных стереотипных деструктивных способов провокации стрессовых ситуаций.

Основной целью изучения психологии выступает развитие у студентов способности аналитически мыслить, используя полученные знания по психологии для аргументированного понимания и объяснения феноменов и процессов психики, а также для изменения психической деятельности личности в рамках формирования его личности (обучение и воспитание, формирование коллектива, психологическая коррекция девиантного поведения или психотерапевтическое лечение нервно-психических расстройств и мн.др.).

К настоящему времени накоплен и отражен опыт психологического образования студентов медицинского вуза в работах Островской, Твороговой, Соловьевой, Меделевича, а также медицинских психологов в рамках медицинских вузов (Мельченко, Новикова).

На взгляд известного психолога Е.А. Климова, психологические знания необходимы любому специалисту-непсихологу для «психологической грамотности», по той причине, что «приходится доводить идеи, замыслы, настроения до сознания других (искать взаимопонимание, обучать, руководить)» [Климов, 2004].

Не менее важно, как полагает он, также «хорошее регулирование собственной внутренней действительности и самосовершенствование на научной основе» [Абабков, 2004].

По мнению И.В. Дубровиной, изучение психологии способствует формированию у студентов основ психологической культуры личности, являющейся неотъемлемой частью ее общей культуры [Карандашев, 2005].

На занятиях психологии используются активные формы обучения: обсуждение, практические задания, реферативные работы, элементы тренинга, психотехнические и ролевые игры, работа в малых группах и т.д.

Для иностранных студентов разработаны учебные пособия, на бумажном носителе, и в формате презентаций, где представлены дополнительные информационные материалы, а также тестовые задания, способствующие закреплению пройденного материала.

На нашей кафедре было подготовлено и издано учебное пособие на английском языке, которое способствует лучшему усвоению материала, а также обогащает студентов-иностранцев лексикой, дающей возможность описывать различные психологические феномены, внутренний мир человека [Витковская, 2005]. Ее содержание составляют научно-психологические знания, а также умения их практического использования. Предложенные учебно-методические материалы дополнялись нами как разработками из других источников, так и собственными.

При подготовке к занятиям мы использовали учебные пособия по психологии для студентов таких авторов, как: Костина Л.А., Маклаков А.Г., Немов Р.С., Реан А.А. и многие другие.

На занятиях дисциплина «Психология» выступает как система знаний, направленная на личностное развитие обучающихся и формирование у них практических психологических умений и навыков. Занятия психологии являются специфической, уникальной формой общения преподавателя со студентом.

Следует отметить, что в школах США курс психологии представлен также как курс психологического самопознания и самопомощи [Витковская, 2005]. В целом, студенты-иностранцы проявляют большой интерес к предмету.

В тоже же время, существуют определенные сложности, которые мы определили на сегодняшний день в преподавании психологии иностранным студентам. Одна из таких сложностей состоит в четкой обратной связи, т.е. молчание студентов иногда сложно интерпретировать правильно. Иллюзия понимания, которая возникает во время практических занятий, чаще бывает развеена при попытке преподавателя обсудить со студентами пройденный материал.

Таким образом, специфика преподавания психологии иностранным студентам определяется рядом задач и вопросов, с которыми сталкиваются преподаватели психологии. Основная задача заключается в использовании активных методов обучения, а также внедрении в образовательный процесс программы психологического сопровождения иностранных студентов в медицинском вузе.

Список литературы

1. Витковская М.И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России / М.И. Витковская, И.В. Троцук // Вестник РУДН, 2005. – № 6–7. – С. 267–283.
2. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии / В.Н. Карандашев. Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 250 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
4. Набивачева Е. Проблемы адаптации иностранных студентов в вузе // Высшее образование в России. – 2006. – № 12.
5. Абабков В.А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В.А. Абабков. – М.: Перре – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.
6. Браун Т.П. Адаптация студентов к обучению в ВУЗе в условиях оптимизации образовательной среды: автореф. дис. канд. пед. наук. / Т.П. Браун. – СПб., 2007. – 29 с.

SPECIFICITY OF TEACHING PSYCHOLOGY TO FOREIGN STUDENTS

Kostina L.A., Kubekova A.S.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The review article examines the specifics of the teaching of psychology to foreign students. Active forms of teaching foreign students, namely: discussion, practical tasks, abstract work, elements of training, psychotechnical and role games, work in small groups, etc. are considered. The issues of favorable adaptation of foreign students in the framework of discipline were considered.

Keywords: foreign students, medical high school, teaching process, teaching, adaptation, skills, specifics, forms of training.

УДК 616.936.8(07)+616.99(07)

ПРЕПОДАВАНИЕ ТРОПИЧЕСКИХ И ПАРАЗИТАРНЫХ БОЛЕЗНЕЙ НА КАФЕДРЕ ИНФЕКЦИОННЫХ БОЛЕЗНЕЙ И ЭПИДЕМИОЛОГИИ

Курятникова Г.К., Галимзянов Х.М.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

Статья посвящена специфике преподавания тропических и паразитарных болезней иностранным студентам, обучающимся на 6 курсе лечебного факультета. Задачей дисциплины являются формирование у студента теоретических знаний, практических умений, воспитания творческой личности специалиста.

Ключевые слова: иностранные студенты, методика преподавания, тропические и паразитарные заболевания, творческие задания, работа в малых группах.

В настоящее время в различных странах мира, особенно в развивающихся, растет потребность в специалистах, способных реализовывать современную международную политику в области охраны общественного здоровья и здравоохранения.

Программы модернизации, которые сегодня в России реализуются во всех сферах деятельности общества, требуют поиска инновационных подходов в системе высшего образования. Постоянно увеличивающийся поток новой научной информации не может быть в полном объеме усвоен студентами в рамках изучения обязательных дисциплин. В связи с этим развитие концепции активного внедрения в образовательный процесс дисциплин по выбору является велением времени [Брико, 2014: 69].

Существует большое число проблем инфекционной патологии, которые полностью освятить в рамках ограниченного числа учебных часов, отведенных на изучение инфекционных болезней студентами лечебного факультета в рамках обязательной программы, невозможно. К одной из таких проблем относятся тропические и паразитарные болезни.

На кафедре инфекционных болезней проводится электив по тропическим и паразитарным болезням для иностранных студентов. Он проводится согласно требованиям программы ВОЗ по подготовке медицинских кадров. При этом делается акцент на обучение студентов клиническому мышлению, умению диагностировать и лечить пациентов с инфекционными заболеваниями и инвазиями регионов Азии, Африки.

Иностранные студенты занимаются на кафедре с 1997 года.

С целью возможности реализации данной дисциплины в учебном процессе разработан учебно-методический комплекс, включающий в себя программу обучения, методические рекомендации для преподавателей, тестовые задания и ситуационные задачи.

Тематический план занятий включает нозологические формы, которые являются актуальными для региона и соответствуют сложившейся ситуации.

На кафедре инфекционных болезней иностранные студенты охотно изучают тропические и паразитарные болезни, представляя их актуальность для своих стран. При традицион-

ном личном контакте преподавателя выясняются региональные особенности инфекционного заболевания на родине студента. Такой подход формирует у студентов мотивацию к изучению дисциплины.

Практические занятия включают клинические разборы конкретных больных и по клиническим историям болезни в виде дискуссий, конференций. Ведется тестовый контроль знаний (исходный, текущий, итоговый). Современные условия выдвигают новые требования к профессиональному обучению. Важнейшими из них являются повышение эффективности, содержательность, практическая направленность [Галиева, 2018: 51].

На освоение учебных программ электива студентами запланировано 48 часов на лечебном факультете. С целью приобретения общих и профессиональных компетенций студенты выполняют блок заданий в рабочих тетрадях, работают с источниками научно-обоснованной информации. Занятия проводятся на языке-посреднике (английский). Целью такого обучения является одновременное изучение учебной дисциплины и иностранного языка, но язык рассматривается не в качестве объекта изучения, а в качестве инструмента для познания дисциплины.

Испытывая определенные сложности при изучении заболеваний, не зарегистрированных в России, мы предлагаем студентам пациентов для курации с подобной клинической симптоматикой. Сотрудниками кафедры подготовлены методические разработки к каждому занятию, где в краткой доступной форме изложены вопросы этиологии и патогенеза, клиники, диагностики, лечения и профилактики инфекционных болезней, предложены вопросы для самоконтроля, ситуационные задачи.

В задачи высшей школы входит не только формирование у студента теоретических знаний, практических умений, но и воспитание творческой личности специалиста.

Лучшие результаты достигаются при сочетании традиционной формы обучения с деловыми играми. На кафедре инфекционных болезней используются деловые игры, посвященные тактике врача, выявившего больного с характерной инфекцией (желтая лихорадка, холера, чума), при неотложных состояниях и др. Преподаватель распределяет роли: «пациент», «участковый врач» или «врач скорой помощи», «врач-инфекционист». Эмоциональный характер игры положительно влияет на качество обучения. Деловая игра позволяет студентам лучше ориентироваться в изученном предмете, обеспечивает практическое овладение профессиональной деятельностью.

Активно внедрившиеся компьютерные технологии играют все большую роль в педагогической деятельности. Современное техническое обеспечение занятий и лекций позволяет преподавателю демонстрировать каждому студенту особенности инфекционного процесса. Для эффективного восприятия учебного материала используются электронные презентации занятий, позволяющие представить иллюстративный, текстовый и видеоматериал.

Применение слайд-шоу способствует формированию целостного образа тем. Используются также традиционные методы учебной деятельности: решение ситуационных задач, деловые игры, учебно-исследовательская работа, подготовка и защита рефератов и истории болезни. Использование компьютерных технологий в учебном процессе на кафедре инфекционных болезней и эпидемиологии способствует повышению качества профессиональной подготовки студентов.

Основной целью обучения студентов на клинической кафедре является формирование клинического мышления, которое должно развиваться у будущих врачей с первых шагов вступления в клинику. В связи с отсутствием тематических больных для курации, на клинической базе нами был подготовлен банк ситуационных задач по основным тропическим и паразитарным болезням. Варианты решения задач обсуждаются на занятии, анализируются ошибки. В качестве учебно-методического материала используются также атласы, микропрепараты насекомых-переносчиков инфекционных болезней.

Кроме того, на кафедре инфекционных болезней преподается элективная дисциплина «Тропические болезни и паразитология», на которой с интересом занимаются не только ино-

странные, но и российские студенты. Большое внимание уделяется лабораторной диагностике, лечению заболеваний, регистрируемых как в России, так и в регионах Азии и Африки.

В Астраханском государственном медицинском университете в течение последних восемнадцати лет в комплект ситуационных задач на государственные экзамены для устного собеседования, помимо задач по внутренним и хирургическим болезням, акушерству и гинекологии, также включены клинические задачи по тропическим и паразитарным болезням.

Разработано 50 клинических ситуационных задач инфекционного профиля. Выпускнику предлагается ответить на вопросы с целью постановки аргументированного диагноза.

Таким образом, в настоящее время преподавание тропических болезней и паразитологии на кафедре инфекционных болезней и эпидемиологии проводится на высоком методическом уровне, соответствующем современным требованиям.

Список литературы

1. Брико Н.И., Богадельникова И.В. и др. Интегративный подход в реализации дисциплины по выбору “Эпидемиология и профилактика туберкулеза”: материалы VI Ежегодного Всероссийского Конгресса по инфекционным болезням. – М., 2014. – С. 69.
2. Галиева А.Т., Валишин Д.А. и др. Вопросы преподавания дисциплины Инфекционные болезни: материалы X Ежегодного Всероссийского Конгресса по инфекционным болезням. – М., 2018. – С. 51.

TEACHING TROPICAL AND PARASITIC DISEASES AT THE DEPARTMENT OF INFECTIOUS DISEASES AND EPIDEMIOLOGY

Kuryatnikova G.K., Galimzyanov H.M.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The article is devoted to the specificity of teaching tropical and parasitic diseases the 6th year foreign students studying at the department of general medicine. The course task is the formation of theoretical knowledge, practical skills, professional's education of creative personality.

Keywords: foreign students, teaching techniques, tropical and parasitic diseases, creative tasks, work in small groups.

УДК 37.012:81:001.4

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИОННЫХ ПРИЗНАКОВ ФИТОНИМОВ В РАМКАХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ

Маджаева С.И., Синицина А.О.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В данной статье рассматриваются вопросы номинации некоторых растений рода *Urtica* (крапива) в качестве дополнительного материала для самостоятельной внеаудиторной работы студентов медицинских вузов. Особое внимание уделяется происхождению названий, характеристикам растений и выявлению мотивационных признаков, положенных в основу номинации фитонимов, с последующей их классификацией с целью повышения эффективности усвоения материала.

Ключевые слова: фитоним, фитонимическая лексика, этимология, внутренняя форма, эксплицитная внутренняя форма, мотивировочный признак, самостоятельная работа.

Современное общество предъявляет специалистам достаточно многогранный спектр требований, в число которых входит умение самостоятельно добывать необходимые знания в той или иной области из различных источников, структурировать полученную в ходе исследования информацию и давать четкую оценку конкретной ситуации. Вопрос о повышении

качества подготовки будущих специалистов до сих пор волнует представителей высших школ. Студенты и выпускники вузов должны не только приобретать знания по предметам, предусмотренным рабочими программами, но и уметь применять эти навыки на практике, а также должны научиться самостоятельно получать новые научные знания. Вследствие этого существенное значение приобретает понятие «самостоятельная работа» [Волчанский, 2004: 11].

Самостоятельная работа студента является значимым фактором, способствующим развитию компетентности будущего специалиста, а именно: умение организовывать собственную деятельность, отбирать типовые методы и способы их выполнения, оценивать их уровень качества и эффективности и нести ответственность за принятые ими решения.

Внеаудиторная работа студентов-медиков на занятиях по латинскому языку рассматривается как одна из возможностей достижения целей более глубокого усвоения знаний в области фармацевтической терминологии, формирования профессионально-языковой картины мира фармацевта.

Будущие фармацевты на занятиях по латинскому языку получают знания о национальной картине мира, которая формируется исходя из сложившихся устоев, традиций, обычаев, а также по географическим, климатическим особенностям и природным условиям проживания. Студенты информированы, что человечество познавало окружающую среду в процессе освоения предметного мира, к которому можно отнести и растительный мир, поскольку он является неотъемлемой частью жизни человека в любой культуре, как в бытовом, так и в утилитарном отношении. Для человека растительность, в первую очередь, – это источник пищи и крова. Но на занятиях преподаватели делают акцент на его значимость во врачевании.

Для самостоятельного изучения студентам дается задание: дать определение понятию «фитонимическая лексика», в процессе которого обучающиеся узнают, что фитонимическая лексика – не новое явление в языкознании, оно было изучено лингвистами с разных позиций (фразеология, этимология и т.д.). Известно, что термин выражает понятие, которое раскрывается в дефиниции, а дефиниция в свою очередь задает некую схему [Маджаева, 2012: 131]. Согласно этой схеме, ребятам предстоит выявить мотивационные признаки фитонимов.

Однозначного толкования такого термина, как «фитоним», до сих пор не сформировано. В языковых исследованиях он рассматривается в двух аспектах: в более широком значении – наименования всей сферы растительного мира или в узком значении, в соответствии с которым выделяются отдельные группы слов – наименований деревьев, кустарников, травянистых растений и т.д. [Буслаев, 2011: 12], [Ахманова, 2007: 277].

Следующее задание: рассказать о случаях мотивации названий растений. Мотивационные и мотивационно-номинативные признаки фитонимов, выявленные на материалах русского и латинского языков, в некоторой степени совпадают, и это ярко отражено в семантике видовых названий, в частности, рода Крапива (*Urtica*).

Определенный национально-психологический образ мышления того или иного народа содержит некоторые представления об окружающем мире, которые выражаются в различиях терминологической номинации, то есть при выборе изначального мотивационного признака в процессе номинации фитонимов. В семантике фитонимической лексики может фигурировать не один признак, так как любой объект реальной действительности имеет определенный ряд заложённых в него признаков [Синицина, 2018: 271].

Для начала анализа языкового материала студенты должны обозначить структуру фитонимических терминов согласно Международной ботанической номенклатуре. Она включает в себя родовое и видовое наименования (напр., *Urticadioica*).

Выбор мотивационного признака в процессе номинации родового названия данного фитонима в латинском и русском языках аналогичен и оправдан характерным свойством – *обжигать, оставляя на коже красные крапины*. Согласно этимологическому словарю Хапаева Б.А., слово *крапива* произошло от слова *крапить*, то есть вызывать волдыри на коже, крапивницу [Хапаев, 2015: 113].

Аналогичную характеристику студенты обнаружили в этимологическом словаре Коляды А.С., в котором указывается, что *крапива*–растение, «обжигающее пятнами, брызгами», было названо так из-за свойства своих крошечных волосков на стебле, пропитанных солями кремниевой кислоты, при соприкосновении впрыскивать щавелевую кислоту, вызывая жжение отдельными участками [Коляда, 2009: 94].

Латинское родовое название *Urtica*, как было сказано ранее, отражает жгучие свойства. Фитоним *Urtica* происходит от латинского глагола *uro*–«жечь», «обжигать».

В процессе самостоятельной работы студенты обращают внимание на признаки, которые они должны выделить. К ним можно отнести:

- Форма: *U.angustifolia* (узколистная), *U.pilulifera* (шариконосная), *U.galeopsifolia* (пикульнолистная), *U.platyphylla* (плосколистная), *U.membranacea* (перепончатая);
- Цвет: *U.laetevirens* (светлозеленая);
- Количественная характеристика: *U.dioica* (двудомная);
- Функциональный признак: *U.urens* (жгучая);
- Географический локатив: *U.kioviensis* (киевская); *U. hyperborea* (гиперборейная/северная);
- Наименование в честь кого-либо: *U.Thunbergiana* (Тунберга).

Для того, чтобы выявить мотивационные признаки, студенты должны рассмотреть способы образования фитонимов, например, фитонимы, вошедшие в группу «Форма», образованы путем словосложения. Согласно этимологическому словарю, видовое название *U.angustifolia* состоит из двух элементов: *angusti* от латинского слова *angustus*, что значит «узкий»; *folia* от слова *folium, i, n*–«лист» [deVaан, 2008: 42].

После самостоятельного изучения студенты на занятии рассказывают о структуре фитонимов. Например, *U.pilulifera*: *pilula, ae, f* – «шарик», «пилюля» + *fero*, что означает «носить» - об этом свидетельствует форма соцветия в виде шара;

U.galeopsifolia произошло от слова *gale, galee*– что означает «ласка», «хорек» + цветок (от *folium, i, n*). Подразумевается, что цветки данного растения схожи с головой мелкого хищника [Юзенчук, 1954: 111–124];

U.platyphylla имеет простую форму с явной внутренней формой – *platus*(от лат. плоский, широкий) и *phylum*(лист);

U.membranacea была названа именно так из-за структуры своего соцветия;

U.laetevirens была названа так из-за своего характерного оттенка;

U.dioica образовано от лат. прилагательного *dioicus, a, um* – двудомный, образовано от греч. *di-* (дважды) и *oikos* (дом, жилище). Все это указывает на двудомность растения: на одних экземплярах вида развиваются только женские цветки, на других - только мужские [Анненков, 1878: 369–370];

U.urens – как и родовое название произошло от лат. слова *urere* (жечь, обжигать), что и объясняет достаточно агрессивную реакцию при соприкосновении с данным фитонимом [Белодубровская, 2002: 284].

U.kioviensis. Определенной информации относительно происхождения названия этого растения нет. Известно лишь то, что данный вид фитонима в основном распространен в восточной части Европы, известен на территории Национального парка Припятский;

Urtica hyperborea. Произошло от слова *boreus, a, um*, что означает северный. Есть также предположения, что слово *hyperboreus, a, um* (гиперборейный, северный) связано с народом, жившем на крайнем севере–место обитания народа гипербореев, согласно древнегреческой мифологии.

U. thunbergiana – была названа в честь шведского ученого-натуралиста Тунберга Карла-Петера.

Использование дополнительного материала для самостоятельной работы по дисциплине «Латинский язык и основы медицинской терминологии» является одним из эффектив-

ных средств развития и активации творческой деятельности студентов, а также овладения фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности по конкретному профилю. Дополнительная литература помогает студентам-медикам расширить свой кругозор, облегчить процесс понимания и заучивания наименований лекарственных растений: зная мотивировочный признак того или иного фитонима, можно с легкостью определить причину и связь внешней формы слова с внутренней.

Список литературы

1. Анненков Н.И. Ботанический словарь. Справочная книга для ботаников, сельских хозяев, садоводов, лесоводов, фармацевтов, врачей, дрогистов, путешественников по России и вообще сельских жителей / Н. И. Анненков. – СПб.: Императорская Академия наук, 1878.–646 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс] / О. С. Ахманова // КомКнига, 2007.–607 с. Режим доступа:<http://www.classes.ru/grammar/174.Akhmanova/-source/worddocuments/48.html>.
3. Белодубровская Г.А. Энциклопедический словарь лекарственных растений и продуктов животного происхождения: учеб. пособие для студентов фармацевт. вузов (фак.) и колледжей и слушателей системы доп. проф. образования / Г.А. Белодубровская ; под ред. Яковлева Г.П., К.Ф. Блиновой. – СПб.: СпецЛит, 2002. – 407 с.
4. Буслаев Ф.И. Исторические очерки русской народной словесности / Ф.И. Буслаев. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 420 с.
5. Волчанский М.Е. Организация самостоятельной работы студентов в медицинском вузе: методические рекомендации для преподавателей и студентов очной и заочной форм обучения / М.Е. Волчанский. – Волгоград, 2004. – С.16.
6. Коляда А.С., Храпко О.В., Коляда Н.А. О чем говорят названия растений? Происхождение русских названий растений Дальнего Востока России. – Владивосток:БСИ ДВО РАН, 2009. – 215 с.
7. Маджаева С.И. Фреймовый подход к систематизации терминологических знаний // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского госуд. ун-та. – Курск, 2012. – №2.(22). – С. 130–137.
8. Синицина А.О. Принцип номинации фитонимов рода *Polygonum*. // Термины в коммуникативном пространстве: материалы научно-практической конференции с международным участием «Дискурсология, терминология, экология языка в современной лингвистике» (11мая 2018) / отв. ред. С.И. Маджаева. – Астрахань: Изд-во Астраханского ГМУ, 2018.–320 с.
9. Хапаев Б.А. Этимологический словарь названий лекарственных растений (с Карачаево-Балкарскими фитонимами) / Б.А. Хапаев, А.Б. Хапаева. – Черкесск:БИЦ СевКавГГТА, 2015. – 319 с.
10. Юзепчук С.В. Род 1268. Пикульник – *Galeopsis* // Флора СССР / Ботан. ин-т им. В.Л. Комарова АН СССР; Начато при руководстве и под гл. редакцией акад. В.Л. Комарова; ред. тома Б.К. Шишкин. – М.–Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1954. – Т. XXI. С. 704.
11. Michiel de Vaan. *Etymological Dictionary of Latin and the Other Italic Languages*. Leiden&Boston: Brill,2008.–P. 825.

THE STUDY OF MOTIVATIONAL CHARACTERISTICS OF PHYTONYMS IN THE FRAMEWORK OF INDEPENDENT WORK IN THE CLASSROOM FOR THE LATIN LANGUAGE

Madzhaeva S.I., Sinitsyna O.A

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

This article deals with the nomination of some plants of the *Urtica* genus as an additional material for independent extracurricular work of students of medical universities. Particular attention is paid to the origin of names, the characteristics of plants and the identification of motivational characteristics, which are the basis for the nomination of phytonyms and their subsequent classification for the purpose of increase of the efficiency of information acquisition.

Key words: phytonym, phytonymic vocabulary, inner form, explicit inner form, motivative factor, unsupervised work.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ АТТЕСТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Михайлова М.Е.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

Статья посвящена особенностям формирования фонда контрольно-измерительных материалов по дисциплине «История Отечества» («История России») для оценивания обучающихся иностранных русскоговорящих студентов медицинского вуза. Автором рассматривается специфика компетентностного подхода в современном образовании и обосновывается необходимость применения индивидуального подхода при выборе оценочных средств для проведения текущего и промежуточного контроля, постепенного усложнения формы и содержания заданий с учетом языковой подготовки и социокультурных особенностей менталитета студентов.

Ключевые слова: иностранные русскоговорящие студенты, компетентностный подход, методика преподавания, фонд оценочных средств, репродуктивный уровень, реконструктивный уровень, творческие задания, работа в малых группах.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения, реализуемые в современном образовании, устанавливают новые цели образования. Важной целью современного высшего образования является подготовка квалифицированного специалиста, готового к профессиональной деятельности, обладающего навыками и мотивацией к самообразованию, способного к адаптации в изменяющихся внешних условиях. В основе современной профессиональной подготовки лежит компетентностный подход. При реализации учебных программ значимым является ориентация на результат образования, который выражается в формируемых компетенциях: общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК), профессиональных (ПК). Итог работы преподавателя состоит не только в количестве усвоенных учащимися знаний, но и в развитых у них навыках и умениях, необходимых для успешной профессиональной деятельности будущих специалистов. Важными особенностями нового подхода по сравнению с традиционной системой высшего образования является нацеленность на развитие мотивации и личностных качеств обучающегося, в том числе и творческих, что позволяет сформировать у него компетенции, т.е. не только некую совокупность знаний, умений и навыков, но и готовность к их применению, а также «способы и опыт деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач» [Насейкина, 2012: 80].

Для определения качества результатов обучения и уровня сформированности компетенций обучающихся разрабатывается Фонд оценочных средств (ФОС), который включает в себя методические и контрольные измерительные материалы и оценочные средства. Контрольно-измерительные материалы представляют собой совокупность материалов для различного вида проверки качества освоения дисциплины и уровня ожидаемых результатов обучения. Оценочные средства включают образовательные технологии, определяющие уровень освоения обучающимися учебной дисциплины. Знания, умения и навыки, формируемые на лекционных и практических занятиях, можно проверить как через традиционные, так и через творческие задания. К традиционным можно отнести устные и письменные опросы, тесты, самостоятельные и контрольные работы, к творческим – эссе, кейс-задания, проблемные ситуации, деловые и ролевые игры и др. [Прокофьева, 2015: 799].

Оценочные средства используются для входного, текущего, промежуточного и итогового контроля. Входной контроль позволяет оценить уровень начальной подготовки обучающегося. Текущий контроль, являясь основным видом проверки усвоения учебного материала теоретического и практического характера, предназначен для получения информации о ходе и качестве усвоения текущего учебного материала. Промежуточный контроль завершает изучение дисциплины и дает возможность оценить степень достижения запланирован-

ных результатов обучения. Проводится в установленной учебным планом форме: зачет, дифференцированный зачет, экзамен, курсовая работа и др. Итоговый контроль служит для проверки результатов обучения в целом. Он позволяет оценить совокупность приобретенных обучающимися общекультурных и профессиональных компетенций.

Новые цели профессионального образования предполагают наличие как нового содержания, так и новых технологий и средств обучения, увеличение доли активных и проблемных методов обучения, в которых студент мог бы проявить свою активность и творческие способности. Поэтому ФОС содержит задания разных уровней: репродуктивного, реконструктивного и творческого (продуктивного). Задания первого из этих уровней позволяют оценить и диагностировать знание фактического материала, умение правильно использовать специальные термины и понятия. Через задания следующего уровня можно оценить и диагностировать умение анализировать и обобщать фактический и теоретический материал с формулированием конкретных выводов, установлением причинно-следственных связей. Задания творческого уровня позволяют интегрировать знания различных областей, аргументировать собственную точку зрения. Они являются задачами повышенной сложности.

Формирование ФОС по дисциплине «История Отечества» для студентов медицинского вуза имеет несколько особенностей. Промежуточный контроль проводится в форме зачета. Итоговая аттестация по данной дисциплине отсутствует. Среди оценочных средств чаще, особенно при работе с иностранными русскоговорящими студентами, используются собеседование, контрольная работа, тест, разноуровневые задания, которые позволяют определить уровень знаний основных дат, событий, имен исторических деятелей России, духовных ценностей народа, умений и навыков работы со специальной исторической литературой, сравнительного анализа событий (ОК-3). Также применяются ролевые игры, дискуссии, доклады, написание эссе, которые позволяют оценить уровень сформированности умений и навыков логического мышления, анализа информации, выявления причинно-следственной связи событий, обоснования и грамотного изложения собственной позиции по изучаемой проблеме (ОК-1).

На репродуктивном уровне применяются следующие задания: «Выберите правильный вариант ответа», «Установите соответствие между датами и событиями, между событиями и историческими деятелями и т.п.», «Расположите события в правильном хронологическом порядке», «Соедините слово и его значение», «Подберите исторический термин к определению», «Что означает термин...».

В рамках реконструктивного уровня студентам предлагаются задачи на сравнение, сопоставление, поиск общих и отличительных черт (сопоставить взгляды представителей разных течений общественной мысли России (западников и славянофилов, консерваторов и либералов и т.п.), заполнить таблицу сравнения «норманнской» и «антинорманнской» теорий, развития княжеств в период феодальной раздробленности, целей и итогов реформ и т.п.). При заполнении таблиц можно предложить студентам работать с готовыми критериями сравнения или сформулировать их самостоятельно. Также в этой группе находятся задачи на формулирование причин событий, поиск фактов, подтверждающих существование явления или процесса в конкретный момент истории и др.

Задания творческого уровня представлены такими типами, как «Объясните высказывание исторического деятеля (приводится цитата). Выскажите свое мнение по данному вопросу», «Проанализируйте исторический документ (отрывок из переписки, летописи, законодательных актов и др.)», «Составьте вопросы к тексту», «Оцените деятельность исторического лица».

«Историю Отечества» («Историю России») изучают все студенты 1 курса Астраханского государственного медицинского университета. Студенты из стран ближнего зарубежья – на русском языке, из стран дальнего зарубежья – на языке-посреднике (английском или французском). Иностраных русскоговорящих студентов отличает скудный объем знаний о российской истории и, зачастую, слабое знание русского языка, что ограничивает выбор за-

даний и форм контроля. Так, например, входящий контроль не применяется, так как его сложно провести из-за отсутствия системных и последовательных знаний.

Выбор заданий для текущего контроля зачастую ограничивается относительно небольшим словарным запасом обучающихся. Из-за этого им сложно выполнять задания творческого и даже реконструктивного уровней: проводить сравнительный анализ событий, формулировать свое мнение, выражать свое отношение к деятельности исторического лица. Кроме того, элементы патриархального воспитания, существующие в республиках Центральной Азии, мешают студентам из этих стран высказывать свои собственные мысли, тем более отличающиеся от мнения преподавателя или автора учебника. Задания такого типа целесообразно вводить в середине или во второй половине изучаемого курса.

В начале обучения используются в основном задания репродуктивного уровня. Выбор оценочных средств на этом этапе ограничен собеседованием и тестовым контролем. Выбор типа заданий при этом напрямую связан с уровнем владения русским языком. Наименьшие затруднения у обучающихся вызывают вопросы: «Выберите правильный вариант ответа», «Соедините слово и его значение», «Заполните пробелы в таблице» (имена, даты, место совершения событий), поэтому они используются чаще. Выполнение заданий на установление соответствий и расположение событий в правильном хронологическом порядке вызывает значительные затруднения в начале обучения, и в этот период они применяются скорее для выработки навыка их решения, чем как средство оценивания. С этой же целью используются задания реконструктивного уровня. Такой подход принят как для поддержания мотивации в изучении дисциплины, так и для реализации возможности пооперационного контроля формирования знаний, навыков и умений. Это дает возможность фиксировать допущенные ошибки, исправлять их в ходе работы и успешно продолжать дальнейшее выполнение действия. Если контролировать только правильность конечного результата действия, то корректировать допущенные ошибки будет сложнее и менее эффективно.

Организация выполнения заданий, особенно реконструктивного уровня, в иностранных русскоговорящих группах имеет свои особенности. Опыт показывает, что эти студенты в малых группах работают более активно, чем индивидуально. Поэтому такая форма работы используется чаще, чем при обучении российских студентов. Так, например, при проведении дискуссии более эффективно заранее предложить студентам разделиться на малые группы и коллективно формировать и отстаивать определенную точку зрения. Участники группы высказываются по очереди. При этом в обсуждении будет участвовать вся группа, а не только наиболее активная её часть. К тому же командная форма работы позволяет развивать социальные компетенции [Силакова, 2014: 4].

При организации ролевых игр на занятиях с иностранными русскоговорящими студентами желательно исходить из их исторических интересов. Так, например, они с большим увлечением готовятся к теме «Модернизация России XVIII – начала XX вв.», входя в роли российских монархов и рассказывая об их деятельности. Напротив, тема «Общественная мысль России XIX – начала XX вв.» не вызывает такого же энтузиазма для проведения ролевой игры, как у российских студентов, в силу своей сложности. В этом случае применяются другие оценочные средства.

Проведение зачета для иностранных русскоговорящих студентов предусмотрено в нескольких формах: тестирование, собеседование по вопросам, написание эссе. Тест содержит разноуровневые вопросы открытого и закрытого типов, охватывающие основные события истории России с древнейших времен до наших дней. Вопросы для собеседования составлены на основе тем лекционных и семинарских занятий. Темы эссе разработаны общие для российских и иностранных студентов, они сами выбирают интересную для них тему. Написание эссе требует от обучающегося умения письменно излагать суть поставленной проблемы, самостоятельно проводить анализ этой проблемы, делать выводы, обобщающие собственную позицию по поставленной проблеме. Это оценочное средство используется реже остальных, в основном, по желанию студента.

Итак, для определения уровня сформированности знаний по «Истории Отечества», умений и навыков логического мышления формируется Фонд оценочных средств по этой дисциплине, общий для всех студентов 1 курса. При этом он содержит задания и оценочные средства разной степени сложности. Некоторые из заданий рассчитаны для аттестации иностранных русскоговорящих студентов и не применяются на занятиях с российскими студентами. Выбор заданий зависит от уровня владения обучающимися русским языком. Использование базовых принципов методики опережающего обучения вырабатывает навыки решения творческих задач, а постепенное усложнение заданий позволяет формировать необходимые знания и умения без снижения интереса к обучению.

Список литературы

1. Насейкина Л.И., Жарикова И.Ю. Формирование профессиональных компетенций студентов вуза при обучении по стандартам третьего поколения и методика их оценки // Инновации в науке: сб. ст. по матер. IX междунар. науч.-практ. конф.–Новосибирск:СибАК, 2012.–С. 79–85.
2. Прокофьева Е.Н., Левина Е.Ю., Загребина Е.И. Диагностика формирования компетенций студентов в вузе // Фундаментальные исследования.–2015.–№ 2–4.–С. 797–801.
3. Силакова Л.В. Профессиональные компетенции и способы их формирования в ВУЗе // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент».–2014.–№ 2. – С. 1–11.

FEATURES OF FORMATION OF THE FUND ASSESSMENT TOOLS FOR CERTIFICATION OF FOREIGN STUDENTS

Mikhailova M. E.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The article is devoted to the particularities of the formation of the fund of tests for discipline the «History of the Fatherland» («History of Russia») for the evaluation of foreign Russian-speaking students of a medical university. The author examines the specific of competence approach in modern education and substantiates the need for an individual approach when choosing assessment tools for a continuous and midpoint assessment, gradual complicacy of the form and content of tasks taking into account language training and socio-cultural characteristics of students' mentality.

Keywords: foreign Russian-speaking students, competence approach, teaching methods, fund of assessment tools, reproductive level, reconstructive level, creative tasks, work in small groups.

УДК: 57(07):372.893

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Сентюрова Л.Г., Красовский В.С., Мазлов А.М., Бойко О.В., Шерышева Ю.В.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

Внеаудиторная самостоятельная работа является неотъемлемой частью обучения по программе специалитета. Особенно актуально это при работе со студентами, обучающимися на языке-посреднике. При этом необходимо обеспечить учащихся дополнительной литературой по изучаемому предмету, либо ссылками на источники. Желательно активировать мотивацию для создания презентаций темы изучаемого предмета.

Ключевые слова: внеаудиторная самостоятельная работа, иностранные студенты, обучение.

Организация внеаудиторной самостоятельной работы (ВСР) предусматривает управление деятельностью студентов по освоению знаний и умений без непосредственного контроля преподавателя [Галимзянов, 2009: 33–36; Галимзянов, Касаткин, 2011: 78; Сентюрова, Хужахметова, Шаталин, Берлякова, 2010: 349–351]. Введение билингвального обучения

применяется все чаще. И это обеспечивает подготовку более грамотного специалиста, способного к более совершенным коммуникативным действиям [Одишелашвили, Кириллова, Кошелева, 2010: 55–58; Полуянов, Перминова, 2006: 112–125]. Однако, обучение на английском и французском языках требует создания дополнительных методических пособий.

Для оптимизации ВСР иностранных студентов на кафедре биологии Астраханского ГМУ были осуществлены следующие мероприятия:

- систематизация и закрепление полученных теоретических знаний и практических умений;
- углубление теоретических знаний;
- формирование умения использовать нормативную, справочную и специальную литературу;
- развитие творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности студентов;
- формирование самостоятельности мышления, способности к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- формирование практических (общеучебных и профессиональных) умений и навыков.

Приобщение студентов к самостоятельной внеаудиторной работе на кафедре биологии проводится через студенческий научный кружок, на котором студенты, в том числе и студенты ФИС (факультета иностранных студентов), выступают с реферативными докладами на русском, английском и французском языках. Тему доклада выбирает сам студент и утверждает ее у своего преподавателя.

В течение последних двух лет на кафедре совместно с кафедрой инфекционных болезней в рамках непрерывного медицинского образования студенты представляют сообщения на английском и французском языках.

Кроме того, и на прошедшей ежегодной студенческой конференции франкоговорящие студенты выступили с докладами-презентациями: «Паразитарные заболевания Северной Африки». Доклады-презентации готовятся на двух языках: французском и русском. Со всеми докладчиками проводится индивидуальная подготовка к выступлениям.

Также на кафедре ведется разработка рабочей тетради на английском и французском языках для студентов ФИС. Студент сможет самостоятельно при помощи специализированной литературы и того материала который получил на практических занятиях и лекциях, заполнить ее, что поможет ему подготовиться к успешной сдаче экзамена. Составлено учебное пособие для занятий на основе современных мировых изданий по биологии.

Помимо этого составлены методические рекомендации по самостоятельной подготовке к занятиям в виде тестовых заданий на английском и французском языках. В Астраханском государственном медицинском университете имеется достаточное материально-техническое и информационно-техническое обеспечение для ВСР:

- библиотека с читальным залом, укомплектованная в соответствии с существующими нормами;
- компьютерные классы с возможностью работы в Интернете;
- аудитория для консультационной деятельности;
- методические рекомендации для ВСР и др.

ВСР является перспективным направлением обучения иностранных студентов, особенно учитывая постоянное внедрение все новых информационных технологий

Дополнительно во внеучебное время, с иностранными студентами посещаются спектакли Астраханского драматического театра, концерты фольклорных танцевальных групп в Астраханской государственной филармонии, концерты классической музыки в Астраханской государственной консерватории. А также организуются экскурсии по музеям и галереям г. Астрахани, где студенты приобщаются к культуре и быту России. В краеведческом музее студенты также знакомятся с флорой и фауной нашего региона.

Таким образом, на кафедре ведется постоянная работа по совершенствованию внеаудиторной самостоятельной работы в сочетании с воспитательной. Это позволяет подготовить разносторонне развитого специалиста.

Список литературы

1. Галимзянов Х.М. Образовательный процесс и управление качеством в медицинском вузе / Х.М. Галимзянов, В.Б. Костенко, А.Н. Муртазина, Л.Г. Сентюрова // Сб. работ «Вузовская педагогика. Управление образовательным процессом в современном медицинском вузе». – Красноярск, 2009. – С. 33–36.
2. Галимзянов Х.М. Педагогическая работа преподавателя кафедры медицинского вуза / Х.М. Галимзянов, Н.Н. Касаткин. – Астрахань: АГМА, 2011. – С.78.
3. Одишелашвили И.Р. Профессиональная языковая деятельность в сфере медицины / И.Р. Одишелашвили, Т.С. Кириллова, О.Н. Кошелева // Астраханский медицинский журнал. – 2010. – Т.5. – №4. – С. 55–58.
4. Сентюрова Л.Г. Учебный модуль по биологии в Астраханской государственной медицинской академии / Л.Г. Сентюрова, Л.К. Хужахметова, В.А. Шаталин, Е.М. Берлякова // Астраханский медицинский журнал. – 2010. – Том 5. – №1. – С. 349–351.
5. Полуянов В.Б. Процессный подход к управлению внеаудиторной самостоятельной работой студентов / В.Б. Полуянов, Н.Б. Перминова // Вестник Учебно-методического объединения высших и средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург: Изд-во Росс. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. – №1 (39). – С. 112–125.

ORGANIZATION OF INDEPENDENT EXTRACURRICULAR OF FOREIGN STUDENTS

Sentyurova L.G., Viktor S.K., Maslov A.M., Boyko O.V., Serysheva J.V.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

Out-of-class independent work is an integral part of the specialty training program. This is especially true when working with students studying in the intermediary language. By this it is necessary to provide students with additional literature on the subject, or references to sources. It is advisable to activate the motivation to create presentations on the topic of the subject.

Keywords: out-of-class independent work, foreign students, education.

УДК 373.07

ЭЛЕМЕНТЫ ТЮТОРИАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН НА ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Старикова А.А., Мажитова М.В.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В статье представлено авторское видение решения проблемы обучения студентов иностранного факультета, использующих в качестве языка посредника французский язык, посредством внедрения тьюторальной системы. Обоснована необходимость ее сопряжения с информатизацией учебного процесса в рамках компетентностного подхода к высшему образованию.

Ключевые слова: тьютор, фармацевтический факультет, компетенция, информатизация, язык-посредник, веб-сайт.

2018 год ознаменован для кафедры химии фармацевтического факультета Астраханского ГМУ особым событием – выпуском иностранных студентов, использующих для обучения в качестве языка-посредника французский язык.

Надо отметить, что работа с данной группой студентов была как приятной, так и весьма сложной и ответственной, поскольку была сопряжена с рядом проблем, среди которых:

- отсутствие навыка общения на французском языке у профессорско-преподавательского состава кафедры;
- боязнь студента использовать в качестве связующего звена для общения с преподавателем разговорный язык страны;
- весьма слабый уровень подготовки по дисциплине «Химия»;
- адаптация студентов к социокультурным условиям нового государства;
- адаптация к новой системе образования, отличной от таковой в родной стране.

Таким образом, наступил один из самых ответственных моментов, сводящийся к оценке проведенной работы, выявлению допущенных ошибок, разработке оптимальной системы, основанной на личностно-компетентностном подходе к обучению.

С этой целью мы попытались проанализировать все детали системы образования в странах дальнего зарубежья на примере Марокко.

Для разработки методов работы нам понадобилось оценить, в рамках какой системы образования студент получал знания, прежде чем начал проходить обучение в нашем вузе.

По словам И.А. Жигарева, в некоторых странах, одной из которых и является Марокко, есть элементарный курс под названием «Науки», который и является прообразом для планируемого у нас «Естествознания», в рамках которого и преподается химия как один из разделов [Жигарев, 2003].

Известно также, что фармацевтическая промышленность занимает важное место в экономической структуре Марокко. В стране насчитывается 35 предприятий, занимающихся изготовлением 3600 видов лекарств, и 6 предприятий, производящих медицинские препараты для лечения животных. Аптечное дело играет не менее важную роль в деле развития системы национального здравоохранения в Марокко [Вачнадзе, 2009].

Таким образом, становится ясным, что уровень подготовки по дисциплине «Химия» значительно отличается от преподавания данной дисциплины в школах России. Однако потребность в фармацевтическом работнике также высока. Это дает возможность обосновать трудности, возникающие при изучении общих специальных дисциплин: общей и неорганической химии, а затем физической и аналитической, – составляющих основу для изучения специальной дисциплины – фармацевтической химии.

Итак, какие способы решения данной проблемы разработаны нами при формировании методов работы с данной группой студентов. Как ранее отмечалось, сотрудниками нашей кафедры разработаны различные вариации на основе тьюторальной системы, как самой оптимальной при работе с обучающимися иностранными гражданами [Старикова, 2012: 101; 2013: 82; Тюрина, 2004: 205].

Тьютор (от англ. tutor) означает «домашний учитель, репетитор, (школьный) наставник, опекун». Своеобразие деятельности тьютора заключается в том, что он должен обладать определенным творческим потенциалом, включающим не только природные ресурсы и резервы личности, но и те качества, которые формируются в процессе новой деятельности и непрерывного образования, результатом чего становится непрерывное накопление дополнительных знаний, умений, способов ориентации в мире. По мнению В.И. Сахаровой, везде, где идет становление новой деятельности, тьюторство возникает как необходимость, как педагогическое сопровождение освоения нового. Именно поэтому тьюторство актуально для всех инновационных сфер. Если мы хотим формировать инновационное мышление, то базовой становится тьюторская, а не учительская работа [Сахарова, 2012: 94].

Сущность тьюторской позиции заключается в обеспечении совместной со слушателем рефлексии образовательной деятельности. Предметом совместного осмысления выступает как самообразовательное действие, так и готовность (способность) слушателя к его осуществ-

влению, значение и смысл этого действия, место в целостном образовательном процессе, влияние на дальнейшее непрерывное образование [Сахарова, 2012: 94].

В планы работы нашей кафедры входит закрепление за каждым иностранным студентом наставника-тьютора, который проводит консультативные занятия, на которых:

- разбирает со студентом прослушанную лекцию, поясняя непонятные и неизвестные термины, материал, в основе которого лежат отсутствующие знания и умения обучаемого, устанавливает языковую связь;
- отвечает на возникшие вопросы студента.

Следует отметить, что в ходе таких занятий осуществляется не только адаптация студента к социокультурным традициям образовательной системы Российской Федерации, но и создается возможность приобретения навыков общения преподавателя на языке-посреднике с его носителем, что имеет особую значимость в рамках компетентного подхода к построению образовательного процесса.

Совмещение тьюторской деятельности с одним из принципов теории поведенческих модификаций (теория бихевиоризма), выступающей за позволение студентам работать в своем собственном ритме, затрачивая столько времени, сколько им необходимо для достижения образовательных целей (компетенций), позволит впоследствии выйти на уровень воспитания в ходе учебного процесса специалиста, отвечающего требованиям стандартов фармацевтической деятельности [Митрофанова, 2015: 167].

Сотрудниками нашей кафедры предлагается осуществление работы тьютора не только при личном общении, но и в рамках Web-сайта, который может быть создан в перспективе, что вполне отвечает требованиям осуществления информатизации высшего образования на сегодняшний день.

Информатизация образования представляет собой научно-практическую деятельность, направленную на применение компьютерных технологий для сбора, хранения, обработки и распространения информации, обеспечивающую систематизацию имеющихся и формирование новых знаний в сфере образования для достижения психолого-педагогических целей обучения и воспитания [Елистратова, 2010].

Основными направлениями применения информационных и коммуникационных технологий в высшем образовании, согласно Захаровой И.Г., служат следующие:

1. Использование возможностей технологий для увеличения доступности образования путем включения в систему образования тех лиц, для которых иной способ может быть вообще недоступен (дистанционное образование).
2. Использование информационных технологий для изменения содержания и способов обучения в рамках традиционной очной формы.

Программное обеспечение, используемое в информационной технологии обучения (ИТО), можно разбить на несколько категорий:

- Обучающие, контролируемые и тренировочные системы;
- Системы для поиска информации;
- Моделирующие программы;
- Микромиры;
- Инструментальные средства познавательного характера;
- Инструментальные средства универсального характера;
- Инструментальные средства для обеспечения коммуникаций [Захарова, 2010].

Структура и основные компоненты, планируемые к размещению на сайте в соответствии с приведенной классификацией средств программного обеспечения ИТО приведены в *таблице 1*.

Таблица 1. Компоненты Web-сайта, планируемого к использованию в работе со студентами иностранного факультета

№	Название вкладки сайта	Разновидность категории средств ИТО	Содержимое
1.	Открытый банк лекций по предметам, включая видеолекции и презентации к лекциям	Обучающие, контролирующие и тренировочные системы	Тезисы лекций по предмету на русском и французском языках, а также презентации и видеолекции
2.	Открытый банк терминов по предметам	Обучающие, контролирующие и тренировочные системы	Определение терминов на русском и французском языках с приведенными транскрипциями
3	Открытый банк типовых тестов по предметам с аннотациями к решению	Обучающие, контролирующие и тренировочные системы	Типовые тренировочные и модельные тесты с аннотациями к решению по предметам
4	Открытый банк онлайн-тестов, предназначенных к выполнению для допуска к зачету, а также для осуществления контроля знаний на зачете	Обучающие, контролирующие и тренировочные системы	Онлайн-тесты–зачетная работа
5	Методики к проведению лабораторно-практических работ с вложенным перечнем лабораторного оборудования и посуды	Обучающие, контролирующие и тренировочные системы	Алгоритмы выполнения лабораторно-практических работ в соответствии с планом проведения занятий, включая наименования лабораторного оборудования и посуды(на русском и французском языках)
6	Электронные рабочие тетради по предметам	Обучающие, контролирующие и тренировочные системы	План лабораторно-практических занятий, включающий перечень вопросов для подготовки к занятию и коллоквиумам
7	Нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность фармацевта-провизора	Обучающие, контролирующие и тренировочные системы	Нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность фармацевта-провизора на русском и французском языках
8	Права и обязанности студента при обучении на кафедре	Обучающие, контролирующие и тренировочные системы	Нормативно-правовые основы поведения студента при прохождении предметов на кафедре в соответствии с общим кодексом правил Университета
9	Библиотека	Системы для поиска информации	Литература обязательно, а также рекомендуемого профиля, включая электронные периодические издания

10	Программы, позволяющие считывать данные спектрофотометра и строить графики по ним	Инструментальные средства универсального характера	Построение графика по данным лабораторного прибора
11	Личный кабинет студента	Инструментальные средства для обеспечения коммуникаций	Осуществление общения с тьютором по системе «вопрос–ответ»
12	Русско-французский и франко-русский электронный словарь	Системы для поиска информации	Словари для обеспечения перевода текста и видео с русского языка на язык-посредник

Данная таблица является предметом авторского видения осуществления тьюториальной системы, сопряженной с информатизацией процесса образования. Как видно, она содержит не все компоненты в соответствии с классификацией средств ИТО, что связано либо с неполной оснащенностью кафедры средствами ИТО, либо недостаточно разработанной системой планируемого обучения, что станет основой для дальнейших разработок.

Таким образом, стратегия работы со студентом иностранного факультета коренным образом отличается от таковой для российских студентов и требует абсолютно иного подхода к разработке методов ее осуществления. Одним из вариантов является внедрение тьюториальной системы обучения, сопряженной с интенсивным процессом информатизации образования в соответствии с компетентностным подходом к его построению.

Список литературы

1. Вачнадзе Г.Н. Деловая Марокко //Справочники Полпред. Совет ветеранов МИД РФ. – М., 2009. – 196 с.
2. Елистратова Н.Н. Современные проблемы информатизации высшего образования // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А.Есенина, 2010. № 29 [Электронный ресурс]. Режим доступа:<http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-informatizatsii-vys-shego-obrazovaniya>
3. Жигарев И.А. Сокращение преподавания биологии в школе – ошибочная государственная стратегия //Биология, Издательский дом «Первое сентября», 2003, № 45 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://bio.1september.ru>.
4. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 190 с.
5. Митрофанова К.А. Компетентностный подход в медицинском образовании: опыт зарубежных исследователей // Профессиональное образование в России и за рубежом.2015. – №3 (19). – С. 167–172.
6. Сахарова В.И. Тьюторская позиция педагога в системе дополнительного профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – №3(7). – С. 94–97.
7. Старикова А.А., Титова О.Л. Особенности преподавания общей фармацевтической химии иностранным студентам // Материалы межвузовского методического семинара «Профессиональное образование иностранных студентов на русском языке». – Астрахань, 2012. – С. 101–103.
8. Старикова А.А. Факультативный курс по подготовке к написанию выпускной квалификационной работы для студентов заочного отделения и иностранного факультета // Материалы IV Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы естественнонаучной подготовки педагогов». – Астрахань, 2013. – С. 82–85.
9. Тюрина А.А. Школа нового времени // Межвузовский сборник научных статей «Повышение качества образования на основе личностно ориентированного подхода». – Череповец, 2004. – С.205–211.

THE ELEMENTS OF TUTORIAL SYSTEM OF EDUCATION WHEN STUDYING CHEMISTRY DISCIPLINES ON THE FACULTY OF PHARMACY

Starikova A.A., Mazhitova M.V.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The article presents the author's vision of solving the problem of teaching students of a foreign faculty, who use French as the intermediary language, through the introduction of a tutorial system. The necessity of its interface with the informatization of the educational process within the competence approach to higher education is substantiated.

Keywords: tutor, the faculty of pharmacy, competence, informatization, the intermediary language, website.

УДК: 611(07):378.14.015

ПРЕПОДАВАНИЕ АНАТОМИИ ЧЕЛОВЕКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Удочкина Л.А.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

Рассмотрены вопросы использования компетентностного подхода в преподавании анатомии в медицинском вузе. Описаны методы, используемые на кафедре анатомии Астраханского государственного медицинского университета для повышения мотивации студентов овладеть новыми компетенциями.

Ключевые слова: анатомия человека, компетентностный подход, мотивация.

В соответствии с новыми образовательными стандартами, предполагающими переход к компетентностно-ориентированному образованию, когда в результате интегрирования понятий знание–понимание–навыки формируются компетенции, обеспечивающие способность и готовность к профессиональной деятельности выпускника.

Технологии образовательных процессов, используемых в формировании профессиональных компетенций выпускника, включают: технологию модульного подхода; технологию развития критического мышления; технологию рефлексивного обучения; технологию проектного обучения; технологию педагогического сопровождения [Алексеева, 2017: 5–7].

В учебном процессе на кафедре анатомии Астраханского государственного медицинского университета большое значение придается формированию у студентов младших курсов ключевых образовательных компетенций. Большое внимание в курсе лекций и на практических занятиях уделяется формированию и развитию общекультурных, учебно-познавательных, ценностно-смысловых, информационных, коммуникативных, социально-трудовых, самосовершенствования компетенций.

Несомненно, чрезвычайно важным является грамотное методическое сопровождение. Сочетание методического сопровождения с достаточным материально-техническим обеспечением повышают у студентов мотивацию к обучению, заинтересованность в его результатах обучения, формируют клинично-анатомическое мышление, позволяют приобрести и применить практические умения и навыки по морфологической диагностике патологических процессов, формируют личностные качества, необходимые для ориентации в профессиональной сфере и дальнейшего роста в профессиональном и личностном плане [Бобровских, 2017: 60–64].

Формирование у обучающихся компетенций, направленных на мотивацию для их дальнейшей профессиональной деятельности, осуществляется на младших курсах вуза. С целью мотивации студентов к изучению предмета в структуру лекций и практических занятиях

вводятся клинические примеры. Решая ситуационные задачи, студенты сталкиваются с необходимостью использовать свои знания по анатомии, готовя себя, таким образом, к пониманию клинических ситуаций и вопросов, которые им предстоит решать на старших курсах, а, в последующем, и в процессе будущей профессиональной деятельности.

Еще одной формой работы, способствующей повышению мотивации к изучению предмета, является проведение студенческих научных кружков совместно с клиническими кафедрами. У нас есть такой опыт. Ежегодно в конце курса анатомии осуществляется заседание, посвященное морфологии и патологии нервной системы. На нем студенты второго курса выступают с докладами о наиболее сложных разделах неврологии, старшекурсники информируют о патологии, связанной с поражением различных структур головного и спинного мозга, преподаватели представляют клинические случаи. Совместные заседания проводятся нами с кафедрами терапии, хирургии, лучевой диагностики и лучевой терапии.

На наш взгляд, использование всего арсенала методов аудиторной и внеаудиторной работы позволяют мотивировать студентов к овладению ими ключевых образовательных компетенций необходимых для приобретения в дальнейшем профессиональных компетенций.

Список литературы

1. Алексеева Н.Т. Компетентностный подход при преподавании анатомии человека / Н.Т. Алексеева, С.В. Клочкова, Д.Б. Никитюк, А.Г. Кварацхелия // Медицинское образование XXI века : компетентностный подход и его реализация в системе непрерывного медицинского и фармацевтического образования / Сборник материалов Республиканской научно-практической конференции с международным участием. – Витебск: ВГМУ, 2017. – С. 5 – 7.

2. Бобровских А.М. Способы реализации требований современных образовательных стандартов в преподавании патологической анатомии в медицинском вузе / А.М. Бобровских, М.П. Бобровских, Н.А. Насонова // Психология, педагогика, образование: актуальные и приоритетные направления исследований: сб. статей Международной научно-практической конференции в 3 ч. – 2017. – С. 60 – 64.

3. Удочкина Л.А. Принципы формирования компетентностного подхода у иностранных студентов медицинских вузов, обучающихся на языке-посреднике / Л.А. Удочкина // Журнал анатомии и гистопатологии. – 2017. – Т.6. – №5. – С.44.

TEACHING HUMAN ANATOMY USING THE COMPETENCE APPROACH

Udochkina L.A.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

Some problems of using competence approach in anatomy teaching at a medical university are considered. The methods used at the department of anatomy of Astrakhan State Medical University to increase students' motivation to master new competencies are described.

Key words: human anatomy, competence-based approach, motivation.

УДК 378.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «АНАЛИТИЧЕСКАЯ ХИМИЯ» ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ-ПРОВИЗОРАМ

Уранова В.В., Мажитова М.В., Ковалев В.Б.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

Представлен опыт коллектива кафедры химии фармацевтического факультета Астраханского государственного медицинского университета по использованию информационных технологий при изучении дисциплины «Аналитическая химия» для иностранных студентов. Рассмотрены вопросы организации контролируемой самостоятельной работы студентов с применением компьютерных технологий.

Ключевые слова: информационные компьютерные технологии, высшее образование, аналитическая химия, информатизация учебного процесса, учебно-методические материалы.

На протяжении многих лет российская система образования является базовой моделью обучения, которая гарантирует качественное фундаментальное образование. Поэтому спрос на российское высшее образование возрастает с каждым годом. Кроме того, Россия осуществляет последовательную политику, направленную на повышение международного статуса образования и привлечение иностранцев в российские вузы, поскольку сегодня количество иностранных студентов является одним из основных показателей эффективности вузов. В контингент иностранных студентов фармацевтического факультета Астраханского государственного медицинского университета входят граждане из стран Ближнего Востока и Африки. Поэтому актуальным является усовершенствование традиционных методов обучения посредством новейших технологий [Костина, Миляева, 2012: 12–14].

Для подготовки студентов ближнего Востока – будущих провизоров и фармацевтов – является перспективным усовершенствование традиционных средств обучения и контроля знаний посредством внедрения компьютерных технологий в образовательный процесс. Но зачастую в процессе обучения ряду базовых дисциплин, таких как аналитическая, неорганическая и фармацевтическая химия, применение информационных компьютерных технологий (ИКТ) студенты встречают определенный ряд трудностей. К ним относятся: недостаточная разработанность учебно-методических материалов, отсутствие необходимой квалификации педагогов и материально-технической базы. На сегодняшний день есть опубликованные работы о внедрении компьютерных технологий в учебный процесс для дисциплины «Аналитическая химия».

Данная фундаментальная дисциплина является трудной для изучения и включает в себя широкий спектр вопросов для самостоятельного освоения, поэтому разработка современных информационных средств обучения является одной из главных задач современной аналитической химии. Информационные технологии, применяемые в учебном процессе, можно классифицировать на несколько видов. Выделяют справочные энциклопедии, тестирующие технологии, электронные учебники, конспекты, лекции, сборники вопросов и задач для самостоятельной работы студента, лабораторно-практические работы.

Рассмотрим работы, в которых применяются ИКТ в контексте изучения аналитической химии. Е.С. Романенко с соавторами [Романенко, 2013: 5–6] отмечают, что электронный учебник по аналитической химии выполняет новые функции и роли, так как может одновременно являться контролером самостоятельной работы и тренажером, что в свою очередь, значительно повышает эффективность учебного процесса. Авторами накоплен достаточно большой объем информационно-методического материала с использованием компьютерных технологий и разработан электронный учебник.

Н.П. Безрукова с соавторами [Безрукова, 2016: 43–47] отмечают огромную роль использования информационно-коммуникационных технологий в лекционном курсе дисциплины «Аналитическая химия». В связи с этим для студентов, изучающих дисциплину «Аналитическая химия», был создан комплекс лекций, который можно найти на образовательном веб-сайте [Безрукова, 2006].

В работе Е.В. Волосовой и соавторов [Волосова, 2014: 35–38] освещена эффективность использования инновационных образовательных технологий в процессе преподавания дисциплин естественнонаучного профиля. Рассматриваются возможности применения интерактивных форм в процессе обучения, которые пришли на смену традиционным методам. Это мультимедийные лекции-презентации, контрольные мероприятия в виде тестирования, программы для решения различных задач.

Н.А. Коваленко с соавторами [Коваленко, 2015: 155–157] используют дистанционное компьютерное тестирование по аналитической химии для студентов заочников. Весь материал разбит на блоки: «Физические и химические методы анализа», «Физико-химические методы анализа», «Качественный анализ», «Количественный анализ» и т.д. Каждый блок состоит

из теоретической части, вопросов-тренажеров, представляющих собой тестовые задания с обратной связью, контрольного теста, предназначенного для осуществления текущего контроля, задач-тренажеров с подобным решением.

В работе Т.Л. Анисовой [Анисова, 2012: 417] для решения задач, требующих длительных расчетов, созданы специальные расчетные программы. Автор предлагает использовать эти программы:

- для определения мольных объемов смешивания при образовании бинарных растворов;
- для расчета констант равновесия в химических реакциях при нестандартных условиях;
- для определения электрохимических потенциалов реакций;
- для расчета погрешностей многовариантных задач.
- для статистической обработки результатов, полученных на лабораторно-практических занятиях.

Представленные программы в основном созданы на базе Excel, позволяют обучающимся произвести расчеты моментально, но при этом в данных программах перед расчетами приводятся используемые формулы, с пояснением символов, входящих в них, что приводит к лучшему усвоению теоретического материала.

На кафедре химии фармацевтического факультета Астраханского ГМУ для более эффективного изучения лекционного курса по дисциплине «Аналитическая химия» разработаны презентации по 37 темам (III и IV семестры), которые находятся в свободном доступе для студентов в аудиториях кафедры.

Для самостоятельной работы обучающихся, при выполнении домашнего задания и подготовки к промежуточному контролю, имеются учебно-методические пособия, в которых представлены лабораторно-практические работы, контрольные вопросы и вопросы к коллоквиуму. Они также выдаются студентам в электронном виде. В электронном виде предусмотрены таблицы констант для решения расчетных задач и другие необходимые справочные материалы.

Кроме того, на кафедре подобраны видео по выполнению лабораторных работ, которые на базе кафедры выполнять не рекомендуется из-за токсичности реактивов.

Лабораторные работы в формате видео, представленные видео имеют ряд преимуществ перед экспериментальными:

- они не связаны непосредственно с реактивами, в них можно моделировать работу с ядовитыми веществами;
- они позволяют исключить использование дорогостоящего и высокотехнологического оборудования, применяемого в хроматографических и электрохимических методах анализа;
- экспериментальные лабораторные работы в видео формате позволят сократить время [Сютова, 2016: 226].

Выполнение лабораторных работ на занятиях необходимо проводить и в традиционном виде. Работа руками позволяет студентам лучше изучить и запомнить материал. Поэтому лабораторные работы по качественному анализу и количественному анализу (титриметрия и гравиметрия) студенты выполняют по методическим рекомендациям в традиционном варианте с применением химического оборудования и реактивов.

Электронными лабораторными работами охвачен в основном весенний семестр курса аналитической химии (количественный анализ), по темам, требующим дорогостоящего оборудования.

1. Хроматографические методы анализа:

- 1.1. жидкостная хроматография;
- 1.2. газовая хроматография;
- 1.3. высокоэффективная жидкостная хроматография.

2. Электрохимические методы анализа:

- 2.1. кондуктометрический и потенциометрический методы;
- 2.2. полярографический и кулонометрический виды анализа;
- 2.3. амперометрическое титрование.

Методические указания к таким видам работ на кафедре имеются в бумажном и электронном варианте. Для промежуточного контроля знаний по темам используются разработанные тесты по аналитической химии, как по качественному, так и по количественному видам анализа. Студенты получают тренировочные варианты тестов в электронном виде.

Таким образом, информатизацию образования следует рассматривать как совершенствование образовательного процесса на основе внедрения средств ИКТ, обеспечивающее теорией, методологией и практикой их разработки и использование, направленные на реализацию триединой цели: обучения, воспитания и развития обучающихся.

В процессе преподавания дисциплины «Аналитическая химия» на кафедре реализовано использование компьютерных технологий практически на всех этапах обучения. Имеется электронный лекционный курс в виде презентаций, даны ссылки на сайты специальных расчетных программ для решения задач, имеются видео лабораторных работ, тесты, вопросы и задачи в электронном учебно-методическом пособии для промежуточного контроля знаний, табличные и справочные материалы в электронном виде. Представленные современные формы обучения органично сочетаются с традиционными, таким образом, это способствует успешному освоению дисциплины будущими фармацевтами и провизорами и созданию прочной основы для изучения ими фундаментальных дисциплин. Кроме того, комплексная информатизация учебного процесса на кафедре по дисциплине «Аналитическая химия» позволяет достичь ряда положительных эффектов при подготовке студентов стран Ближнего Востока фармацевтического факультета и способствует повышению конкурентоспособности университета на рынке образовательных услуг.

Список литературы

1. Анисова Т.Л. Решение задач по физической химии с помощью программы MSEXCEL // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №3. – С. 417.
2. Безрукова Н.П. Информационно-коммуникационные технологии в лекционном курсе дисциплины «Аналитическая химия» // Химическая технология. – 2006. – №5. – С. 43–47.
3. Безрукова Н.П., Воронков, С. В. Образовательный веб-сайт по аналитической химии. Свидетельство об отраслевой регистрации в ОФАП №6517. – 2006.
4. Волосова Е.В., Безгина Ю.А., Пашкова Е.В., Шипуля А.Н. Инновационные технологии в современном процессе обучения // Материалы научно-методической конференции «Инновационные технологии современного образования». – Ставрополь, 2014. – С. 35–38.
5. Коваленко Н.А., Болвако А.К., Супиченко Г.Н. Дистанционное компьютерное тестирование как форма организации самостоятельной работы студентов заочников по аналитической химии // Менделеевские чтения. – 2015. – С. 155–157.
6. Костина Л.А., Миляева Л.М. Современные образовательные технологии в высшей школе. Методические рекомендации. – Астрахань, 2012. – 66 с.
7. Романенко Е.С., Дергунова Е.В., Волосова Е.В., Францева Н.Н. Электронный учебник по дисциплине «Аналитическая химия» // Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ №2013610399. – 2013. – С. 5–6.
8. Сютова Е.А. Компетентностный подход при изучении курса «Фармацевтическая химия»: Материалы заочной научно-практической конференции с международным участием «Фармацевтические науки: от теории к практике». – 2016. – С. 226–227.

USING OF INFORMATION COMPUTER TECHNOLOGIES IN TEACHING PROCESS OF COURSE OF "ANALITICAL CHEMISTRY" TO FOREIGN STUDENTS-AUDITORS

Uranova V.V., Mazhitova M.V., Kovalev V.B.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The experience of the staff of the Department of Chemistry of the Pharmaceutical Faculty of the Astrakhan State Medical University in the information technology using in the study of the "Analytical Chemistry" discipline for foreign students is presented. The questions of the organization of students supervised independent work with application of computer technologies are considered.

Keywords: information computer technologies, higher education, analytical chemistry, informatization of the educational process, teaching materials.

УДК: 330(07):372.893

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В АСТРАХАСКОМ ГМУ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ, ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ФАРМАЦИЯ» НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Шаповалова М.А., Зурнаджянц Ю.А., Кашкарова И.А., Хаджаева А.Р.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

Современные методологические основы преподавания экономических дисциплин не учитывают национально-психологические особенности иностранных студентов, обучающихся на французском языке. Так как традиционная система образования направлена на заучивание большого объема информации, появилась необходимость внедрения инновационной комплексной методики в преподавание экономического цикла для франкоговорящих студентов, что позволит не только повысить качество подготовки специалистов, но и сформирует положительное отношение студентов к учебе.

Ключевые слова: экономические дисциплины, иностранные студенты, инновационная методика преподавания, кейс-технологии, успеваемость, адаптация.

Создание необходимых условий для населения в обеспечении доступности и качества медицинского обслуживания повышает уровень требований к подготовке медицинских кадров, а активное внедрение нашей системы образования в единое образовательное пространство, подготовка иностранных специалистов в российских медицинских вузах требует адаптации нашей образовательной системы к потребителям образовательных услуг, и соответственно предъявляет повышенные требования как к преподавателям, так и к методическим подходам преподавания дисциплин [Гурьянова, 2010; Еремин, 2010; Павлюкова, 2015; Трегубов, Шаповалова, 2015; Черкасов, 2012].

Увеличение темпов роста численности иностранных студентов, обучающихся по программам высшего образования специальности «Фармация» в Астраханском государственном медицинском университете на французском языке, обуславливает необходимость обеспечения доступности и качества образовательных услуг через достижение достаточного уровня методического обеспечения преподаваемых дисциплин, психолого-педагогической и языковой подготовки профессорско-преподавательского состава. Обучение иностранных студентов специальности «Фармация» на кафедре экономики и управления здравоохранением с курсом последипломного образования сопровождается изучением группы экономических дисциплин: «Экономическая теория», «Медицинское и фармацевтическое товароведение» и «Управление и экономика фармации». Поскольку информация в области экономических наук подвержена частичному изменению (политическая, экономическая обстановка в стране, изменение и совершенствование нормативно-правовой базы и т.д.) и реагирует на общест-

венное развитие, то совершенствование методики преподавания экономических дисциплин является наиболее актуальной.

Достижению достаточного уровня качества преподавания экономических дисциплин на французском языке способствует решение ключевых проблем:

- организация учебного процесса с учетом особенностей ценностной ориентации студентов и специфики национального менталитета,
- обеспечение прикладного характера процессу обучения экономическим дисциплинам в рамках компетентностного подхода для достижения успешных результатов обучения.

Решению ключевых проблем преподавания экономических дисциплин способствуют:

- выявление психологических особенностей обучающихся на французском языке представителей стран Северной Африки – Марокко, Тунис, Алжир (отмечается их высокая эмоциональность, открытость к общению, низкая дисциплинированность),
- использование инновационных технологий в обучении – интерактивных методов (case-study и практикумов), мультимедийных систем, адаптированных учебных и методических материалов, составленных применительно к современной экономической ситуации в мире и с учетом политической и экономической специфики стран Северной Африки.

Изложенные обстоятельства определили цель настоящего исследования, которая заключалась в оценке эффективности внедрения комплексной методики преподавания экономических дисциплин на кафедре экономики и управления здравоохранением с курсом ПДО.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

1. Выявление национально-психологических особенностей студентов–представителей стран Северной Африки;
2. Формулировка основных элементов инновационной методики преподавания экономических дисциплин;
3. Оценка эффективности внедрения инновационной методики преподавания.

Результаты настоящего исследования свидетельствуют о том, что студенты из стран Северной Африки на первом курсе университета склонны к более прилежному обучению, что объяснялось спецификой, сохранившейся в этих странах со времен колонизации французской системы образования. Студенты способны выделять главную мысль из текста, аккуратно вести конспекты лекций. В то же время наблюдался низкий уровень самодисциплины, что отрицательно влияет на результаты их обучения к старшим курсам. Важно отметить то, что франкоговорящие студенты медленно работали на занятиях и также медленно усваивали материал. Интересным является тот факт, что в некоторых арабских странах женщина-преподаватель – большая редкость. Поэтому студентам из таких стран приходится привыкать к российским женщинам-педагогам.

Франкоговорящие студенты не любят монотонные и однообразные работы, отдают предпочтение живой дискуссии с элементами юмора. В связи с этим на кафедре экономики и управления здравоохранением с курсом последипломного образования Астраханского ГМУ была разработана и внедрена методика преподавания дисциплин экономического цикла франкоговорящим студентам, направленная на минимизацию стрессовых факторов и быструю адаптацию. Основополагающими элементами методики являются:

- использование кейс-технологий, которые учитывают основные национально-психологические особенности студентов Северной Африки;
- внедрение подхода «студент – не пассивный слушатель, а активный участник экономической дискуссии» развивает навыки в решении проблем и принятия решений, стимулирует самообразование;
- применение «мозгового штурма» в решении экономических задач способствует ведению открытой дискуссии, участию в процессах выбора, контроля и формулирования проблемных вопросов;
- введение подхода «vis-a-vis» (визави) (студенты на занятиях располагаются по кругу, лицом друг к другу) способствует единению, дружбе, укреплению взаимоотношений,

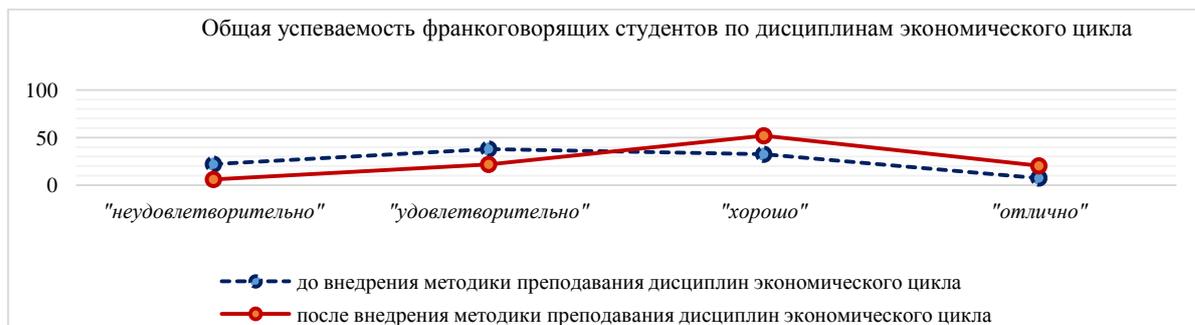
при этом преподаватель – не «центр круга», а его составляющая. Наиболее активно и эмоционально воспринимаются франкоговорящими студентами устные формы работы: диалоги, юмористические приемы, экономические мини-тексты, что способствует активному включению в учебный процесс;

- использование в учебном процессе мультимедийных систем для просмотра и создания собственного видения мировых экономических событий, специализированных фильмов и крупнейших интернет-ресурсов на темы экономики, фармацевтического менеджмента и маркетинга.

Предлагаемые нами элементы образовательной методики по отдельности не могут быть признаны универсальными и взаимозаменяемыми. Они должны находиться во взаимосвязи, дополнять друг друга и быть логически последовательными.

Кейс-технологии завоевали популярность в обучении и используются в зарубежной практике образования как эффективный способ обучения студентов дисциплинам экономического цикла. Например, кейс-технологии Гарвардской школы – это интенсивный тренинг с использованием инновационных мультимедийных материалов. Ситуационное обучение с использованием кейс-технологий используют практически все престижные вузы Европы. Как показывает практика, кейс-технологии позволяют не только повысить качество обучения, но и формируют позитивное отношение к обучению со стороны студентов. Студенты становятся активными участниками учебного процесса и имеют возможность проявить инициативу и почувствовать самостоятельность не только в овладении практическими навыками, но и в освоении теоретического материала. Данный метод достаточно эффективен в изучении дисциплины «Управление и экономика фармации» студентами, обучающимися по специальности «Фармация». Получение студентами управленческих навыков, навыков экономического анализа и стратегического мышления, необходимых в будущей профессии являются преимуществами кейс-технологий.

С целью выявления эффективности предлагаемой нами методики преподавания дисциплин экономического цикла, по результатам итогового контроля, был проведен анализ, отражающий успеваемость франкоговорящих студентов до внедрения (2014–2016 учебные года) данной методики и после (2016–2018 учебные года).



Полученные данные позволили сделать вывод о том, что после внедрения методики доля студентов, сдавших экзамен или дифференцированный зачет по экономическим дисциплинам на оценку «неудовлетворительно», статистически достоверно снизилась с 22 % (по результатам 2014–2016 гг.) до 6 % (по результатам 2016–2018 гг.). Доля студентов, сдавших дисциплины на «удовлетворительно» также уменьшилась с 38% до 22%. Статистически значимо выросла доля студентов, сдавших экономические дисциплины на «отлично» и «хорошо»: с 8% (по результатам 2014–2016 гг.) до 20% (по результатам 2016–2018 гг.) и с 32% (по результатам 2014–2016 гг.) до 52 % (по результатам 2016–2018 гг.) соответственно, что свидетельствовало об эффективности образовательного процесса на кафедре.

Отсутствие трафаретного обучения (путем «натаскивания» студентов на решение типовых задач) в разработанной нами методике развивается их экономическое мышление, учит

разбираться не только в смоделированной ситуации, но и в сложившихся в современном мире экономических процессах, способствует повышению успеваемости и быстрой адаптации.

Список литературы

1. Гурьянова С.Ю. Инновационные технологии обучения – основа качества образования // *Качество Инновации Образование*. – 2010. – С.12–18.
2. Еремин А.С. Кейс-метод // *Инновации в образовании*. – №2. – 2010. – С.67–81.
3. Павлюкова Ю.В., Дрягалова Е.А. Особенности социально-педагогической адаптации иностранных студентов в ВУЗе на примере арабских студентов в центре предвузовской подготовки // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – №6.
4. Трегубов В.Н., Шаповалова М.А. Особенности проведения воспитательной работы с ординаторами в системе непрерывного медицинского образования // *Инновационные подходы в системе непрерывного медицинского образования ординаторов Межрегиональная научно-практическая конференция*. – Астрахань, 2015.
5. Черкасов М.Н. Инновационные методы обучения студентов / М.Н. Черкасов // *Инновации в науке XIV: Международная заочная научно-практическая конференция*. – Новосибирск, 2012.

FEATURES OF TEACHING ECONOMIC DISCIPLINES TO STUDENTS OF THE FACULTY OF FOREIGN STUDENTS IN THE ASTRAKHAN STATE MEDICAL UNIVERSITY, STUDYING IN THE SPECIALTY "PHARMACY" IN FRENCH

Shapovalova M.A., Zurnadzhyants J.A., Kashkarova I.A., Khadzhayeva A.R.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The methodological foundations of teaching economic disciplines largely do not take into account the national psychological characteristics of foreign students studying in French. Due to the fact that the traditional education system is aimed at memorizing a large amount of information, it became necessary to introduce an innovative integrated methodology for teaching the economic cycle to French-speaking students. This will not only improve the quality of education, but also create a positive attitude towards learning.

Key words: economic disciplines, foreign students, innovative teaching methods, case studies, performance, adaptation, economic disciplines.

УДК 616.21 (07)

К ВОПРОСУ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА КАФЕДРЕ ОТОРИНОЛАРИНГОЛОГИИ

Шпотин В.П., Григорьева А.А., Сайдулаев В.А.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

Преподавание предмета «Оториноларингология» на иностранном языке предполагает гармоничный синтез знаний по вопросам патологии уха, горла, носа и иностранного языка. Необходимая доступность изложения материала педагогами вызывает интерес обучающихся и мотивирует их к глубоким познаниям изучаемого предмета. Наиболее эффективным и оптимальным путем является совмещение практического занятия с чтением лекции по конкретным нозологическим формам. Целесообразным считаем проводить практические занятия с привлечением русскоговорящих студентов. Контроль знаний иностранных студентов осуществляется по специально разработанным тестовым заданиям и ситуационным задачам. Особое внимание на кафедре оториноларингологии уделяется междисциплинарной интеграции в форме совместных с другими кафедрами заседаний студенческих научных кружков.

Ключевые слова: обучение, оториноларингология, иностранные студенты-медики.

Преподавание болезней уха, горла и носа для иностранных студентов на кафедре оториноларингологии и офтальмологии ведется на двух языках: английском и французском.

Преподавание на иностранном языке предполагает гармоничный синтез знаний по вопросам патологии уха, горла, носа и иностранного языка.

Эффективность процесса обучения зависит от следующих составляющих:

- педагогического мастерства, которое позволяет преподавателю использовать особую тактику изложения предмета с учетом психологических особенностей иностранных студентов;
- наличие у студентов базовых знаний по фундаментальным теоретическим и клиническим дисциплинам;
- внедрение в процесс обучения информационных и коммуникационных технологий.

Важное значение имеет психологический микроклимат в группе. Доброжелательность со стороны преподавателя способствует лучшей коммуникации со студентами и стимулирует их к более эффективному обучению. Необходимая доступность изложения материала педагогами вызывает интерес студентов и мотивирует их к глубоким познаниям изучаемого предмета. Необходимость дифференцированного подхода к каждому студенту в пределах учебной группы обусловлена различным уровнем знаний студентов, базовой подготовки и степенью внутренней мотивации. В нашей практике преподавателями активно используется система стимулов и поощрений, что позволяет активизировать учебную деятельность. Кроме того, преподаватель должен быть готов оказывать максимальную консультативную помощь студентам как во время занятий, так и в период подготовки к ним.

Наиболее эффективным и оптимальным путем, на наш взгляд, является совмещение практического занятия с чтением лекции по конкретным нозологическим формам, что в итоге представляет собой упрощенную лекцию или усложненное практическое занятие. Целесообразным считаем проводить практические занятия с привлечением русскоговорящих студентов. Организация дискуссий между ровесниками, обмен взглядами и позициями во многом проясняет для иностранцев сущность изучаемых явлений. При этом появляется взаимный интерес, объединяющим началом которого являются изучаемые вопросы оториноларингологии.

Для подготовки к практическим занятиям сотрудниками кафедры разработаны учебные пособия и наглядные презентации на языках-посредниках. Контроль знаний иностранных учащихся также требует индивидуального подхода. Преподавателями кафедры разработаны тестовые задания и ситуационные задачи по каждой теме на английском и французском языках. Опыт работы нашей кафедры показывает, что для данной категории студентов во время проведения контроля знаний лучше всего использовать тестовые задания в виде вопросов с предложенными вариантами ответов, среди которых студенту предлагается выбрать правильный.

Опыт преподавания дисциплины в течение ряда лет показывает, что иностранные студенты стремятся в качестве учебной литературы использовать иностранные, в первую очередь англоязычные источники. Подобной тенденции, с нашей точки зрения, не следует препятствовать. Следует перейти от принципа преподавания «того, что знаешь, к тому, что нужно». В случае творческого, продуманного подхода это не только не лишит студента существующих преимуществ знаний отечественной оториноларингологии, но и поможет соединить их с мировыми достижениями.

Еще одним способом активации студентов в ходе учебного процесса и повышения уровня подготовки к практическим занятиям являются рефераты по избранным темам. У студентов-иностранцев, по нашему мнению, в значительно большей степени, чем у русскоязычных студентов, развито соперничество. К подготовке реферативных сообщений студенты относятся ответственно и проявляют самостоятельность.

К перечисленному можно добавить еще два апробированных в ходе занятий принципа: наглядность (студент должен все увидеть на наглядном пособии или клиническом примере); обязательное участие (активное обсуждение информации в ходе занятия).

Особое внимание на кафедре оториноларингологии Астраханского ГМУ уделяется междисциплинарной интеграции в форме совместных с другими кафедрами заседаний студенческих научных кружков.

Все вышеизложенное, по нашему мнению, актуально для улучшения подготовки иностранных студентов на кафедре оториноларингологии Астраханского ГМУ, а широкий диапазон возможностей для усовершенствования подготовки студентов позволяет рационально использовать различные способы оптимизации учебного процесса.

TO THE QUESTION OF OPTIMIZING THE TEACHING OF FOREIGN STUDENTS AT THE DEPARTMENT OF OTORHINOLARYNGOLOGY

Shpotin V.P., Grigorieva A.A., Saydulaev V.A.

Astrakhan State Medical University,

Astrakhan, Russia

The process of teaching of the subject «Otorhinolaryngology» in a foreign language implies a harmonious synthesis of knowledge on the pathology of the ear, nose and throat, and a foreign language. The necessary availability of presentation of the material by teachers, is of interest to students and motivates them to a deep knowledge of the subject. The most effective and optimal way is to combine practical training with a lecture on specific nosological forms. We consider it expedient to conduct practical classes with the involvement of Russian-speaking students. Control of knowledge of foreign students is carried out by specially designed tests and situational tasks. Special attention is paid to the interdisciplinary integration in the form of joint meetings with other departments and student scientific circles.

Key words: teaching, otorhinolaryngology, foreign medical students.

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН НА ЯЗЫКАХ-ПОСРЕДНИКАХ

УДК: 37.016: 378-054: 81(07)

ФОРМИРОВАНИЕ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ КАК СПОСОБ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НА ЯЗЫКАХ-ПОСРЕДНИКАХ

Дьякова О.Н., Гагарина Е.Ю., Касимцева Л. М., Ясенявская А. Л., Дьякова Е.М.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В статье рассмотрена проблема исследования феномена «вовлеченности в учебный процесс» иностранных студентов. Проанализированы результаты анкетирования 481 иностранного студента Астраханского государственного медицинского университета по вопросам индивидуальной вовлеченности, институциональным условиям, социальной вовлеченности, накопленным компетенциям, удовлетворенности обучением. Формирование высокого уровня индивидуальной вовлеченности, оценки институциональных условий у иностранных студентов, обучающихся на языках-посредниках, сочетается в процессе обучения с проблемами в социальной вовлеченности и удовлетворенности обучением в университете. Результаты исследования позволяют рекомендовать использовать динамическую оценку студенческой вовлеченности как способ совершенствования работы университета с иностранными студентами, обучающимися на языках-посредниках.

Ключевые слова: студенческая вовлеченность, удовлетворенность, иностранные студенты, языки-посредники, оптимизация обучения.

В условиях динамических преобразований в университете с учетом длительности получения медицинского образования невозможно ориентироваться только на изучение конечного результата освоения основных образовательных программ. Необходимо мониторить ситуацию процесса обучения иностранных студентов в университете постоянно и вносить соответствующие коррективы своевременно. Поэтому важно исследовать сам процесс обучения, а не только его конечный результат. Исследователи все чаще склоняются к выводу, что качество и результат обучения студентов зависят от того, в какие виды деятельности и каким образом студент был включен в университете, насколько заинтересованно учился, как относился к учебе, сколько времени уделял разным видам университетской деятельности в процессе обучения [Coates, 2005:25].

Все эти характеристики отражает такое понятие, как «студенческая вовлеченность». Понятие о том, кто в университете несет ответственность за вовлечение студентов в учебный процесс, внеучебную деятельность, трансформировалось: от «ответственность лежит на студенте» до «ответственность за вовлеченность студента несут обе стороны учебного процесса: и сам студент и университет» [Trowler, 2010].

Явление «студенческой вовлеченности», описывающее дифференцированное отношение студентов к обучению в университете, приложение усилий и затраты времени для выполнения заданий, было обнаружено в 1970-х годах в результате эмпирических исследований в связи с определенным уровнем отчислений. Изучение влияния университетской жизни, условий обучения на развитие студентов, получения ими опыта во второй половине XX века в период кризиса идеологии высшего образования открыло новое направление в его изучении [Clark, 1973: 2–14].

Наиболее популярная концепция студенческой вовлеченности разработана Астином [Астин, 1984: 297–308]. По его мнению, студенческая вовлеченность—это совокупность физической и психической энергии, затрачиваемой для приобретения академического опыта. Высокий уровень студенческой вовлеченности прекрасно влияет на психологическое состояние студента, способствует получению удовлетворения от обучения и дает почувствовать свою значимость в университете [Robert, 2010, Schlossberg, 1989: 5].

Исследования студенческой вовлеченности в России [Правдина, 2010: 2–11; Малошонок, 2013: 179–199; Малошонок, 2013: 23–47; Малошонок, 2014: 37–44; Фрумин, Добрякова, 2012: 159–191] показывают любопытные результаты. Индивидуальная вовлеченность студентов зависит от курса, программы обучения, оплачиваемой работы. Между тремя аспектами студенческой вовлеченности наблюдается прямая связь средней силы, свидетельствующая о том, что чем больше студенты вовлекаются институционально, тем больше они демонстрируют индивидуальную вовлеченность и социальную интеграцию. Вовлеченность во многом определяет академическую успешность студентов, их удовлетворенность обучением, снижает риск отчисления. Созданные в университете благоприятные условия положительно влияют на уровень накопленных студентами компетенций и удовлетворенность обучением в целом.

В указанные выше исследования «студенческой вовлеченности» включались российские русскоговорящие студенты разных направлений обучения, однако исследований вовлеченности иностранных студентов, обучающихся в одном университете на разных языках (английский, французский), не проводилось.

Цель исследования: Изучить феномен «студенческой вовлеченности» иностранных студентов, обучающихся в Астраханском государственном медицинском университете, выявить его роль в оптимизации процесса обучения иностранных студентов на языках-посредниках.

Задачи исследования:

1. Собрать данные об уровне индивидуальной студенческой вовлеченности иностранных студентов медицинского университета в зависимости от направления подготовки, курса, языка обучения.
2. Изучить институциональные условия для вовлеченного обучения иностранных студентов медицинского университета в зависимости от направления подготовки, курса, языка обучения.
3. Оценить социальную вовлеченность и накопленные компетенции иностранных студентов медицинского университета в зависимости от направления подготовки, курса, языка обучения.
4. Провести анализ удовлетворенности иностранных студентов обучением и оценить взаимосвязь со студенческой вовлеченностью.

Исследовательские вопросы:

1. Какова вовлеченность иностранных студентов в учебный процесс в зависимости от направления подготовки, курса и языка обучения?
2. Как взаимосвязан уровень вовлеченности с удовлетворенностью студентов обучением в университете?

Материалы и методы. Исследование проводилось в рамках факультета иностранных студентов Астраханского государственного медицинского университета. В качестве инструментария исследования использовались анкеты, разработанные и апробированные в работах Н.Г. Малошонок [Малошонок, 2013: 23–47; Малошонок, 2014: 141–147]. Студентам были представлены анкеты на 3-х языках: русский, английский, французский. В анкетировании принял участие 481 иностранный студент. Студенты были разделены на 3 группы: 1-я – 200 студентов 1–3 курсов направления подготовки «Лечебное дело», 2-я – 210 студентов 1-3 курсов направления подготовки «Стоматология», 3-я – 71 студент 1–2 курсов направления подготовки «Фармация». В исследовании участвовали 312 мужчин (65%) и 169 женщин (35%), средний возраст которых составил соответственно 20,4 года и 19,8 года. Среди иностранных студентов, осваивающих основные образовательные программы на русском языке, 83% – граждане стран СНГ (Казахстан, Узбекистан, Азербайджан, Туркменистан, Грузия, Кыргызстан). Более 90% иностранных студентов, обучающихся на языках-посредниках и участвующих в исследовании, являются гражданами африканских стран: Марокко и Тунис (французский язык), Намибия, Нигерия, Ботсвана, Гана, Замбия, Зимбабве, Конго, Бенин, Свазиленд и

др. (английский язык). Остальные иностранные студенты представляют такие страны, как Индия, Бангладеш, Палестина, Египет, Иран, Ирак, Испания, Германия.

Статистическая обработка данных проведена с помощью SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences).

Результаты исследования. Анализ результатов анкетирования индивидуальной вовлеченности студентов позволяет сделать заключение о разнонаправленных тенденциях изменения индивидуальной вовлеченности в зависимости от направления подготовки, курса, языка обучения и гендерных различий. Показатели индивидуальной вовлеченности иностранных студентов направления подготовки «Лечебное дело» (студенты-лечебники) возрастают в последовательности: «русский–английский–французский язык обучения», с увеличением срока обучения (уровень показателей различается от 1,5 до 4 раз), причем индивидуальная вовлеченность женщин выше, чем мужчин.

Выявлено, что индивидуальная вовлеченность иностранных студентов специальности «Стоматология» (студенты-стоматологи) значительно выше у представителей, обучающихся на языке-посреднике (показатели различаются в 1,5–3 раза), индивидуальная вовлеченность у мужчин выше, чем у женщин и не меняется от курса к курсу.

Результаты исследования студентов направления «Фармация» (студенты-провизоры) показали, что индивидуальная вовлеченность существенно выше у обучающихся на языке-посреднике (разница достигает 3-кратной), на 2-м курсе по сравнению с 1-м и не имеет гендерных различий.

При сравнительном анализе достоверно значимых различий индивидуальной вовлеченности в зависимости от направления подготовки не выявлено. Показатели «институциональных условий для вовлеченного обучения» иностранных студентов-лечебников возрастают в последовательности «русский – английский – французский язык обучения» (уровень показателей различается от 1,5 до 2 раз), растут в прямой зависимости от длительности обучения и не имеют гендерных различий.

Обнаружено, что показатели, характеризующие «институциональные условия для вовлеченного обучения» студентов-стоматологов, выше у представителей, обучающихся на языке-посреднике в 1,2–2 раза, мало зависят от курса обучения и не имеют гендерных различий.

Результаты исследования «институциональных условий для вовлеченного обучения» у студентов-провизоров в зависимости от языка-обучения, курса и пола студентов достоверно не отличаются.

При сравнении показателей «институциональных условий для вовлеченного обучения» в зависимости от направления подготовки достоверных различий не выявлено.

Исследование показателей «социальной вовлеченности» студентов-лечебников показало, что студентки 1–2 курсов, обучающиеся на русском и английском языках, значительно чаще готовились совместно с другими студентами к занятиям, помогали однокурсникам и другим студентам факультета понять учебный материал, готовиться к промежуточной аттестации. Различия в показателях достигают 1,5–2 раз. Однако на 3 курсе показатели женщин и мужчин либо выравниваются, либо появляется обратное соотношение: мужчины чаще контактируют по учебным вопросам с однокурсниками, помогают им. «Франкоговорящие лечебники» мужского пола, обучающиеся на 1 курсе, существенно чаще женщин помогают одноклассникам в учебе. Каждая 4-я студентка дала ответ «никогда» на вопросы анкеты, посвященные коммуникативным связям с другими студентами в рамках учебного процесса.

Иностранные студентки-стоматологи 1–2 курсов, как русско – так и франкоговорящие, чаще, чем мужчины, помогали другим студентам в учебе, однако количество таких студенток на 3 курсе уменьшается. Показатели у мужчин также имеют тенденцию ухудшаться к 3 курсу.

На 1-м курсе менее 50% русскоговорящих студентов-провизоров, как мужчин, так и женщин, готовятся совместно к занятиям и помогают другим студентам, ко 2-му курсу количество студентов мужского пола, оказывающих помощь однокурсникам, возрастает. Сту-

дентки, обучающиеся на французском языке по направлению «Фармация», гораздо чаще помогают другим студентам и совместно с другими студентами готовятся к занятиям, зачетам и экзаменам.

Исследование взаимоотношений иностранных студентов с одногруппниками показало, что студентки в целом, в отличие от студентов, чаще оценивали свои отношения как дружественные и близкие к ним, реже как нейтральные и в единичных случаях как враждебные. Русскоговорящие студенты оценивали свои отношения с одногруппниками как дружественные чаще, чем обучающиеся на языках-посредниках, за исключением студентов-стоматологов 2–3 курсов. Взаимоотношения с однокурсниками оцениваются иностранными студентами «скромнее» и «суше», чем с одногруппниками, особенно студентами мужского пола, обучающимися на французском языке по направлениям подготовки «Стоматология» и «Фармация». Свои взаимоотношения с однокурсниками русскоговорящие студенты оценивали также высоко, как и с одногруппниками. Взаимоотношения с иностранными студентами факультета в целом оцениваются неоднозначно. Русскоговорящие студенты вне зависимости от специальности оценивали отношения чаще как дружелюбные или нейтральные. «Невосторженно» оценивали взаимоотношения с другими студентами факультета франкоговорящие студенты разных специальностей, причем ситуация ухудшалась к 3 курсу. Несколько лучше были оценки взаимоотношений на факультете у англоговорящих студентов, и от курса к курсу ситуация заметно улучшалась. Взаимоотношения со студентами других факультетов значительно реже оценивались как дружественные студентами, обучающимися на языках-посредниках, нежели русскоговорящими, росло число нейтральных оценок и даже враждебных. Студентов обоего пола, оценивающих враждебно свои отношения с большинством студентов других факультетов, гораздо больше среди франкоговорящих, чем среди англоговорящих студентов.

Таким образом, результаты исследования показывают тенденцию ухудшения оценок студентами взаимоотношений от «внутригрупповых» к «студентам других факультетов». Среди русскоговорящих студентов-лечебников и стоматологов оценки женщин отличаются более высоким средним баллом, нежели у мужчин, однако в группе студентов-провизоров обратные результаты независимы от языка обучения.

Показатели социальной вовлеченности в части коммуникации иностранных студентов-лечебников с преподавателями направления подготовки «Лечебное дело» возрастают в последовательности: «русский–английский–французский язык обучения», причем уровень показателей различается от 1,5 до 4 раз. В 80% случаев у англоговорящих студенток социальная вовлеченность выше, чем у мужчин; среди русскоговорящих студентов подобной тенденции нет, а в 70% случаев франкоговорящие студенты-мужчины больше проявляли коммуникативные способности в общении с преподавателями университета по сравнению с однокурсниками. К 3-му курсу обучения коммуникация с преподавателями университета улучшается у русскоговорящих студентов и ухудшается у англоговорящих студентов.

Выявлено, что социальная вовлеченность иностранных студентов-стоматологов не зависит от курса и языка обучения. В 80% случаев социальная вовлеченность франкоговорящих студенток выше, чем их однокурсников.

Результаты исследования социальной вовлеченности студентов-стоматологов и провизоров в части коммуникации с преподавателями университета показывают, что вовлеченность существенно не зависит от курса и языка обучения. В 80% случаев вовлеченность выше у франкоговорящих студенток этих специальностей по сравнению со студентами мужского пола.

Показатели социальной вовлеченности студентов-стоматологов и провизоров оказались существенно выше, чем у студентов-лечебников.

Однако подробный глубокий анализ анкет по вопросам взаимодействия студентов с преподавателями показывает, что иностранные студенты, обучающиеся на языках-посредниках, более других не удовлетворены взаимодействием с преподавателями университета. Студентки достоверно чаще, чем студенты, давали ответы «Редко» или «Очень ред-

ко» на следующие вопросы: «Обсуждали с преподавателями Ваши профессиональные, карьерные планы?», «Обсуждали с преподавателями во внеаудиторное время вопросы и идеи, связанные с курсом?», «Получали письменные комментарии преподавателей к выполненной Вами работе?», «Получали устные комментарии преподавателей к выполненной Вами работе?», «Обсуждали с преподавателями не учебные вопросы (трудоустройство, научная работа, личные вопросы)?». Большинство студентов затруднились оценить утверждение о том, что знают, как найти большинство преподавателей во внеаудиторное время.

Исследования в сфере университетского образования показывают, что взаимодействие студента и преподавателя значительно влияет на социальную и академическую интеграцию студента в вузе. Высокий уровень социальной интеграции может восполнить низкий уровень академической интеграции, следовательно, уменьшить возможность попадания студента в «группу риска» отсутствия академических достижений [Pascarella, Terenzini, 1979: 197–210].

Анализ результатов блока вопросов о «накопленных компетенциях» показал, что студентки-первокурсницы всех направлений обучения вне зависимости от языка обучения оценивали свои накопленные компетенции выше, чем студенты-мужчины. По мере продвижения по программам обучения студенты 2 и 3 курсов в отличие от первокурсников более критично оценивали свои компетенции. Интересно, что англоговорящие студенты-лечебники 3 курса оценивали свои компетенции выше, чем их однокурсники, обучающиеся на русском языке.

Изучение удовлетворенности иностранных студентов обучением в университете, показало, что вновь приняли бы решение учиться в Астраханском ГМУ на прежней специальности и на том же языке подавляющее большинство студентов, обучающихся сейчас на русском (81%–78%–84%) и французском языках (100%–48%–83%) соответственно по специальностям «Лечебное дело», «Стоматология», «Фармация». Интересно, что все студенты-провизоры, обучающиеся на французском языке, в 1,7 раза чаще выбирали ответ 1: «Учились бы в том же университете, на той же специальности, на том же языке», чем студенты стоматологи, причем при переходе на 2-й курс доля такого ответа у провизоров возрастала (79%–87%), а у стоматологов снижалась (80%–64%). Практически 100% студентов-стоматологов 3 курса, переходящих в обучении с французского на русский язык, выбирают ответ 4: «Учился бы в другом университете, на той же специальности и языке». Доля иностранных студентов-лечебников 2–3 курсов, обучающихся на английском языке, выбравших ответ 4 больше (45%–52%), чем ответ 1 (40%–44%). При выяснении причин такого выбора обнаружилось, что лишь незначительная доля иностранных студентов при поступлении рассматривали другие университеты в качестве альтернативы, но в процессе учебы стали «присматриваться» к другим российским университетам.

При проведении однофакторного дисперсионного анализа выявлено, что на удовлетворенность обучением в университете достоверно высоко значимо оказывает влияние язык обучения. На 1-ом месте среди причин предпочтения другого университета – необходимость перехода в обучении с языка-посредника на русский язык, на 2-ом месте – проблемы в адаптации к условиям проживания, коммуникативные проблемы, «изоляция» от студентов других рас и национальностей.

Заключение. «Институциональные условия для вовлеченного обучения» и «индивидуальная вовлеченность» в учебный процесс иностранных студентов, осваивающих основные образовательные программы направлений подготовки «Лечебное дело», «Стоматология», «Фармация» на языках-посредниках, оказались выше, чем у других, причем у франкоговорящих выше, чем у англоговорящих студентов. «Социальная вовлеченность» (в части взаимоотношений с большинством иностранных и российских студентов) русскоговорящими студентами оценивается выше, чем англо- и франкоговорящими всех направлений подготовки. Взаимоотношения с преподавателями университета одинаково высоко оцениваются как русско-, так и франкоговорящими студентами направлений подготовки «Стоматология» и «Фармация». Студенты-лечебники, обучающиеся на языках-посредниках, оценивают взаи-

моотношения с преподавателями вуза выше, чем русскоговорящие студенты-лечебники. В целом социальная вовлеченность студентов-лечебников ниже, чем у студентов других направлений подготовки. Однако иностранные студенты, обучающиеся на языках-посредниках, к средним курсам более других не удовлетворены взаимодействием с преподавателями университета. Отмечена тенденция роста оценки компетенций студентами, обучающимися на языках-посредниках, по сравнению с русскоговорящими студентами.

На удовлетворенность иностранных студентов обучением в университете оказывает влияние язык обучения. Среди причин предпочтения другого университета первое место занимает фактор необходимости смены языка обучения, т.е. перехода в обучении с языка-посредника на русский язык. В этот же период обучения параллельно с неудовлетворенностью обучением в целом на первый план выходят проблемы низкой социальной вовлеченности, как в контексте взаимоотношений с другими иностранными и российскими студентами, так и недостаточного взаимодействия с преподавателями университета. Однако, несмотря на снижение удовлетворенности обучением на средних курсах у франкоговорящих и, в меньшей степени, у англоговорящих студентов, их «индивидуальная вовлеченность» в учебный процесс и оценка «институциональных условий обучения» не снижается.

Оценка студенческой вовлеченности имеет неоспоримые преимущества при разработке практических рекомендаций по изменению ситуации в образовательной системе в режиме реального времени, еще до получения окончательного результата обучения. Результаты настоящего исследования раскрывают многочисленные особенности удовлетворенности и вовлеченности иностранных студентов Астраханского ГМУ и обнажают «болевые» точки, требующие разработки практических рекомендаций для оптимизации образовательного процесса.

Каковы могут быть практические рекомендации для совершенствования учебного процесса в Астраханском ГМУ? Анализ результатов исследования и выводы позволяют предложить несколько практических рекомендаций, способствующих оптимизации образовательного процесса на основании коррекции выявленных несоответствий и формирования разных направлений вовлеченности.

Необходим практический поиск эффективных путей формирования высокой индивидуальной академической вовлеченности у русскоговорящих иностранных студентов, в первую очередь, из стран СНГ; сохранения и повышения социальной вовлеченности, в первую очередь англо- и франкоговорящих студентов (90% студентов из стран Африки) в контексте взаимоотношений между студентами разных рас и национальностей, с преподавателями и администрацией университета; институциональных преобразований, «смягчения» периода адаптации во время перехода от языков-посредников к русскому языку в обучении по основным образовательным программам.

Список литературы

1. Малошонок Н.Г. Измерение студенческой вовлеченности: основные методы и их ограничения // Социология: 4М. – 2013. – № 36. – С. 177–199.
2. Малошонок Н.Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в НИУ ВШЭ в 2011 и 2012 гг. // «Universitas. Журнал о жизни университетов». – 2013. – Том 1. – №1. – С. 23–47.
3. Малошонок Н. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. – 2014. – № 1. – С. 37–44.
4. Правдина М. Стили преподавания и вовлеченность студентов ГУ ВШЭ в процесс обучения: оценка позитивных эффектов // Мониторинг университета. – 2010. – №3. – С. 2–11.
5. Фруммин И.Д., Добрякова М.С. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности // Вопросы образования. – 2012. – № 2. – С. 159–191.
6. Astin A. Student involvement: a developmental theory for higher education // Journal of College Student Development. 1984. Vol. 25. No 4. P. 297-308.
7. Clark B.R. Development of the Sociology of Higher Education // Sociology of Education. - 1973. Vol.46. No1. P.2-14

8. Coates H. The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance // Quality in Higher Education. 2005. Vol. 11. No 1. P. 25-36.
9. Pascarella E., Terenzini P. Interaction Effects in Spady's and Tinto's Con-ceptual Models of College Dropout // Sociology of Education. 1979. Vol. 52. P. 197-210
10. Robert J., Mcneese M.N. Student Involvement /Engagement in Higher Education Based on Student Origin// Research in Higher Education. 2010.
11. Schlossberg N. Marginality and Mattering: Key Issues of Building Community// New Directions for Student Services. 1989. Issue 48. P. 5.
12. Trowler V. Student engagement literature review. New-York: The Higher Education Academy. 2010.

FORMATION OF INVOLVEMENT IN FOREIGN STUDENTS AS A METHOD OF OPTIMIZING THE PROCESS OF LEARNING IN MEDIUM LANGUAGES

Dyakova O.N, Dyakova O.N., Kasimtseva L.M., Yasenyavskaya A.L., Dyakova E.M.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The article deals with the problem of studying the phenomenon of "involvement in the learning process" of foreign students. There is an analysis the results of a survey of 481 foreign students of Astrakhan State Medical University on issues of individual involvement, institutional conditions, social involvement, accumulated competencies, satisfaction with studying. Formation of a high level of individual involvement, assessment of institutional conditions among foreign students studying in intermediate languages are combined in the learning process with problems in social involvement and satisfaction with university studies. The results of such research allow us to recommend the use of a dynamic assessment of student involvement as a way to improve the work of the university with foreign students studying in intermediate languages.

Keywords: student involvement, satisfaction, foreign students, intermediate languages, optimization of studying process.

УДК: 330(07):372.893

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЯЗЫКЕ–ПОСРЕДНИКЕ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «АКУШЕРСТВО И ГИНЕКОЛОГИЯ» В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

¹Кузьмина М.А., ²Киселева Е.Е., Синчихин С.П.

*¹Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

*²Ресурсный центр поддержки семьи и детства «Отрадное»,
г. Москва, Россия*

В статье рассматриваются основные подходы к обучению иностранных студентов на языке–посреднике (английский язык). На основе проанализированной зарубежной и отечественной литературы предлагается использовать предметно–языковое интегрированное обучение (CLIL). В статье анализируются основные принципы и типы обучения при использовании подхода CLIL. Для ведения образовательной деятельности на языке-посреднике предлагается использовать такой тип обучения при CLIL как sheltered subject-matter instruction, при котором обучение осуществляется на иностранном языке преподавателем-предметником, владеющим иностранным языком.

Ключевые слова: предметно-языковое обучение, принципы обучения, преподаватель-предметник, иностранные студенты.

Впервые термин «предметно-языковое интегрированное обучение» ввел в научный оборот Дэвид Марш в 1994 году, которое обозначало учебные ситуации, в рамках которых дисциплины или их отдельные разделы преподавались на иностранном языке. Такое обучение предполагает сочетание изучения учебной дисциплины и иностранного языка, при этом

язык выступает не в качестве объекта изучения, а как инструмент для изучения других дисциплин, в том числе для развития навыков обучаемых к переосмыслению процесса обучения, мотивации к обучению и формированию коммуникативных компетенций [Григорьева, 2014: 15].

Британский совет определяет CLIL как обучение, предполагающее применение компетентностного подхода к обучению языкам, основной идеей которого состоит в одновременном овладении языком и предметом, то есть предполагает использование языка с целью обучения, и в то же самое время использование самого процесса обучения для того, чтобы пользоваться языком. Специалисты Британского совета отмечают, что применение выше указанного подхода приобретает все большую популярность в качестве одного из ведущих подходов к профессиональному образованию в европейских университетах [Eurydice, 2005: 80].

В рамках методики CLIL приветствуется внедрение в учебные планы программ университетов, развивающих умения и навыки межличностного общения, навыки межкультурной коммуникации, которые востребованы работодателями в настоящее время [CoyleD, 2010: 182].

Среди основных принципов CLIL можно выделить следующие:

- 1) сочетание применения языка для учебы и общения;
- 2) зависимость содержания и уровня языковой подготовки от содержания предметной области, которую необходимо освоить;

Занятия, которые проводятся по методике CLIL, содержат следующие обязательные элементы (4 C):

- content (содержание: профессиональные знания, навыки и понятия, связанные с изучаемой сферой деятельности);
- communication (общение: использование языка для обучения с одновременным обучением пользоваться языком);
- cognition (познание: развитие навыков мышления, которые обеспечивают образование абстрактных и конкретных понятий языка и профессии);
- culture (уважение к альтернативным точкам зрения, восприятие и понимание чужой и собственной культуры).

Сочетание одновременного изучения содержания предмета и самого языка позволяет говорить о CLIL как о принципиально новом подходе по сравнению с традиционными методами обучения иностранным языкам. [Самойлова Е.А., 2014: 118].

В рамках предметно-языкового интегрированного обучения можно выделить разные виды обучения:

- soft CLIL (предполагает учебную ситуацию, при которой преподаватель читает лекции по отдельным темам из содержания специальных дисциплин на занятиях по иностранному языку);
- hard CLIL (предполагает частичные программы погружения, в рамках которых более половины дисциплин преподаются на иностранном языке);
- modular CLIL (чтение лекций и проведение семинарских занятий на иностранном языке).

Этот подход наряду с движением Foreign Language Across the Curriculum в Великобритании, США и Канаде, а также определенным опытом контекстного обучения в СССР легли в основу так называемого предметно-ориентированного обучения (content-based instruction – CBI), новой парадигмы языкового образования, сфокусированной на формировании иноязычной компетенции студентов одновременно с углублением их знаний в предметных областях будущей профессии. Суть этого подхода в том, что студенты осваивают язык одновременно с содержанием основных предметов из профессиональной области. Язык профессии должен быть понятным, непосредственно соприкасаться с содержанием основной

учебной программы, идти параллельно с ней и отражать потребности студентов [DavidMarsh, 2009: 22].

Студенты и преподаватели не только вовлечены в овладение содержанием профессиональных дисциплин, но и в сопутствующие этому овладению виды реальной профессиональной деятельности на основе языковой поддержки.

СВИ – это вариант контекстного обучения. Студенты обучаются языку, встроенному в определенный профессиональный дискурс, а не отдельным фрагментам языка. Таким образом, языковое обучение интегрируется в содержание профессионального контекста. Использование последовательно выстроенного содержания предметов позволяет студентам с опорой на их предшествующий опыт одновременно осваивать язык и предметную область. Также этот подход способствует усилению мотивации, гибкости и способности к адаптации в профессионально-языковой среде. Этот подход широко используется во всем мире в форме нескольких моделей, самые распространенные из которых – *theme-based courses*, *adjunct/linked courses*, *sheltered subject matter instruction*, and *second language medium courses*.

Theme-based courses представляют собой наиболее распространенную модель СВИ благодаря относительной легкости их внедрения, поскольку преподаватели в области языка действуют автономно от преподавателей специальных предметов, а, следовательно, не требуются никакие организационные и административные изменения. В таких языковых курсах преподаватель в области языка не является специалистом в специальных предметах и не несет ответственности за содержание профессионального дискурса. Языковой компонент в курсах такого вида или выстраивается вокруг различных тем в рамках специальных предметов, или включает ряд общих тем и предметную содержательную область. В обоих случаях темы – это центральные идеи, которые формируют основные учебные блоки и выбираются в соответствии с академическими и когнитивными интересами и потребностями студентов, их образовательными целями, потребностями и ожиданиями образовательных учреждений и общества. Обычно такой курс включает в себя несколько взаимосвязанных тем, организуемых от более общих тем к более конкретным, и преследует в большей степени языковые цели, чем цели развития профессиональных навыков. Он является инструментом интеграции языка и содержания в необходимом балансе, не перегружая студентов предметным содержанием в ущерб языковым аспектам. Примером такого типа курса является учебная программа по иностранному языку для неспециальных факультетов.

Adjunct/linked courses представляют собой более сложную модель интегрированного языкового и предметного обучения, поскольку они не развиваются сами по себе, а сопровождают предметную область специальности. Основная цель этой модели – соединить специально разработанный языковой курс со стационарным академическим курсом. Основной стационарный курс и языковой курс основываются на одной и той же содержательной базе, но различаются в фокусировании обучения. Преподаватель предмета фокусируется на академических концептах, а преподаватель языка – на языковых навыках использования предметного содержания как основы контекстуализации процесса овладения языком. Языковой компонент курса напрямую связан с академическими потребностями студентов, что помогает усилить мотивацию в овладении как языком, так и профессией. Хотя польза от таких курсов велика, их внедрение требует организационных изменений и координации усилий различных академических отделений. Необходима синхронизация учебных планов с учетом интересов всех вовлеченных сторон, хотя, как правило, отправной точкой для построения языкового курса выступает содержание специальной дисциплины.

Sheltered subject-matter instruction осуществляется на иностранном языке преподавателем-предметником, владеющим иностранным языком, в некоторых случаях преподавателем языка, имеющим дополнительное образование в определенной предметной области. Для достижения поставленных целей должно быть соответствие уровня языковой компетентности студентов требуемому опыту в области предметных дисциплин. Хотя основная характерная черта этой модели – развитие иноязычных навыков в соответствии с целями

курса, нужно помнить, что общая цель такого рода обучения – это овладение содержанием предметной области, а не языком.

Для ведения образовательной деятельности на иностранном языке мы выбрали именно эту модель обучения, соответствующую методологическим принципам предметно-языкового обучения.

В рамках реализации предметно-языкового интегрированного обучения при чтении курсов на иностранном языке были выработаны следующие рекомендации: в ходе подготовки к разработке курса, читаемого на английском языке, можно определить четыре этапа изучения каждой темы курса.

Задача первого этапа – снятие языковых трудностей, которые могут возникнуть в ходе прослушивания лекции или работы на семинарском занятии. Студентам в электронной среде предлагаются задания, связанные с предварительной отработкой терминологии и новых или сложных для них языковых явлений, которые могут быть использованы как ключевые лингвистические единицы на лекциях и семинарах. Студенты получают в качестве опор терминологический глоссарий и глоссарий ключевой лексики. Все предлагаемые упражнения предоставляются с ключами, обучающиеся могут самостоятельно проверить правильность их выполнения. Студенты самостоятельно решают, какие из предложенных упражнений им необходимо выполнить в зависимости от их языковой подготовки. Наличие данного этапа в работе над курсом обеспечивает возможность обучения смешанных групп, обучающихся с разной языковой подготовкой, а также иностранных студентов, которые могут пропустить работу на данном этапе.

На втором этапе ставится задача подготовить студентов к восприятию смыслового содержания курса. Студентам высылаются видеопрезентации с материалами лекций и задания, которые должны быть выполнены в качестве подготовки к лекции / семинару. Во время лекции и семинара студенты проверяют правильность выполнения этих заданий. В конце лекции / семинара они сдают эти задания преподавателю. Точность и правильность выполнения заданий является для преподавателя основанием для выставления накопительной оценки.

Третий этап – непосредственно лекция / семинар, проводимые в аудитории в форме дискуссии. При условии, если студенты выполняли упражнения, предлагаемые лектором на первом этапе обучения, то во время прослушивания лекции и дискуссии на семинарских занятиях у студентов не должны возникать трудности в понимании лектора.

Четвертый этап организуется вокруг проверки усвоения изученного материала.

Студентам предлагаются квизы, мини-тесты, проблемные задания. Данная форма работы может проводиться как в электронной среде, так и в рамках аудиторных занятий.

1. Лектор курса, читаемого на иностранном языке, должен всегда учитывать, что для аудитории этот язык не является родным. В силу этого лектор должен уметь адаптировать свою речь к данной аудитории. Это касается темпа речи лектора, интонирования своей речи, выбора произносительных норм и стандартов.

2. При чтении курса не рекомендуется переходить на общение на русском языке (только в исключительных случаях), вместо этого, при непонимании студентами лекционного материала, преподавателю необходимо использовать такой прием, как *scaffolding*, который предполагает упрощение речи преподавателя (посредством использования более простых грамматических конструкций), а также использования визуальных средств представления информации.

3. При планировании занятий преподавателю необходимо учитывать уровень языковой подготовки студентов, который измеряется посредством прохождения студентами претеста в электронном виде, а также посредством личной беседы со студентом.

4. Оценка устных ответов студентов на занятии производится без исправления грамматических ошибок в речи обучающихся, что позволит убрать барьер при коммуникации на иностранном языке.

5. Особую роль при ведении дисциплины на иностранном языке играет использование аудиовизуальных средств обучения.

6. Предметно-языковое интегрированное обучение предполагает использование «активных методов» обучения, таких как: кейс-стадии, проектный метод, ролевая игра, мозговой штурм. Отдается предпочтение проблемной лекции, нежели информационной.

7. Особое внимание следует уделять составлению глоссария для каждой темы.

Таким образом, предложенная модель преподавания позволит расширить специализированный словарный запас, увеличить объем знаний, что на наш взгляд, повысит уровень освоения новой дисциплины иностранными студентами, и будет положительно отражаться на качестве профессиональной подготовки будущих специалистов.

Список литературы

1. Григорьева К.С. Реализация принципов предметно-языкового интегрированного обучения с помощью технологий Web 2.0 в техническом ВУЗе / К. С. Григорьева, Л. Л. Салехова // Вестник РУДН. Серия «Информатизация образования», 2014. – № 2. – С. 11–18.

2. Самойлова Е.А. Актуальные проблемы и перспективы преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей вузов в рамках интегрированного подхода / Е.А. Самойлова, О.В. Назарова, Н.С. Корнилецкая // Интеграция образования, 2014.–№ 2(75). – Т.18. – С. 117–123.

3. Coyle D. CLIL: Content and Language Integrated Learning / Coyle D., Hood Ph., Marsch D. //Cambridge University Press, 2010. – P. 182

4. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Eurydice. The Information Network on Education in Europe. – Brussels: Eurydice, 2005. – P. 80.

5. CLIL: An interview with Professor David Marsh / International House Journal of Higher Education, Issue 26:Spring–2009(22). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ihjournal.com/content-and-language-integrated-learning>.

PECULIARITIES OF APPLICATION OF SUBJECT AND LANGUAGE INTEGRATED APPROACH TO TEACHING FOREIGN STUDENTS THE LANGUAGE AS INTERMEDIARY IN THE DISCIPLINE “OBSTETRICS AND GYNECOLOGY” AT THE MEDICAL UNIVERSITY

¹Kuzmina M., ²Kiseleva E. E., Sinchikhin S. P.

¹*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

²*Resource center family support and children «Otradnoe»,
Moscow, Russia*

The article deals with the main approaches to teaching foreign students in the intermediate language (English). On the basis of the analyzed foreign and domestic literature it is proposed to use the subject–language integrated education (CLIL). The article analyzes the basic principles and types of training using the CLIL approach. To conduct educational activities in the intermediary language, it is proposed to use such type of training in CLIL as sheltered subject-matter instruction, in which training is carried out in a foreign language by a subject teacher who speaks a foreign language.

Keywords: subject-language teaching, principles of teaching, teacher-subject, international students.

УКД 811.161.1

РУССКИЙ ЯЗЫК В ИТАЛОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ: ФОНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Кунусова А.Н.

*Высшая школа перевода
г. Пиза, Италия*

В данной статье описываются основные особенности фонетической системы итальянского и русского языков. Автор останавливается на специфике вокализма и консонантизма; акцентирует внимание на основных трудностях, с которыми сталкиваются носители итальянского языка в процес-

се овладения ими русского как иностранного; рассматриваются способы адаптирования русских звуков в итальяноязычной аудитории.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, инонациональная среда, итальянский язык, фонетические трудности.

Лингвистическая сущность итальянского и русского языков, как известно, различна и проявляется на разных уровнях. В процессе преподавания РКИ у итальянцев это, безусловно, необходимо учитывать.

Дифференцирование происходит уже на графическом уровне обоих языков: например, использование отличающихся друг от друга латиницы и кириллицы, отсутствие ы, мягкого и твёрдого знаков и других русских графем в итальянском языке. Кроме того, начертание буквы ё не всегда отражается в учебниках и иных методических материалах по преподаванию РКИ, особенно на более поздних уровнях овладения языком. Этот факт в большей степени представляет трудность на этапах говорения.

Фонетическая природа обоих языков также имеет свои особенности и различия в типологических характеристиках. Инвентарь русского консонантизма содержит большее количество фонем. В связи с этим возникают некоторые трудности у обучающихся. Во-первых, это неразличение итальянцами некоторых звуков, например, [ш] и [ш']. В итальянском языке существует только вторая фонема (но не буква), она графически проявляется только в двух случаях – в сочетаниях *sci*, *sce* (*sciare* – кататься на лыжах, *discerolo* – последователь). Особенную трудность для итальянских студентов представляют те случаи, в которых звуки имеют смыслоразличительную функцию, например, шип–щип, ши–щи и др. Этому аспекту уделяется особое внимание в учебниках по РКИ и в пособиях по аудированию, однако в большинстве случаев среди италоязычной студенческой аудитории абсолютно точное произношение звука [ш] – редкое явление.

Кроме того, в итальянском языке отсутствует буква ч, однако звук существует, хотя и в определённых фонетических комбинациях – *ci*, *ce* (*pancia* – живот, *criceto* – хомяк). В иных случаях мы имеем дело со звуком [к] (*connotazione* – коннотация, *chiaro* – светлый). Такая же буквенно-звуковая ситуация и с итальянской графемой *g*: в определённых сочетаниях – это звук [г] (*ghiaccio* – лёд, *garanzia* – гарантия и др.), в других – [дж'] (*gelato* – мороженое, *agire* – действовать). Стоит подчеркнуть, что ни мягкого, ни твёрдого [ж] в итальянском языке нет, однако присутствует звонкая постальвеолярная аффриката *dʒ*. Необходимо отметить, что буква *z* в «чистом» виде также отсутствует, но есть буква *z*, которая трансформируется, либо в [ц] (*agenzia* – агентство, *vicinanza* – соседство), либо в [дз] (*azienda* – предприятие, *zona* – зона).

Другим фонетическим «камнем преткновения» является произношение и последующая дифференциация твёрдого и мягкого [л]–[л']. Это связано с тем, что в итальянском языке есть латеральный сонорный звук *l* и боковой палатальный сонант *ʎ*, артикуляционно приближенные к русскому сонорному [л']. Результатом этой итальянской фонетической особенности является затруднённая рецепция слов на слух, например, в словах лёд – лот итальянские студенты смягчают первый звук, минимизируя семантическую разницу между словами.

Некоторые трудности наблюдаются также и в произношении звуковой пары [х]–[х'], поскольку при наличии в итальянском алфавите буквы *h* она представляет собой нулевой звук в любой позиции и употребляется только в заимствованных словах. Носители итальянского языка, стремясь произнести данную фонему, не всегда с этим справляются, трансформируют её в аспирированный звук, более мягкий, по сравнению с русским глухим велярным спирантом [х].

Традиционная специфика русской фонетики – озвончение и оглушение согласных – приводит к не различению звуков, а порой и к семантическому искажению. Отметим, что и в итальянском языке в некоторых случаях наблюдается замена глухого звонким по принципу ассимиляции, например, первый звук лексемы *svenire* (падать в обморок) озвончается под воздействием согласного *v* [в] и трансформируется в [з]. Итальянские студенты (особенно в начале процесса усвоения РКИ) придерживаются этого принципа даже в тех случаях, когда

озвончения не происходит: атласный, например, трансформируется в атла[з]ный. Подобного рода трудности вызывают русские слова с буквой *с* в интервокальной позиции, поскольку в этих случаях происходит процесс фонетической интерференции с родным (итальянским) языком, ср. итал. *es[z]atto* (точный) – рус. *ри[з]овать*. На продвинутых этапах обучения данного рода ошибки практически устраняются.

Русские буквы твёрдый знак и мягкий знак, будучи нулевыми звуками, тем не менее в некоторых случаях имеют смысловозначительную роль (объединение–обед, пасть–паст), что вызывает большие трудности в италоязычной аудитории и требует соответствующих дидактических усилий.

Определенную фонетическую адаптацию проходят и удвоенные согласные русского языка. Это связано с тем, что в итальянском языке они произносятся без уменьшения их количества, что отличается от специфики русского консонантизма. Итальянские студенты в таких словах как *деревянный*, *странный*, *стеклянный* чётко артикулируют *nn*, интуитивно следуя законам фонологии родного языка.

Сочетание трёх- (спросить, двухквартирный, бифштекс) и четырёх- (всплакнуть, подвздошный, свирепствовать) и даже пятичленных (бодрствовать, мудрствовать, контрпретензия) согласных звуков и в то же время наличие процесса, подобного элизии (прелестный, солнце, здравствуйте), – одна из примет русского консонантизма. Если примеры трёхчленных сочетаний присутствуют в итальянском языке (*conflitto*–конфликт, *sdraiarsi*–лечь, лежать), и они приемлемы для свободной артикуляции иностранных студентов, то более полиномные скопления консонантов становятся труднопроизносимыми, особенно в сочетании с произносимыми согласными, учитывая отсутствие подобной нейтрализации у итальянских реципиентов.

Тенденция фонетической интерференции в приведённых выше примерах вполне объяснима, так как «при артикулировании могут встретиться звуки, которых нет в родном языке и которые обучающиеся склонны замещать звуками своего родного языка, так как слуховой и речевой аппарат людей адаптирован к функционированию в среде родного языка» [Потапова, 1997: 8].

Особенностью вокализма русского языка, как известно, является редукция, что не типично для итальянской фонологической системы, характеризующейся чёткой артикулированностью и открытыми слогами. Трудности, связанные с этим феноменом, как показывает опыт, в той или иной степени наблюдаются на всех уровнях овладения РКИ. Кроме того, в данной инонациональной среде отмечено не различие некоторых гласных. Во-первых, это касается *ы* и *и* в связи с отсутствием первой в итальянском алфавите, что затрудняет воспроизведение соответствующего звука. Результат данной лакуны – частые фонетические (впоследствии и орфографические) ошибки: *мышка–мишка*, *был–бил* и др. Во-вторых, фонетическим препятствием является акустическое различие гласных *е* и *э*, что также проецируется и на российских студентов, изучающих итальянский и сталкивающихся с трудностями определения открытых и закрытых звуков.

Кроме того, фонетическая интерференция затрагивает акцентологию, в частности, это связано со словами латинского или греческого происхождения: *филология* – *filolOgIa*, *aziOne* – *Акция* и др.

Обучение русской фонетике и фонологии, особенностям речевого аппарата, фонемного репертуара в сравнении сродным позволяет итальянским студентам не только представить общую картину акустических и артикуляционных особенностей русского языка и создать фундамент, необходимый для дальнейшего успешного изучения РКИ, но и оказать помощь в предотвращении возможных ошибок.

Список литературы

1. Потапова Р.К. Артикуляторные характеристики сегментарных единиц звучащей речи // Общая и прикладная фонетика / Л.В. Златоустова, Р.К. Потапова, В.В. Потапов и др.–М.: Изд-во Московского ун-та, 1997.–С. 8–53.

Kunusova A.N.

*Scuola Superiore per Mediatori Linguistici
Pisa, Italy*

This article deals with the main features of the phonetic system of the Italian and Russian languages. The author opts on the specifics of vowels and consonants; focuses on the main difficulties faced by Italian native speakers in the process of mastering Russian as a foreign language. The author discusses how the Italian-speaking audience adapts to the Russian sounds.

Key words: Russian as a foreign language, foreign environment, Italian, phonetic difficulties

УДК:81.373. 46:801.4

СНЯТИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН НА ЯЗЫКЕ-ПОСРЕДНИКЕ

Логинов П.В., Белявская Л.Н.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

Расширение и укрепление международных связей является ключевой задачей любого цивилизованного общества. В этой связи возникает необходимость формирования прочных механизмов, обеспечивающих взаимодействие между представителями различных культур. При обучении иностранных студентов на языке-посреднике возникают фонетические, грамматические и лексические трудности. Для снятия грамматических трудностей следует использовать речевые клише и строить простые предложения. Для снятия лексических трудностей желательно использовать больше интернационализмов, наращивать специальную лексику поэтапно с учётом основных педагогических принципов наглядности, постепенности и повторяемости. Параллельно на уроках русского языка нужно отрабатывать русскоязычную профессиональную лексику.

Ключевые слова: билингвизм, лексические единицы, профессионализмы, специальная лексика, терминологические элементы, язык-посредник, коммуникативная деятельность, устная речь, письменная речь, интерференция.

Работа с иностранными студентами на языке-посреднике представляется сложной задачей, поскольку требует от преподавателя не только глубоких знаний своего предмета, но и знаний иностранного языка. Английский язык, как международный, является неотъемлемым атрибутом профессиональной компетенции преподавателя [Логинов, Кириллова, Белявская, 2017: 52–56]. В Астраханском ГМУ обучаются студенты из более 30 стран мира, включая как ближнее, так и дальнее зарубежье (Азербайджан, Афганистан, Ботсвана, Гана, Гвинея-Бисау, Грузия, Египет, Замбия, Индия и др.). У всех этих стран свои обычаи, своя культура и, конечно же, свой язык или диалект. Если говорить о странах ближнего зарубежья, то здесь приходится говорить о национальных особенностях русского языка, поскольку во времена Советской эпохи русский язык был официальным языком всего Советского государства.

Если же говорить об иностранных студентах дальнего зарубежья, то в Астраханском медвузе это, прежде всего, две категории – франкоговорящие и англоговорящие. В Астраханском государственном университете появилась и третья категория – китайские студенты. Франкоговорящие студенты – это, прежде всего выходцы из Марокко, Туниса, Алжира. Наиболее гетерогенной группой являются студенты, обучающиеся на английском языке. Это представители африканского, средиземноморского и южно-азиатского континентов (ЮАР, Намибия, Нигерия, Кения, Гана, Гвинея-Бисау, Египет, Сирия, Палестина, Индия, Шри-Ланка и др.). Несмотря на то, что все эти студенты прекрасно говорят на английском языке, диалекты, на которых они говорят, значительно разнятся. Здесь очевидна интерференция языковых систем, связанная с билингвизмом. Различают следующие виды билингвизма:

- 1) диалогический билингвизм (каждый говорит на своем языке);
- 2) перцептивный билингвизм;

- 3) редуцированный билингвизм (нет хорошей речи на обоих языках);
- 4) профессиональный (социальный) билингвизм;
- 5) двусторонний (гармоничный) билингвизм [Bailey, Canagarajah, Lan, Powers, 2016: 315].

При обучении иностранных студентов на языке-посреднике речь может идти о перцептивном и профессиональном билингвизме. Иногда он может приобретать черты двустороннего билингвизма, особенно на фоне перцептивного билингвизма, дополненного грамотным использованием в речи интернациональных слов. В сознании учащихся стихийно взаимодействуют контактные языки, и для того, чтобы управлять процессом усвоения материала нового языка, нужно выявить и изучить механизмы этого взаимодействия [Сатретдинова, 2010: 194].

Наиболее сложной задачей на пути решения образовательной цели и цели по развитию является осуществление обратной связи со студентами, когда они могут задать преподавателю вопрос специального плана на диалекте, отличном от оригинального (в нашем случае британского). В этой связи преподаватель должен учитывать факт языковой интерференции у студентов, которые, кроме английского языка, знают другие языки, принятые в их стране (например, хинди в случае индусов). К тому же, говоря об индийских студентах, следует заметить, что английский язык в Индии был внедрён английскими колонистами, и факт интерференции языковых систем здесь имел место. Разрозненность групп населения Индии стала причиной наложения отпечатка на фонетическую составляющую их официального языка – английского (подвергнутого также кардинальным изменениям ещё в период колонизации страны). Наиболее заметные фонетические особенности индийского варианта английского языка связаны с особенностями произношения слов (артикуляция звуков), а также словесного ударения в некоторых словах. Можно также привести множество примеров в отношении студентов из стран Африки.

Для снятия фонетических трудностей преподавателю следует придерживаться классических (общепризнанных) норм произношения (правильная артикуляция, мелодика, ритм речи). Не нужно следовать в угоду тем или иным студентам нормам произношения, принятым в их стране. Для снятия лексических трудностей желательно использовать больше интернационализмов, наращивать специальную лексику поэтапно с учётом основных педагогических принципов наглядности, постепенности и повторяемости, а также с учётом адаптированной программы обучения (поскольку в некоторых странах ту или иную дисциплину изучают поверхностно или, напротив, достаточно глубоко). Многие слова-термины могут быть понятны только специалисту в своей области. В химической терминологии это слова, обозначающие вещества или какие-то узкоспециальные названия (*methyl, ethyl, potassium* и др.). Для неопытного специалиста, слабо владеющего английским языком, это может вызвать серьёзные проблемы в понимании смысла высказываний [Bailey, Canagarajah, Lan, Powers, 2016: 318]. Для снятия грамматических трудностей следует использовать устойчивые речевые обороты (речевые клише), строить простые предложения с использованием общеупотребимой лексики и требовать того же от студента. Нужно использовать типичные грамматические структуры, понятные любому студенту. В большей степени нужно использовать простые времена (времена группы Simple). Для более основательного понимания фактического материала учебный материал необходимо сопровождать наглядными пособиями (схемы, модели, рисунки), широко использовать презентации. Практика показала, что общий план презентации нужно строить по общей схеме: вступительная часть, формулировка и обоснование задач лекции, изложение фактического материала и подведение итогов (можно в конце сформулировать резюме). Количество слайдов не должно быть слишком большим. Оптимальное количество слайдов должно быть 10-15. Параллельно на уроках русского языка нужно отрабатывать русскоязычную лексику, что в конечном итоге только обогатит культурное пространство студента.

И последнее. Латиняне говорили: «Чтобы научиться говорить, нужно говорить». И не случайно, в западных странах давно существует тенденция говорить на своем, собственном

диалекте. В более широком смысле подобные явления проявились в таких, казалось бы, несовместимых понятиях, как “Indian English”, “Chinese English”, “American English”. В американском английском вообще дело дошло до того, что там чётко выделяются сразу несколько диалектов (общеамериканский, восточный и южный). Конечно же, 90 процентов всех американцев говорит на общеамериканском диалекте. Вместе с тем лингвисты многих стран пришли к фундаментальному заключению: нельзя мешать разные варианты и даже диалекты, поскольку это в итоге приведет к многочисленным ошибкам, связанным с пониманием высказывания. Поэтому не нужно ничего путать, нужно придерживаться классических норм и не поддаваться «на удочку» тех же студентов, подстраиваясь под их собственный вариант произношения. К тому же в ряде случаев это может привести к межкультурным конфликтам, создать неблагоприятную почву для самого процесса обучения.

Список литературы

1. Логинов П.В., Кириллова Т.С., Белявская Л.Н. Об интерференции родного и иностранного языков в условиях преподавания специальных дисциплин иностранным студентам медвузов // Международный журнал экспериментального образования.–2017.–№ 6.–С. 52–56.
2. Логинов П.В., Петряков М.В., Белявская Л.Н. Язык как символ и средство профессиональной компетенции / Материалы Международной научной конференции «Наука и образование в современной России» (г. Москва, 15–18 ноября 2010 г.) // Современные наукоёмкие технологии. – 2010.–№ 12.–С. 102.
3. Сатретдинова А.Х. Контрастивный анализ в обучении русскому языку как иностранному // *Linguamobilis*.–2010.–№ 2 (21).–С.193–197.
4. Bailey A.J., Canagarajah S., Lan S., Powers D.G. Scalar politics, language ideologies, and the sociolinguistics of globalization among transnational Korean professionals in Hong Kong // *Journal of Sociolinguistics*.–2016.–Vol. 20, № 3.–P. 312–334. doi: 10.1111/josl.12186.
5. Garcia O., Wei L. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*.–Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.–175 p. doi: 10.1057/9781137385765.
6. Pennycook A., Otsuji E. *Metrolingualism: Language in the City*.–Oxon, New York: Routledge, 2015.–206 p.

THE REMOVAL OF THE LEXICAL AND GRAMMATICAL DIFFICULTIES IN THE PROCESS TEACHING IN THE INTERMEDIARY LANGUAGE

Loginov P.V., Belyavskaya, L.N.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The expansion and strengthening of international relations is a key task of any civilized society. In this regard, there is a need to develop strong mechanisms for interaction between representatives of different cultures. Phonetic, grammatical and lexical difficulties arise when teaching foreign students through intermediary language. To remove grammatical difficulties one should use speech clichés and build simple sentences. For removal of lexical difficulties it is desirable to use more internationalisms, to increase special lexicon step by step taking into account the basic pedagogical principles of visibility, gradualness and repeatability. In parallel, at it is necessary to work out Russian-speaking professional vocabulary at the Russian language lessons.

Keywords: bilingualism, lexical units, professionalism, special vocabulary, term elements, intermediary language, communicative activity, oral speech, written speech, interference.

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ
НА УРОВНЕ МАКРОСТРУКТУРЫ В РУССКОЙ РЕЧИ
АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ**

Одишелашвили И.Р., Кириллова Т.С., Одишелашвили Г.Д.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

Статья посвящена межязыковой интерференции в русской речи иностранных студентов-медиков на лексико-семантическом уровне. Материалом послужили письменные работы студентов, русско-английский и англо-русский медицинские словари, учебные пособия из сферы «врач-пациент». Выявлены проблемные параметры в коммуникации, с которыми приходится столкнуться будущему медику.

Ключевые слова: интерференция, лексико-семантическая интерференция, медицинская терминология, иностранные студенты.

В русском и английском языках лексико-семантическая интерференция на уровне микроструктуры и макроструктуры вызвана разными факторами, в частности, полисемией, подразумевающей под собой отсутствие различий между семемами и общей лексемой в рамках одного слова. Полисемия влияет на синонимические, антонимические, омонимические и паронимические образования. Существует несколько определений синонимии. Например, А.П. Евгеньева высказывает точку зрения, что синонимы – слова, обозначающие одно понятие, равное или близкое по значению. А.А. Уфимцева предполагает, что синонимы представляют собой лексемы, которые являются едиными в их семантическом содержании. Н.М. Шанже называет синонимами слова, которые обозначают одно и то же явление действительности. Е.И. Пассов подразумевает, что лексические навыки формируются через следующие фазы: 1) понимание выражения в речи; 2) понимание лексического значения слова; 3) иммитационное (подражательное) употребление слова в речи; 4) умение определять предметы и объекты действительности в информационно-коммуникативных целях; 5) сочетание нового слова с уже усвоенным; 6) самостоятельный выбор слова и его употребление с другими словами в отдельных речевых ситуациях [Пассов, 1989: 276–277].

При обучении иностранной аудитории языку медицины лексическая синонимия используется «как средство пополнения запаса слов», что позволит студенту реже обращаться к помощи родного языка. При освоении медицинской лексики основные трудности вызывает не только понимание значения слов обучающимися, но и употребление их в научной речи с учетом контекста.

Лексические синонимы – это слова, отличающиеся друг от друга по смыслу, областью использования, эмоционально-экспрессивной окраской, но имеющие одно и то же основное значение. Таким образом, студент-иностранец имеет возможность увеличить свой лексический запас, понимать и быть понятым в процессе общения с пациентами и коллегами. Поэтому работа со студентами-медиками должна быть выстроена так, чтобы сформировать у них умение строить беседу с пациентом, коллегами, понимать учебно-научную литературу, участвовать в различных научных конференциях и т.д. В конечном итоге «иностранцы студенты должны овладеть моделями научного дискурса по своей специальности с целью эффективной коммуникации в реальной профессиональной сфере» [Сатретдинова, Пенская, 2018: 128–129].

Употребление иностранными студентами-медиками в научной медицинской речи синонимов является крайне важным, так как одним из основных признаков синонимичности является взаимозамена синонимов в семантическом плане, являющаяся практическим критерием синонимичности. Исследовав около 500 терминов, используя данные русско-английских толковых словарей, специальную учебную и научную литературу по коммуникации врач-пациент, мы получили представление о функциях, выполняемых синонимами.

1. Процедуры, операции: cannulation – катетеризация – канюлирование-канюляция; timedexpiratory – время задержки дыхания на выдохе – проба Генча; carriagable – годный для перевозки – транспортабельный и т.д.

2. Болезни, аномалии, состояния, симптомы: cachinnation – истеричный смех – беспричинный смех; calcification – кальциноз- обызвествление – кальцификация; cancer – рак, карцинома, злокачественная опухоль, злокачественное новообразование; cancerblack – меланома, меланокарцинома – меланосаркома и т.д.

3. Методы и инструменты: sterilizing – стерилизационная коробка – стерилизационный барабан – бикс; debridement – хирургическая обработка раны – санация раневой поверхности; artificial – аппарат искусственной вентиляции легких – респиратор – аппарат искусственного дыхания и т.д.

4. Лекарственные препараты: lytic – литическая – тройчатка; metronidazole – метронидазол – трихопол – клион – медазол; nitroxolin – нитроксалин – 5-НОК – Нитрокс; acyclovir – ацикловир – цитивир – герпесин и т.д.

5. Медицинские специальности: medic – медицинский специалист – медицинский работник – медик; doctor – врач – доктор – лекарь (устар.); dentist – стоматолог – дантист; dermatologist – дерматолог – кожник и т.д.

Так как для будущего медика или даже уже сформировавшегося врача очень важным является качество общения с пациентом, то весьма актуальной является проблема коммуникации между ними. Очень важен механизм медицинской консультации, важно установление высокого уровня доверия между пациентом и врачом. Рассмотрение явления синонимии на материале коммуникации «врач – пациент», несомненно, является так же очень своевременным.

Постоянный обмен медицинскими знаниями, результатами научных изысканий, авторскими вариантами названий тех или иных явлений привело к огромному разнообразию наименований одних и тех же понятий.

Мы рассмотрим явление синонимии в соотношении «врач-пациент» на материале учебников, предназначенных для более полного развития навыков устной и письменной профессиональной речи, речевого поведения в профессиональных ситуациях, понимания и языковой реакции на разговорную речь амбулаторного больного. Эти навыки крайне необходимы и при прохождении клинической практики.

Во многих медицинских вузах уже на протяжении нескольких лет преподавание медико-биологических дисциплин осуществляется на языке-посреднике, но обучение клиническим дисциплинам подразумевает обучение на русском языке. В связи с этим студент-медик должен владеть механизмом языкового выражения симптомов как на языке специальности, так и в бытовой форме. В результате нашего исследования мы выявили наиболее «проблемные» моменты коммуникации «врач-пациент», которые, учитывая влияние родного языка обучающегося, а также при неверно выбранной тактике обучения, могут вызвать лексико-семантическую интерференцию. Мы выделили ряд важных пунктов коммуникации «врач-пациент»:

1) названия заболеваний, их симптомы, как общие, так и частные для заболеваний изучаемых патологий: некроз сердечной мышцы – омертвление мышцы сердца, спазм коронарных артерий – судорожное сужение просвета коронарных артерий, запор – задержка стула, полиурия – обильное выделение мочи;

2) данные о боли (это примеры описания боли пациентом и врачом, вопросы – синонимы о локализации, характере, длительности, интенсивности, иррадиации, этиологии возникновения, времени появления и прекращения, купировании боли): у меня сильно болит зуб – больной жалуется на сильную (интенсивную) боль в зубе, у меня сжимает затылок – больной жалуется на сжимающую боль в затылочной области;

3) основные вопросы-синонимы врача при всех патологиях (вопросы-синонимы о наличии или отсутствии симптома, его запахе, цвете, о сопровождающих симптомах или ощу-

щениях для уточнения истории настоящего заболевания, различные варианты возможных ответных высказываний больного:

1. Что вас беспокоит? – Сильно болит зуб. – Где именно болит? – Справа сверху. Вот тут.

И.Б. Больной жалуется на сильную зубную боль справа сверху.

2. Зуб болит постоянно или приступами? – Приступами. – Боль отдает куда-нибудь? – Нет, никуда не отдает.

И.Б. Больной жалуется на локализованную приступообразную боль.

3. Когда появляется боль? – Когда ем сладкое, пью холодную воду. – Зуб потом долго болит? – Нет, потом боль быстро проходит.

И.Б. Больной жалуется на кратковременную боль в зубе, которая появляется от воздействия сладкой и холодной пищи.

4. Когда вы впервые почувствовали боль?

– Несколько недель назад.

И.Б. Зуб впервые заболел несколько недель назад.

И.Б. – история болезни

В отечественном терминоведении до сих пор нет единого мнения по вопросу о терминологической омонимии. Б.А. Плотников считает, что омонимия - «явление, когда одна и та же языковая форма выражает разные и не связанные между собой значения» [Плотников 1984: 223]. В.П. Даниленко отмечает, что омонимия характеризуется только как межсистемное явление: либо это термины разных терминосистем (тип: деривация в лингвистике, военном деле и др.), либо это термины лексико-семантического способа образования, которые стали омонимами по отношению к породившим их словам (гусеница, нос, голова общелитературного языка)» [Даниленко 1977:246]. Некоторые лингвисты придерживаются мнения, что терминологическая омонимия – явление, проявляющееся исключительно на стыке нескольких дисциплин и указывают на трудности, которые могут создаваться омонимичными терминами в рамках одной дисциплины. Так, С.В. Гринев высказывал мнение, что определение нескольких понятий, в особенности принадлежащих к одной предметной области, одной лексической форме, является важной из терминологических проблем, поскольку оно встречается практически во всех областях знания и приводит к многозначности и неясности значения термина, что затрудняет контакт между специалистами-учеными [Гринев 1993: 309].

Так как анализ собранного нами материала подтвердил существование этого явления в медицинской коммуникации и в коммуникации «врач – пациент», то мы думаем, что следует принимать его во внимание при исследовании данной проблемы.

Исследование отношений между терминологическими единицами, между терминами и общеупотребительными словами дает представление о необходимости существования в терминосистемах нескольких областей, которые связаны с медициной (например, LBP (lowbloodpressure) и LBP (lowbackpain), P (pulse) и P (protein), PID (pelvisinflammatorydisease) и PID (prolapsedintervertebraldisc), LA (leftatrium) и LA (localanaesthetic) или же присутствуют в одной медицинской терминосистеме – например, омонимичные аббревиатуры в кардиологии (MI – MitralInsufficiency и MI – MiocardialInfarction), в акушерстве и гинекологии – LMP (lastmenstrualperiod) и LMP (leftmento-posteriorpositionoffetus). В русском языке лексическая единица «рак» немедицинский термин, поэтому вместо него используют специальное название определенной опухоли: лейкома, липома, саркома и т.д. В русском языке слово «рак» употребляют в разговорной речи, но при этом уточняется орган, пораженный болезнью: рак почки, рак легкого и т.д. Примером омонимии может служить название болезни «крапивница», которое благодаря метонимическому переносу было образовано от названия пестрой дневной бабочки. К межнаучным омонимам относят такие термины, которые функционируют в разных научных областях: erosion/эрозия, anthrax/ карбункул. Erosion/эрозия – термин, применяющийся как в области медицины, обозначая поверхностный дефект кожи или слизистой оболочки, в пределах эпителия, так и в геологии – разрушение земной поверхности текучими водами и льдом. Anthrax/карбункул в медицинской терминологии обозначает гной-

ное воспаление кожи и подкожной клетчатки, а в ювелирном деле – название драгоценного камня красного цвета. В русском языке к межнаучным омонимам относят термины – «кератит и нефрит». Омонимия термина кератит: 1) воспаление роговицы, которое сопровождается ее помутнением и снижением зрения; 2) минерал, состоящий из полевого шпата и кварца
1) омонимия термина нефрит: 1) группа воспалительных заболеваний почек; 2) полупрозрачный минерал зеленого, сероватобелого или белого цвета, поделочный камень. В английском языке термину «кератит» тождественен термин «keratitis», не имеющий омонимов, а «нефрит» переводится как «nephritis» в значении «воспаление почек» и «greenstone» в значении «минерал зеленого цвета».

Таким образом, систематизация слов, рациональное использование лексических синонимов, омонимов и антонимов изучаемого языка упрощает процесс запоминания, творческого и ассоциативного мышления, увеличивает лексический запас обучаемого, что позволит в дальнейшем избежать лексической интерференции.

Список литературы

1. Гринев С.В. Введение в терминоведение. – М.: Моск. Лицей, 1993. – 309 с.
2. Гущина Л.Н. Сравнительно-сопоставительный анализ медицинских терминов в области онкологии в русском и английском языках. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Гущина Людмила Николаевна. – Москва, 2004. – 158 с.
3. Даниленко В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания. – М.: Наука, 1977. – 246 с.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – С.276–277.
5. Плотников Б.А. Основы семасиологии: учеб пособие для филол.фак. вузов / Б.А. Плотников; под ред. А.Е. Супруна. – Минск: Вышэйная школа, 1984. – 223 с.
6. Сатретдинова А.Х. Пенская З.П. Научный дискурс в аспекте преподавания русского языка как иностранного // Дискурсология, терминология, экология языка в современной лингвистике. – Астрахань, 2018. – С.127–132.

LEXICO-SEMANTIC INTERFERENCE AT THE LEVEL OF MACROSTRUCTURE IN RUSSIAN SPEECH OF ENGLISH SPEAKING STUDENTS

Odishelashvili I.R., Kirillova T.S., Odishelashvili G.D.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The article is devoted to inter-language interference in the Russian language of foreign medical students at the lexical-semantic level. The material was written on the base of the works of students, Russian-English and English-Russian medical dictionaries, teaching aids from the “doctor-patient” sphere. There were revealed the problematic parameters in communication that the future physician will have to face.

Key words: interference, lexical-semantic interference, medical terminology, foreign students.

УДК: 378-054.6:001.4

ОБУЧЕНИЕ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-СТОМАТОЛОГОВ

Пикалова А.Н., Приказчикова М.А.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

На сегодняшний день основной проблемой преподавания русского языка как иностранного в медицинских вузах является обучение научному стилю речи. В данной статье представлены приемы работы с научным текстом стоматологической направленности как один из этапов подготовки студентов-иностранцев к клинической практике. Представлен текст с предтекстовыми и послетекстовыми заданиями, а также профессиональный лексический минимум. Субъектами данной статьи будут выступать иностранные студенты-франкофоны 2 курса, обучающиеся по дисциплине «Основы профессиональной коммуникации».

Ключевые слова: русский язык как иностранный, франкофон, студенты-иностранцы, стоматология, научный стиль речи.

Интерес к российскому высшему образованию после долгого перерыва стал стремительно возрастать на границе XX и XXI столетий. Согласно данным, приведённым газетой «Комсомольская правда» (02.03.2018 г.), в российских вузах на текущий момент обучается 272 тысячи иностранных студентов. По статистике Минобрнауки, к 2025 году количество обучающихся в России иностранных граждан должно увеличиться до 710 тысяч. В свою очередь, такой интерес ставит новые цели для руководства и преподавательского состава вузов. Активно разрабатываются новые эффективные методики освоения русского языка иностранными студентами для их последующего обучения без языка-посредника. Но основную сложность представляет язык специальности, поскольку материалы, направленные на детальное изучение профессиональной коммуникации, остро ставят вопросы метапредметности.

Так, с повышением количества абитуриентов, выбирающих медицинские направления, считаем наиболее актуальной проблему обучения научному стилю речи, в частности студентов-стоматологов. Основная трудность заключается в том, что профессиональная лексика может быть включена в основную программу на ранних этапах обучения студента-медика. Из этого следует, что введение на занятиях РКИ языка специальности должно быть поэтапным, с большим количеством наглядного материала, а также общей компетенцией преподавателя в данном разделе науки.

Задача преподавателя – «научить иностранных студентов использовать научный стиль речи и сформировать у них необходимые навыки анализа тех речевых форм, разновидностей жанров, в которых протекает учебно-профессиональная деятельность студентов-инофонов...» [Сатретдинова, Пенская, 2018: 129].

При чтении профессиональных текстов иностранные студенты сталкиваются с рядом трудностей: незнание профессиональной медицинской лексики на русском языке, проблемы восприятия синтаксических конструкций и научного стиля речи, пробелы в знаниях по анатомии и заболеваний полости рта.

Работу над текстом можно условно разделить на несколько этапов:

1) предтекстовые задания. Преподаватель выбирает из текста профессиональные и сложные для понимания слова, предлагает адекватный перевод на языке-посреднике или использует синонимы из русского языка. Новые слова необходимо закрепить с помощью различных лексических упражнений. Также возможно задать студентам ряд наводящих вопросов по теме текста, чтобы снять языковые трудности и вовлечь их в работу;

2) работа непосредственно с текстом. Преподаватель должен следить не только за правильным пониманием текста, задавать вопросы по ходу чтения, но также корректировать произношение, постановку ударений, интонирование. Целесообразно попросить студента озаглавить каждый абзац текста;

3) послетекстовые задания. Основная цель обучения на этом этапе – умение воспроизвести адекватный диалог, применяемый в профессиональной коммуникации. Вопросы и ответы формулируют сами студенты. На первых занятиях по вводу профессиональной лексики можно работать фронтально с группой, постепенно отдавая эту роль обучающимся [Тарасова, 2016: 61].

В качестве примера предлагаем использовать сборник Зудиной Л.Ю., Мирошник Л.В., Тарлевой А.В. «Речевое общение врача-стоматолога с пациентами на русском языке (для иностранных студентов стоматологических факультетов, обучающихся на английском языке)» [Зудина, 2012: 19].

Для практической реализации предлагаем рассмотреть текст «Что делают стоматологи?», на основе которого был составлен лексический минимум, а также предтекстовые и послетекстовые задания, ориентированные на франкоговорящих студентов (текст был переработан и может отличаться от оригинала).

Предтекстовые задания

1. Расскажите о стоматологии в вашей стране. Много ли специалистов- стоматологов в вашей стране? Какой вид стоматологических работ самый популярный? Какими услугами пользуетесь вы и ваша семья? Какую специализацию хотите выбрать вы?

Ознакомьтесь с новыми словами из текста

зуб	une dent
лечить (вылечить)	soigner
челюсть (верхняя, нижняя)	une mâchoire (un maxillaire, inférieure)
резец (резцы)	une incisif
клык	une caline
коренной зуб	une dent molaire
зуб мудрости	une dent de sagesse
десна(дёсны)	une gencive
зеркальце	un miroirdentaire
дырка (полость)	un trou (unecavité)
рентгенограмма	un radiogramme
пломба	un plombage
местная анестезия	une narcose locale
укол	une piqûre
чувствовать (почувствовать)	sentir
боль (f)	une douleur
сверлить	fraisier
удалять (удалить)	déraciner
брекеты (пластина)	des boitiers(desplaquettes)
зубная нить	un fil pour les dents
ополаскиватель	un bain de bouche
профилактика	une prévention
осмотр	un examen

От каких глаголов образованы слова: *лечение, осмотр, боль, удаление, укол, функционирование, чувство.*

Что делают стоматологи?

*Стоматология – это наука, которая изучает зубы, их функционирование и заболевания. Стоматолог – это зубной врач или дантист. Стоматологи **лечат** зубы.*

У здорового человека 32 зуба, 16 зубов на верхней челюсти, 16 зубов на нижней челюсти. Каждая челюсть включает резцы, клыки, малые коренные зубы, большие коренные зубы, зубы мудрости.

*Стоматолог-терапевт **проверяет** состояние зубов. Врач **осматривает** рот, зубы и дёсны. Он **использует** зеркальце. Если у вас есть дырка (дырочка), или полость в зубе, врач поставит пломбу. Иногда врач говорит, что нужно сделать снимок зубов (рентгенограмму), но сами пациенты называют это «рентген». Нередко стоматолог делает местную анестезию. Врач делает укол, и пациент не **чувствует** боль, когда врач **сверлит** или **удаляет** зуб.*

Стоматолог-хирург удаляет зубы, которые нельзя вылечить.

*Чтобы зубы были ровными и красивыми, можно **поставить** брекеты или пластину (пластины). Это специализация врача-ортодонта.*

Нужно помнить ещё и о дёснах. Врач, который saniрует и лечит дёсны, называется пародонтолог.

Наконец, «профилактика лучше, чем лечение». Стоматологи **рекомендуют** чистить зубы два раза в день, использовать зубную нить, ополаскиватель для полости рта, а также приходить на осмотр два раза в год.

Послетекстовые задания

1. Ответьте на вопросы: Что изучает стоматология? Как называется зубной врач в России? Чем занимается стоматолог-терапевт? Что он использует в работе? Что делает врач, чтобы пациент не чувствовал боли? Как пациенты называют рентгенограмму? Какую работу делает стоматолог-хирург? На чём специализируется стоматолог-ортодонт? Как называется врач, который лечит дёсны? Сколько раз в день нужно чистить зубы? Сколько раз в год надо ходить к стоматологу?

2. Найдите словосочетания модели «глагол + падеж 4»

3. Перескажите текст

Данный текст был успешно апробирован на занятиях по РКИ в двух франкоговорящих группах. Как и ожидалось, основную проблему вызвали слова из профессиональной сферы, однако работа с лексическим минимумом сняла возникшие трудности. Задание на выявление модели «глагол+падеж 4» позволило студентам вспомнить основной курс русского языка предыдущего года обучения и проверить, насколько хорошо тогда они усвоили эту тему. В основном, задания были ориентированы на речевую практику и работу с текстом. Таким образом, для более успешной работы и реализации задач, стоящих перед преподавателями, необходима гармоничная комбинация речевой практики и постепенного внедрения научного стиля речи.

Список литературы

1. Зудина Л.Ю., Мирошник Л.В., Тарлева А.В. Речевое общение врача-стоматолога с пациентами на русском языке (для иностранных студентов стоматологических факультетов, обучающихся на английском языке). – Х.: ХНМУ, 2012. – 63 с.
2. Сатретдинова А.Х., Пенская З.П. Научный дискурс в аспекте преподавания русского языка как иностранного // Дискурсология, терминология, экология языка в современной лингвистике. – Астрахань, 2018. – С.127–132.
3. Тарасова Л.В. Технология обучения иностранных студентов языку специальности на русском языке // Interactive Science. – №3. – 2016. – Р. 59 – 62 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/tehnologiya-obucheniya-inostrannyh-studentov-yazyku-spetsialnosti-na-russkom-yazyke>.

TRAINING OF FOREIGN DENTAL STUDENTS TO THE SCIENTIFIC LANGUAGE

Pikalova A.N., Prikazchikova M.A.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

Today the main problem of teaching Russian as foreign language in medical universities is an introduction of scientific language. This article deals with some techniques for working with a dental text as one of the stages of training foreign students for clinical practice. The text with pre-text and post-text tasks and also a professional basic vocabulary are submitted. The subjects of this article are foreign students francophones of 2 year of studying in the course «A basis of professional communication»

Key words: Russian as a foreign language, francophone, foreign students, dentistry, scientific language

СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЯЗЫКАХ-ПОСРЕДНИКАХ

Середина А.М.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

Статья посвящена особенностям преподавания истории России с использованием языка-посредника (английского или французского) для иностранных студентов медицинского вуза. Автор рассматривается специфика организации учебного процесса с использованием интерактивных методов обучения, основные проблемы обучения иностранных студентов и обосновывается необходимость применения языка-посредника для успешной социокультурной адаптации иностранных студентов-медиков в современных условиях обучения в российском вузе.

Ключевые слова: иностранный студент, интерактивный метод, язык-посредник, методика преподавания, социокультурная адаптация, индивидуальный подход, групповые и индивидуальные типы работ, специализированная терминология.

Для иностранных студентов Астраханского государственного медицинского университета обязательным является изучение дисциплины «История России» на первом году обучения. Иностранцами студентами в Астраханском ГМУ являются представители Африканского континента (ЮАР, Зимбабве, Нигерия, Марокко, Тунис, Алжир, Египет), а также представители Казахстана, Туркменистана, Узбекистана и т.д. Для большинства иностранных студентов преподавание ведется на языках-посредниках (английском или французском).

Основное школьное образование, которое было получено данными студентами, в большей степени исключает культурно-исторические особенности России. История России рассматривалась как второстепенный элемент и практически не затрагивалась, за исключением тех событий мировой истории, которые тем или иным образом соприкасаются с историей современной России или СССР. Следовательно, учебный процесс необходимо организовать таким образом, чтобы сформировать у студентов представление об особенностях географического расположения страны, основных городов, рек, морей и гор. В рамках картографического анализа студенты видят не только обширность территории, но и процесс ее формирования от древних времен и до наших дней. В связи с этим, на первом занятии по истории России англо- и франкоговорящим студентам дается общее представление о России, ее культурных особенностях, религии и менталитете населения, а также о городе Астрахань, где они будут проходить обучение. Студенты-иностранцы видят демонстрационный материал (презентацию) и имеют возможность просмотреть документальный фильм на данную тематику.

В процессе проведения занятий у студентов-иностранцев обнаруживается отсутствие необходимого культурологического и исторического базиса, который наличествует у русскоговорящих студентов. Эта основа формируется у детей еще в школе на уроках по обществознанию, регионоведению и патриотическому воспитанию. Мировоззренческий базис у студентов-иностранцев отличается. Это связано не только с незнанием русского языка, но и иным подходом к обучению в школе, другим тематическим проблемам, затрагиваемым на уроках, соответственно, и иному восприятию мира, исторических событий и персоналий. В каких-то моментах история наших стран соприкасается, а где-то совершенно расходится. Мы изучаем в большей степени становление нашей государственности, проблемы и факты, касающиеся конкретно нашей страны. Но существуют и такие события в истории, которые коснулись не только нашей страны, но и другие страны (например, мировые войны). Другим явным примером является отношение к различным историческим личностям и разница в представлении их роли в истории нашей страны и родных стран студентов. Например, тема Второй мировой войны очень активно воспринимается студентами, так как она изучается во всех странах. Но, тем не менее, для России Вторая мировая имеет особое значение, поэтому

на занятиях обычно ей уделяется пристальное внимание. А так как война затронула большинство стран мира, то данная тема помогает соотнести восприятие исторического события с разных точек зрения или даже провести дискуссию по проблеме. Следовательно, мы должны осторожно подбирать терминологию, которую даем студентам, и стараться преподнести историю нашей страны таким образом, чтобы донести до студентов все необходимые факты и события, которые повлияли на формирование российского менталитета. В противном случае иностранные студенты не смогут понять множество событий российской истории, либо будут интерпретировать их в совершенно другом ключе [Войтович, 2013: 301–302].

На занятиях по истории России мы стараемся организовать учебный процесс таким образом, чтобы иметь возможность преподнести материал как можно более доступно и понятно для иностранных студентов. Существуют множество методов обучения: демонстрационный, вопрос-ответ и т. д. [Чариев, 2017: 655] Эти методы используются практически на каждом занятии для визуализации материала и его закрепления в вопросно-ответной форме. В ходе занятий со студентами организуются парные и групповые работы, даются индивидуальные задания. При этом «отношение студентов к собственной деятельности определяется в значительной степени тем, как преподаватель организует их учебную деятельность, какова ее структура и характер. Различные формы коллективной деятельности учащихся играют значительную роль в становлении мотивации учения [Сатретдинова, 2016: 72]. Создание индивидуальных проектов также помогает проанализировать способность студента самостоятельно мыслить на ту или иную тему, делать конкретные выводы, что практически невозможно выявить в ходе занятий, в связи с отсутствием достаточного количества времени и наличием больших групп [Костина Л.А., Миляева Л.М., 2012: 6–11].

Например, студенту дается задание сравнить формационный и цивилизационный подходы к изучению истории. Студент изучает данные подходы, сравнивает их и делает соответствующие выводы. Это задание позволяет выявить способности студента анализировать информацию и делать выводы. На занятиях по истории России студентам также предлагается ряд групповых и парных работ. Например, ролевая игра. Студенты разделяются на несколько групп и, предварительно подготовившись, демонстрируют какого-то исторического персонажа без использования слов, а другая группа, соответственно, должна угадать, что это за личность.

Иногда возникает необходимость применения игровых форм обучения. Так, например, при изучении периода царской России студентам предлагается составить кроссворд по заданной теме. Данный способ дает возможность закрепить основные понятия и материал в целом, который является достаточно обширным и захватывает несколько столетий истории. Также в ходе занятий практикуется создание исследовательских проектов в конце учебного года, так как именно к этому времени у иностранных студентов формируется определенное представление об истории России. Чаще всего для данного задания используется тема Второй мировой войны. Студенты демонстрируют свои работы перед одноклассниками на занятии, а те в свою очередь задают вопросы по работе своих товарищей, что позволяет понять, насколько усвоен материал. Используя визуализацию в своей работе, первокурсники обычно демонстрируют не только место прохождения сражения на карте и ход боевых действий, но и основные цели и задачи сторон. Также часто показывается видеоряд по выбранной теме.

В-третьих, преподавателю, работающему на языке-посреднике, необходимо как можно точно перевести термины. В российской истории существует множество терминов, которые отсутствуют в английском или французском языке. Перевод терминов занимает большую часть времени при подготовке к занятиям, так как необходимо их не просто перевести на другой язык, но и объяснить значение. Если данный термин отсутствует в языке-посреднике, то используется метод описательного перевода. Студентам дается написание термина на соответствующем языке, используя методы транслитерации или транскрипции, а потом поясняется его значение. Примером является термин «полюдь», который обозначает сбор дани князьями Киевской Руси. При переводе термина, сначала дается его написание на языке-посреднике, а далее краткое объяснение значения. Когда в английском или француз-

ском языке можно найти перевод данных терминов, приведенных одним из известных переводчиков, то необходимость его пояснения все равно остается. Например, такой термин, как «оброк». Существует перевод этого термина на английский и французский языки. Но после перевода студентам необходимо пояснить значение термина для данного периода времени в истории, так как перевод чаще всего можно найти в специализированных исторических словарях или в разделе история, которое не является самым популярным, а соответственно и значение далеко не первое. Это связано, прежде всего, с разницей в социокультурном понимании мира и отсутствием исторической памяти и базиса необходимой информации.

И последней особенностью обучения иностранных студентов Астраханского ГМУ является сама необходимость применения языка-посредника при проведении занятий для успешной социокультурной адаптации в условиях обучения в российском вузе. С одной стороны, можно заметить, что существуют специальные подготовительные курсы обучения русскому языку перед прохождением самого обучения. Это, несомненно, является огромным плюсом, так как студент уже на этапе поступления на основную специализацию имеет представление о русском языке, истории и культурных ценностях страны. Но, с другой стороны, студенты, которые начинают обучение на языке-посреднике имеют возможность сразу погрузиться в учебный процесс. Возможно, данный метод может показаться не совсем правильным, но, тем не менее, воспринимать информацию на более привычном для них языке намного проще, чем на другом, малознакомом и малоизученном языке. Поэтому нередки случаи, когда иностранные студенты, которые изучали русский язык до поступления на основную специализацию и с началом учебного года обучались в русскоязычной, пусть и иностранной группе, в дальнейшем переводятся в группы, где преподавание ведется на языке-посреднике. Социокультурная адаптация крайне необходима в первый год обучения, когда студенты сталкиваются с рядом трудностей: учебно-познавательные, связанные с разницей в системе преподавания, недостаточной языковой подготовкой или ее отсутствием, системой контроля и т.д., социокультурные и психологические трудности, связанные с необходимостью вхождения в новую среду, преодоление языковых барьеров в решении как бытовых, так и социальных задач, культурные традиции и религиозные особенности [Кривцова, 2011: 285; Селезнев С.Б., Костина Л.А., Захарова Е.В., 2007: 175–177].

Для социокультурной адаптации студентов необходимо не просто изучение истории нашей страны, но также традиций и обычаев, основных праздников. Например, в канун Нового Года проводится занятие по истории данного праздника. Занятие организуется таким образом, чтобы привлечь как можно больше студентов. Для начала мы рассказываем историю праздника в России, как появился, почему празднуется именно 1 января, основное меню праздничного стола и традиции празднования. Далее студенты, которые, предварительно, получили задание подготовиться, рассказывают про празднование Нового Года в своей или какой-либо другой стране, отражая основные традиции и обычаи этого дня. А в конце занятия мы все вместе поем традиционную для Нового года в России песню «В лесу родилась елочка...» (на русском языке и языках-посредниках).

Таким образом, в работе используются различные интерактивные методы:

- 1) демонстрационный;
- 2) вопросно-ответный;
- 3) создание исследовательских проектов (индивидуально или в группе);
- 4) ролевая игра.

Применение интерактивных методов обучения является немаловажным фактором в преподавании истории. Работа на языке-посреднике дает возможность донести до студента необходимую информацию более доступно. А визуализация материала позволяет опираться на зрительную память учащихся. Использование различных интерактивных методов и способов преподавания помогает приобщить иностранных студентов медицинского вуза к изучению данного курса, который является обязательным для всех студентов, кроме того, способствует адаптации в современных условиях обучения в российском университете.

Список литературы

1. Войтович А.В. Специфика преподавания истории России и страноведения иностранным студентам: сборник трудов Научно-методической конференции. Национальный исследовательский Томский политехнический университет. – Томск, 2013.
2. Кривцова И.О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде Российского ВУЗа (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко) // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8. – Ч.2.
3. Костина Л.А., Миляева Л.М. Современные образовательные технологии в высшей школе. Методические рекомендации // Астрахань. – 2012. – 66 с.
4. Сатретдинова А.Х. Роль мотивации в обучении русскому языку как иностранному // Современные тенденции развития клинической психологии. – Астрахань, 2016. – С. 68–73.
5. Селезнев С.Б., Костина Л.А., Захарова Е.В. Региональные особенности этнографической трансформации (на модели студенческой среды астраханской государственной медицинской академии) // Перекрестки истории: актуальные проблемы исторической науки материалы Всероссийской научной конференции. Редколлегия: Д. В. Васильев, А. М. Липчанский, А. В. Сызранов. 2007. – С. 175–177.
6. Чариев Т. Эффективные методы обучения истории // Молодой ученый. – Казань, 2017. – № 15(149). – Ч.7.

THE SPECIFICS OF THE APPLICATION OF INTERACTIVE METHODS OF TEACHING OF FOREIGN STUDENTS IN INTERMEDIARY LANGUAGE

Seredina A.M.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The article is devoted to the particularities of teaching of Russian history with the using of an intermediary language (English or French) for foreign students of a medical university. The author examines the specifics of the organization of the educational process using interactive teaching methods, the main problems of teaching of foreign students and substantiates the need of using an intermediary language for the successful socio-cultural adaptation of foreign medical students in the current conditions of education in a Russian university.

Keywords: foreign students, interactive teaching method, intermediary language, teaching methods, socio-cultural adaptation, individual approach, group and individual works, specialized terminology.

УДК 316.6

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ НА ЯЗЫКЕ-ПОСРЕДНИКЕ

Смахтина Т.А.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В статье рассмотрены проблемы преподавания психологии иностранным студентам в медицинском ВУЗе, обучающимся на французском языке. Рассматриваются проблемы, возникающие при преподавании психологии на языке-посреднике. Описывается учебно-методический комплекс для студентов, обучающихся на французском языке.

Ключевые слова: обучение, психология, язык-посредник, иностранные студенты, медицинский вуз, адаптация.

В настоящее время иностранные студенты в Астраханском государственном медицинском университете изучают дисциплину «Психология и педагогика», в том числе, на французском языке на первом, втором курсах лечебного факультета.

Учебно-методический комплекс для студентов, обучающихся на французском языке, включает в себя:

1. Учебное пособие по психологии и педагогике, науке об объективных закономерностях развития, функционирования, проявления психики человека.

2. Контролирующие материалы: вопросы к зачету, практические задания, ситуационные задачи, банк тестовых заданий текущего и остаточного уровня знаний.

3. Комплекс презентаций и видеороликов, иллюстрирующих лекционный материал, включающий в себя 36 тем по 5 разделам дисциплины «Психология и педагогика».

Преподавание психологии в высшем учебном заведении – это необходимая ориентировочная основа как для личного профессионального самосовершенствования, так и для будущего делового взаимодействия с окружающими, которые различаются по индивидуально-психологическим особенностям, характеру, ценностям.

Любого специалиста – иностранного гражданина, который обучается в российском вузе, – ожидают ситуации, когда ему придется доводить идеи, замыслы, настроения до сознания окружающих (искать взаимопонимание, искать компромиссы, обучать, руководить).

Однако, очень важным для эффективного взаимодействия является хорошее регулирование собственного внутреннего мира и самосовершенствование на научной основе.

В целом, структурно и методически лекции, практические занятия для данной категории обучающихся близки к аналогичным формам занятий, проводимых со студентами, обучающимися на русском языке.

Одной из основных проблем, которые мы определили, является неоднородный исходный уровень владения французским языком, различия его диалектов, особенности интонаций, использование «бытового» языка студентами из тех стран, где французский является государственным языком в противоположность преподавателям, владеющим классическим французским, затрудняет как общение студентов внутри группы, так и с преподавателем. Поэтому уровень требований к преподавателю, обучающему на французском языке, достаточно высок, и не ограничивается владением предметом и педагогическим мастерством.

Следующая проблема, с которой сталкиваются преподаватели психологии на языке-посреднике, заключается в социальной, биологической и академической адаптации иностранных студентов [Костина Л.А., Миляева Л.М., 2014: 433–437].

Решать вопросы более успешной адаптации иностранных студентов в России возможно благодаря их обучению в центре довузовской подготовки, по окончании которого обучающимся выдают сертификаты, которые позволяют им продолжить образование на первом курсе любого вуза России по выбираемой им специализации.

При этом необходимо осуществление не просто отдельных мероприятий диагностики и адаптации, а активное включение субъекта, в нашем случае – иностранного студента, в процесс собственной адаптации, довузовской подготовки, изучения русского языка и культуры, учебной деятельности. Проблема включения иностранных студентов в образовательный процесс и их социально-психологическая адаптация ослабляется тем обстоятельством, что наиболее действенной психологической формой такого включения является их основная учебно-профессиональная деятельность, по крайней мере, на этапе довузовской подготовки – изучение русского языка и культуры [Сатретдинова А.Х., 2013: 198–199; Селезнев С.Б., Тараскина Т.В., 2009: 109–119; Селезнев С.Б., Селезнева Е.М., 2006: 246–248].

Несмотря на указанные проблемы, преподаватель на этапе довузовской подготовки должен уметь организовать учебную деятельность, при которой каждый обучающийся сможет раскрыть свой потенциал и способности. Но, так как получение образования за рубежом у иностранных студентов зачастую сопровождается многочисленными стрессами, то главный акцент при обучении рекомендуется делать на активизации познавательной деятельности за счет управления состоянием, а также восприятием и мотивацией. Стимулировать процесс обучения, возможно, включая психофизиологическую концепцию, которая позволяет определять потенциальные возможности студентов для усвоения учебного материала, границы управления состоянием личности в процессе обучения, а также раскрывая возможности использования неосознаваемой психической активности в учебном процессе.

К проблемам в преподавании психологии относят разницу в социальном опыте студентов. В преподавании психологии наибольший акцент уделяется обращению к текущему или будущему жизненному опыту студента. Взаимосвязь теоретического материала и актуальных задач будущей профессиональной деятельности и частной жизни студентов, а также знаний, которые получили ранее, позволяют активизировать познавательную деятельность обучающихся, сделать учебный процесс более интересным и доступным для понимания.

Таким образом, существует ряд проблем в преподавании психологии на языке-посреднике. Однако некоторые частные проблемы также требуют психолого-педагогического осмысления.

Список литературы

1. Дедова О.М. Из опыта организации обучения медицинским специальностям на языке-посреднике / О.М. Дедова, В.А. Корнев // *Общественные науки*. – 2016. – № 4. – С. 62–68.

2. Дедова О.М. Факторы, влияющие на адаптацию иностранных студентов / О.М. Дедова, Н.В. Голубцова // *Сборник материалов 6-й Международной научно-практической конференции*. – 2014. – С. 153–156.

3. Костина Л.А., Миляева Л.М. Социально-психологическая адаптация студентов к обучению в медицинском вузе // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 11-2. С. 433–437.

4. Сатретдинова А.Х. Проблемы адаптации иностранных студентов к иноязычной социокультурной среде (на примере Астраханской государственной медицинской академии) // *Клиническая психология в структуре медицинского образования. Материалы научно-практической конференции с международным участием*. – Астрахань: Издательство государственной медицинской академии, 2013. – С. 194–199.

5. Селезнев С.Б., Тараскина Т.В., Батарчук Д.С., Костина Л.А., Кочур В.В. Этнопсихологические аспекты социальной адаптации студентов в мультикультурной образовательной среде // *Астраханский медицинский журнал*. 2009. Т. 4. № 1. С. 109–119.

6. Селезнев С.Б., Селезнева Е.М., Костина Л.А., Захарова Е.В., Кочур В.В., Франк Г.Н. Динамика этнокультуральных изменений в студенческой среде в условиях региональной этнографической трансформации // *Сибирский вестник психиатрии и наркологии*. 2006. № 5. С. 246–248.

7. Шерстникова С.В. Высшее образование на языке-посреднике: проблемы и возможные пути их преодоления / С.В. Шерстникова, О.М. Дедова, В.И. Корнев // *Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья*. – 2016. – № 64. – С. 131–136.

8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2001. – 712 с.

THE PROBLEMS OF TEACHING PSYCHOLOGY IN AN INTERMEDIARY LANGUAGE

Smahtina T.A.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The article deals with the problems of teaching psychology to foreign students studying in French in a medical university. The problems arising in the teaching of psychology in the intermediate language are considered. The educational-methodical complex for students studying in French is described.

Keywords: education, psychology, language-intermediary, foreign students, medical university, adaptation.

**СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ АНАТОМИИ ИНОСТРАННЫМ
СТУДЕНТАМ НА ЯЗЫКАХ-ПОСРЕДНИКАХ****Супатович Л.Л., Тризно М.Н.***Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В статье освещены проблемы преподавания анатомии на языке-посреднике. Для иностранных студентов объем знаний, необходимых для ориентировки и понимания структур человеческого тела, значительно увеличивается, учитывая тот факт, что они должны запомнить названия как на своем языке, так и на языке-посреднике, русском и латинском языках, свободно ориентироваться в этом и понимать взаимосвязи, что накладывает определенные требования к обучению на языке-посреднике.

Ключевые слова: анатомия, обучение, олимпиада, английский язык, французский язык, язык-посредник, иностранные студенты.

«Учить, а не просто преподавать» – такой слоган ни в коей мере не умаляет роли преподавателя высшей школы, добросовестно передающего свои знания молодому поколению, но лишь подчеркивает специфику преподавания анатомии иностранным студентам. При всей своей многозначности слово «учитель» применительно к школьному образованию ассоциируется прежде всего с обучением в младших классах, и у каждого при звуках песни «Учительница моя» всплывает в памяти ее незабываемый образ. И дело тут не только в знаниях, но и во внимании и заботе, которыми первая учительница окружает своих питомцев. Именно такого, особо чуткого, отношения требуют от преподавателей первокурсники факультета иностранных студентов. На кафедре анатомии подобный подход нашел свое отражение в методике преподавания предмета, предусматривающей максимальную помощь иностранным студентам в освоении программного материала, облегчении его восприятия и запоминания [Удочкина, 2013: 15].

При всем разнообразии учебных методик [Гайворонский, 2016: 53], включая поурочный фронтальный опрос, письменное тестирование, мультимедийные и компьютерные технологии, все же самым эффективным в смысле результативности было и остается репетиторство, т.е. беседа учителя и ученика один на один - классика частного образования [Гайворонский, 2017:52]. Разумеется, в государственных и муниципальных учебных заведениях при объединении обучающихся в малые коллективы, классы и группы, репетиторство в его классическом понимании нереально, но и в современных условиях его элементы все же могут и должны использоваться. К примеру, опрос студентов на контрольных занятиях по определенной теме должен проходить в виде собеседования, а не просто молчаливого выслушивания ответов с неудовлетворительной оценкой при плохой подготовке студента. Опрос в форме собеседования наряду с контролирующей выполняет еще и обучающую функцию и на деле представляет собой индивидуальную работу со студентами [Мещерякова, 2006: 18]. Такой подход требует определенных временных затрат и более успешно может быть реализован в малочисленных группах. Не следует преувеличивать стимулирующую роль двойки, что особенно свойственно молодым, еще не опытным преподавателям. Выставить в журнале неудовлетворительные оценки куда проще, чем добиться в учебной группе высоких показателей успеваемости. Как же этого достичь?

С первых дней обучения на кафедре анатомии на первокурсников, в том числе в группах факультета иностранных студентов, обрушивается большой объем учебного материала с огромным количеством непривычных наименований и латинских терминов. Программа начинается с изучения опорно-двигательного аппарата, а именно с остеологии, которая требует не столько абстрактного, сколько конкретно наглядного мышления. Это значительно упрощает вхождение будущих врачей в медицину — очень сложную область знаний, о которой недаром говорят, что она передается от человека к человеку. Первым поводом по медицине становится преподаватель анатомии. Остеология, с которой начинается этот предмет, тре-

бует от студентов конкретно наглядного мышления, и задача преподавателя - обеспечить визуальное восприятие всех скелетных частей человека. Такой подход остается правилом и для других морфологических структур [Удочкина, 2017: 391]. Целям наглядности преподавания на кафедре служат экспонаты анатомического музея, значения которого в учебном процессе трудно переоценить [Кириллова, 2013: 48]. Кроме того, используется натуральный материал банка учебных препаратов, муляжи, модели и планшеты, таблицы, схемы и рентгенограммы, иллюстрации в учебниках, атласах и на экране. Наглядные пособия позволяют студентам видеть изучаемые объекты в целом и на разрезах, в натуральную величину и в масштабе, изолированно и в комплексе с другими органами, в том числе на тотальных препаратах целых трупов. Студентам предоставляется возможность рассмотреть детали изучаемых объектов, каждая из которых имеет своё назначение и название. С каждым занятием количество терминов увеличивается. Это, во-первых, наименования анатомических структур и медицинских понятий на английском или французском языках соответственно для англо- и франкоязычных студентов; во-вторых, латинская терминология, дополненная некоторыми греческими аналогами; в-третьих, по-русски, что понадобится для курации больных на клинических кафедрах, и наконец, в-четвертых, на родном наречии – языке общения со своими будущими пациентами.

Существенную помощь в освоении иностранными студентами русской и латинской терминологии оказывают кафедры латинского, иностранного и русского языков [Сатретдинва, Самохина, 2012]. Они снабжают лексическим материалом, которым служат главным образом анатомические и общемедицинские понятия [Мещерякова, 2006: 16]. На практических занятиях по анатомии новые термины четко озвучиваются, а обозначаемые ими детали демонстрируются на препаратах и других наглядных пособиях. Комбинация слухового, визуального и тактильного ощущений способствует лучшему восприятию изучаемого объекта и запоминанию относящихся к нему терминов.

Если в русскоязычных группах методика преподавания предусматривает относительную самостоятельность на практических занятиях, разумеется, с акцентуацией преподавателем особо значимых моментов, то в группах иностранных студентов практикуется подробное объяснение нового материала с детальной демонстрацией сказанного на препаратах. Кроме того, студентам предлагается краткий конспект темы с перечислением новых терминов и тезисным изложением функций, особенностей строения и топографии изучаемых объектов. Поощряется взаимопомощь, и на практических занятиях вокруг препаратов организуются малые группы с лидером из наиболее способных студентов. Такой лидер не только помогает товарищам в освоении материала, но и выполняет еще одну важную функцию – стимулирует соревновательность.

Как правило, диапазон базового образовательного и интеллектуального уровней в группах иностранных студентов чрезвычайно широк и, наряду с исключительно способными, имеется немало студентов, испытывающих в учебе определенные трудности. Более слабые студенты требуют дополнительного внимания со стороны преподавателей во внеучебное время. Консультативная помощь оказывается также на отработках пропущенных занятий, которые в соответствии с графиком проводятся дежурными преподавателями.

Семестровые зачеты состоят из ответов на вопросы учебной программы и заданий практической части – проверки умения ориентироваться на натуральных препаратах и наглядных пособиях. Экзамен, кроме теоретической и практической составляющих, имеет еще и клинический аспект и включает чтение рентгенограмм и решение ситуационных задач. Последнему особое внимание уделяется в III семестре, в конце которого студенты выполняют тестовые домашние задания повышенной сложности, предполагающие самостоятельную работу с учебником. Решение ситуационных задач способствует развитию врачебного мышления и практикуется на кафедре со времени заведования кафедрой профессором Р.И. Асфандияровым – автором соответствующего пособия [Асфандияров, 2006].

Индивидуальный подход осуществляется на кафедре не только в виде помощи отстающим студентам, но и в повышенном внимании к особо одаренным, талантливым студен-

там. Из их числа формируются команды для участия в предметных анатомических олимпиадах. Астраханский государственный медицинский университет является инициатором таких соревнований среди студентов, обучающихся на иностранных языках. Астраханские анатомы уже дважды проводили на своей базе ежегодную межвузовскую олимпиаду по анатомии на английском и французском языках с участием медицинских вузов России, Белоруссии, Казахстана и Донецкой Республики. Программа олимпиады включала не только индивидуальные, но и общекомандные задания, и проходила в исключительно теплой и дружеской обстановке. Оценка результатов проводилась по нескольким параметрам, и никто из участников не уехал без награды. Призовые места на предметных олимпиадах - это демонстрация высокого уровня преподавания соответствующей дисциплины и общая победа студентов и преподавателей.

Резюмируя, можно отметить, что, участие студентов в межвузовских олимпиадах на английском и французском языках также положительно сказывается на вовлеченности в образовательный процесс. Кроме того обучение иностранных студентов анатомии человека должно основываться на более детальном и индивидуальном разборе материала со студентами преподавателем, а также с помощью достаточного количества нативных препаратов, муляжей и других визуальных методов обучения. Организация или самоорганизация небольших кластеров внутри группы, где наиболее способные студенты помогают в усвоении программы остальным, также положительно влияет на успеваемость всей группы.

Список литературы

1. Асфандияров Р.И. Анатомия в вопросах и ответах: учебное пособие для студентов I и II курсов лечебного, педиатрического, медико-профилактического факультетов / Р.И. Асфандияров, Д.В. Баженов, М.Р. Сапин. – Тверь: Москва, 2006. – 309 с.
2. Гайворонский И.В. Инновационные технологии в преподавании клинической нейроанатомии. Фундаментальные и прикладные аспекты морфогенеза человека / И.В. Гайворонский [и др.] // Мат. Всеросс. научн. конф. с междунар. участием. – Оренбург: Южный Урал, 2017. – С. 51–54.
3. Гайворонский И.В. Использование учебных музеев кафедры нормальной анатомии в преподавании актуальных вопросов остеологии и артросиндесмологии. / И.В. Гайворонский, Н.И. Конкина, И.Н. Кузьмина // Мат. Всероссийской научной конференции. – Спб., 2016. – С. 53–55.
4. Кириллова Т.С. Термин и терминология в языке медицины/ Т.С. Кириллова. – Астрахань: ГБОУ ВПО АГМА, 2013. – 133 с.
5. Мещерякова М.А. Методика преподавания специальных дисциплин в медицинских училищах и колледжах. Учебное пособие. – Москва: ГЭОТАР - Медиа, 2006. – 176 с.
6. Сатретдинова А.Х., Самохина Г.А. Языковая подготовка к клинической практике: учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов III–IV курсов, обучающихся по специальности «Лечебное дело». – Астрахань: Изд-во ГБОУ ВПО АГМА, 2012. – 95 с.
7. Тонков В.Н. Учебник нормальной анатомии человека / В.Н. Тонков. – М.: Книга по Требованию, 2013. – 782 с.
8. Удочкина Л.А. Формирование компетентностного подхода в изучении анатомии человека // Медицинский журнал Западного Казахстана, 2013. – №3. – С.15–17.
9. Удочкина Л.А. Наглядность преподавания проводящих путей центральной нервной системы на кафедре анатомии Астраханского государственного медицинского университета / Л.А. Удочкина, Л.Л. Супатович // Единство науки, образования и практики – медицине будущего. Сборник научных трудов, посвященный 110-летию со дня рождения АМН СССР, профессора Д.А. Жданова и 260-летию ПМГМУ им. И.М. Сеченова. Главный редактор В.Н. Николенко. – Москва, 2018. – С. 390–393.

PECULIARITIES OF TEACHING ANATOMY TO FOREIGN STUDENTS USING THE INTERMEDIATE LANGUAGE

Supatovich L.L., Trizno M.N.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The article deals with the problems of teaching anatomy in the intermediate language. For foreign students, the amount of knowledge necessary for the orientation and understanding of the structures of the human body is greatly increased, given the fact that they must remember the names in their own language and in the intermediate language, Russian and Latin, orient themselves in this and understand the relationship that imposes certain requirements for learning in intermediate language.

Key words: anatomy, training, Olympiad, English, French, intermediate language, foreign students.

УДК: 811.124

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ОСВОЕНИЯ ФРАНКОГОВОРЯЩИМИ СТУДЕНТАМИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Ткачева Т.А.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

Автор статьи анализирует лингвистические трудности при освоении франкоязычными студентами латинского языка в медицинском вузе и обобщает опыт преподавания латинского языка с использованием сравнительно-сопоставительного и сравнительно-исторического методов. Рассматриваются причины интерферирующего влияния французского языка на произношение латинских терминов и их грамматическую оформленность. Предлагается использование сравнительно-сопоставительного анализа латинского и французского языков и выявление их исторического родства при объяснении фонетических и грамматических аспектов латинского языка франкоговорящим студентам для уменьшения интерференции с французского языка.

Ключевые слова: латинский язык, французский язык, медицинские термины, интерференция, языковое родство, исторические изменения, фонетические ошибки, грамматические ошибки, сравнительно-сопоставительный метод, сравнительно-исторический метод.

В Астраханском государственном медицинском университете иностранные студенты, приезжающие из стран Африки и Азии, могут выбрать обучение по специальностям «Лечебное дело», «Стоматология» и «Фармация» на русском, английском и французском языках. Франкоговорящие студенты приезжают, как правило, из стран Северной Африки. Французский язык для большинства из них является вторым родным, но владеют они им в разной степени и во внеаудиторной обстановке предпочитают общаться между собой на арабском языке. Для студентов и преподавателей, тем не менее, французский язык становится языком-посредником в образовательном процессе.

Латинский язык преподается на первом курсе и имеет целью привить студентам основы изучения и использования медицинской терминологии, что необходимо не только в дальнейшем обучении в вузе, но и для профессиональной деятельности. Задачей преподавателей, ведущих латинский язык на языке-посреднике, является преподнести основные сведения о латинском языке доступным образом и сделать это с учетом языкового, общекультурного и мировоззренческого фундамента, который студенты получили в школе и колледже на своей родине [Казуб, 2014: 3]. Преподавателю необходимо учитывать на первых занятиях и тот стресс, который студенты неизбежно испытывают в начале своего обучения в незнакомой для них образовательной среде, и способствовать их более быстрой адаптации и социализации. Для этого, в первую очередь, нужна четкая постановка целей перед учащимися в освоении неизвестного предмета, поэтапная постановка задач в освоении дисциплины, полная обеспеченность студентов учебным материалом на языке-посреднике, выбор методики в соответствии с обучаемым контингентом [Хвалина, 2014: 119].

Несмотря на исполнение этих обязательных требований в преподавании любой дисциплины, при преподавании латинского языка для франкоговорящих студентов преподаватели, объясняющие материал на французском языке, могут сталкиваться с определенными трудностями. Речь идет не только о свободном владении языком-посредником, что является, безусловно, важнейшим условием успешного преподавания иностранным студентам. Франкоговорящие студенты, для которых французский язык является практически вторым родным языком, воспринимают азы латыни, испытывая большую интерферирующую силу французского языка.

В некоторых случаях близость французского и латинского языков, как близкородственных, во многом облегчает объяснение и упрощает процесс усвоения студентами латинской терминологии, так как многие латинские основы сохраняются во французском языке не только как заимствованные, но и как исконно относящиеся к основному фонду данного языка, произошедшего из латинского. Например:

Лат. – *glandula*, ae, f; Фр. – *glandule*, f (железа)

Лат. – *clavicula*, ae, f; Фр. – *clavicule*, f (ключица)

Лат. – *purus*, a, um; Фр. – *pur*, e (чистый)

Лат. – *solutio*, onis f; Фр. – *solution*, f (раствор)

Основными лингвистическими трудностями, с которыми сталкиваются франкоговорящие студенты при освоении латинского языка, являются различия произношения латинского алфавита и правил чтения латинских и французских слов, а также различие грамматических систем латинского и французского языков, относящихся к разным морфологическим типам. На наш взгляд, для преодоления этих трудностей при обучении франкоязычных студентов латинскому языку довольно эффективно может использоваться сравнительно-сопоставительный и сравнительно-исторический методы изучения языков, первый из которых выявляет особенности каждого языка, а второй показывает родство данных языков.

Так, несмотря на генетическую близость латинского и французского языков, французская фонетическая система подверглась значительным изменениям в процессе своей эволюции в отличие от других романских языков, что связано с действием определенных фонетических законов на территории Романской Галлии (современной Франции). Главными факторами изменений фонетической системы явилась палатализация гласных и согласных, обусловленная перемещением артикуляции в переднеязычное положение. Этим можно объяснить различие в произношении латинских и французских слов, содержащих одну и ту же латинскую букву: в латинском языке данная буква обозначает закрытую заднеязычную гласную, идентичную русскому огубленному заднеязычному звуку, обозначаемому русской буквой у. Во французском же языке буквой u обозначается огубленный закрытый переднеязычный гласный, подобного которому нет ни в русском, ни в латинском языках. Переход латинской фонемы [u] во французскую [y] является результатом длительного процесса палатализации на территории Романской Галлии, завершившегося в VIII веке н.э. [Скрелина, 1972: 40]. Вместе с тем, все латинские основы, имеющие в написании букву u, перейдя во французский основной фонд, сохраняют написание этого звука с помощью той же буквы u. В связи с этим, на начальном этапе обучения правильное прочтение гласной [u] в латинских словах у франкоговорящих студентов вызывает трудность. Привязанность же звучания к определенной графеме в сознании франкоговорящих студентов нередко приводит к тому, что в диктанте вместо, например, латинского слова *sulcus*, ими может быть написано «*soulcouc*», где ou является диграфом, обозначающим заднеязычный звук [u] во французском языке.

Подобного рода ошибки встречаются у франкоязычных студентов также при прочтении латинских букв j (*jot*) и g (*ge*), которые обозначают звуки, подвергшиеся палатализации в народной латыни уже в постклассический период. Обе буквы в определенной позиции во французском языке обозначают один и тот же звук [ʒ] – шипящий фрикативный, соответствующий русскому слегка смягченному ж. Именно поэтому в латинских словах, в написании которых есть буквы j или g в положении перед переднеязычными гласными (*jejunum*, *juvenalis*, *jucunde*, *gingiva*, *genus*), франкоязычные студенты зачастую произносят шипящий

фрикативный [ʒ] вместо йотированного [j] или взрывного заднеязычного [g] (Международный фонетический алфавит: <https://unicode-table.com/ru/alphabets/international-phonetic-alphabet>).

Преодолеть эти трудности в произношении помогают упражнения по прочтению вслух терминов, содержащих новые для студентов правила чтения и произношения. При этом необходимо, чтобы как можно большее число студентов было опрошено в аудитории на практическом занятии по проверке чтения одного и того же упражнения. При исправлении ошибок в произношении слова может быть не лишним напомнить студентам о причинах и следствиях изменения звуков сначала в народной латыни от классической (палатализация: [k]>[ts]; монофтонгизация: [ae]>[ε] и др.), а затем от народной латыни к формированию романских языков, в частности, французского языка (палатализация [g] > [ʒ] в позиции перед [e] и [i], палатализация гласного [u]>[y] и др.).

В медицинском вузе грамматика латинского языка преподается лишь в том объеме, который необходим для изучения и использования медицинской терминологии в анатомической и фармацевтической подсистемах: типы склонений существительных, изменение существительных и прилагательных по падежам (изучаются, главным образом, именительный и родительный падежи), согласование прилагательных с существительным, а также некоторые другие грамматические разделы [Слугина, 2017: 208]. При обучении франкоговорящих студентов грамматике латинского языка важно объяснить студентам, в чем заключается различие грамматической системы латинского и французского языков как разных морфологических типов. Морфологическая классификация в основу различия языков ставит грамматическую форму слова, то есть способность выражать грамматические отношения внутри самого слова или за его пределами. Во французском языке число, род и синтаксическая функция существительного выражается с помощью служебных элементов. Это позволяет отнести французский язык к аналитическим языкам, что означает раздельное выражение грамматического и лексического содержания. В синтетических языках, к которым относится латинский язык, грамматическое значение числа, рода, падежа выражается внутри слова с помощью разветвленной системы флексий. Франкоговорящие и англоговорящие студенты, привыкшие к аналитическому языку, где отсутствует склонение и выражение числа и рода внутри слова, испытывают трудности при построении латинских многословных анатомических терминов и оформлении рецепта на латинском языке [Рамазанова, 2016: 112].

Одним из способов научить осмысленно использовать латинские падежные формы является объяснение и сопоставление выражения определенных отношений между словами во французском и в латинском языках. Сопоставительный (контрастивный) анализ выявляет схождения и расхождения в использовании языковых средств разных языков (в нашем случае латинского и французского) [Сатретдинова, 2010: 193]. Например, в анатомической и фармацевтической терминологии большинство терминов состоят из нескольких существительных, связанных между собой отношениями детерминации. В латинском языке эти отношения выражаются с помощью Genetivus (родительного падежа), как и в русском языке: *dorsum linguae* (спинка языка), *ligamentum tuberculi costae* (связка бугорка ребра), *de costum foliorum Chamomillae* (отвар цветков ромашки). Прежде, чем объяснить изменение существительного из привычной студенту формы именительного падежа (Nominativus singularis) в родительный падеж (Genetivus), следует показать выражение этой же функции детерминации на примерах перевода этих терминов на французский язык: *le do de la langue*, *le ligament du tubercule de la côte*, *la decoction de fleurs de Camomille*. При этом нужно обратить внимание франкоговорящих студентов на тот факт, что без предлога *de* в приведенных терминах невозможно выразить отношения детерминации между словами. Именно этот предлог взял на себя функцию родительного падежа в период постепенного стирания падежных окончаний и в начале формирования романских языков. Исчезновение падежных окончаний в народной латыни на территории Галлии связано с изменением ударения мелодического на силовое под влиянием германского суперстрата, вследствие чего все безударные слоги постепенно сокращались и стирались. Поскольку в латинском языке последний слог в слове всегда безударный, окончания, несущие в себе грамматическую информацию о слове, были обречены

на исчезновение. Это обстоятельство порождает аналитическую тенденцию во французском языке – служебные слова берут на себя функции исчезнувших падежей. То есть, окончания Genetivus в латинском языке обязательно будут соответствовать предлогу de перед неизменяемой формой существительного:

Herba Menthae – l'herbe de Menthe

Decoctum herbae Mentae – décoction d'herbe de Menthe.

Точно также можно объяснить синтетический способ образования степеней сравнения в латинском языке с помощью специальных окончаний и суффиксов и формирование аналитических способов выражения сравнительной и превосходной степени во французском языке.

Использование сравнительно-исторического и сопоставительного методов при обучении франкоговорящих студентов грамматике и фонетике латинского языка является лишь вспомогательным способом привлечения внимания студентов к особенностям латинского языка в отличие от французского, что может способствовать уменьшению интерференции с французского языка. Полное освобождение от интерференции и качественное овладение терминологическим материалом может произойти только при комплексном использовании различных методик, повышающих мотивацию иностранных студентов к заучиванию словарных форм медицинских терминов и к эффективному выполнению закрепляющих, тренировочных и контрольных упражнений.

Список литературы

1. Казуб В.Т. Компетентностный подход в обучении студентов медицинского вуза [Электронный ресурс] // Медицина и образование в Сибири. – 2014. – №1. – С. 3. – Режим доступа: http://www.ngmu.ru/cozo/mos/article/text_full.php?id=1241

2. Рамазанова А.Я. Специфика терминологической подготовки иностранных студентов медицинского вуза // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. – 2016. – Т.6. №1. – С.112–113.

3. Сатретдинова А.Х. Контрастивный анализ в обучении русскому языку как иностранному // Linguamobilis / Научный журнал. – 2010. №2 (21) – Челябинск: Энциклопедия, 2010. – С.193–197.

4. Скредина Л.М. История французского языка: для институтов и факультетов иностранных языков (на фр.яз.). – М.: Высшая школа, 1972. – 312 с.

5. Слугина О.В. Особенности преподавания латинского языка студентам медицинских вузов, обучающимся на английском языке. //Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2017. – № 6(72). – Ч.1. – С. 208–210.

6. Хвалина Е.А. Обучение иностранных студентов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XII междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2012. – С .117–122.

LINGUISTIC DIFFICULTIES OF MASTERING THE FRENCH-SPEAKING STUDENTS OF LATIN LANGUAGE IN MEDICAL SCHOOL

Tkacheva T.A.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The author analyzes in article linguistic difficulties at development by French-speaking students of Latin in medical school. The experience of teaching French-speaking students the Latin language using comparative and comparative-historical methods is generalized in the article. The reasons for the interfering influence of the French language on the pronunciation of Latin terms and their grammatical structure are considered. The use of a comparative analysis of the Latin and French languages and the identification of their historical relationship for explanation of the phonetic and grammatical aspects of the Latin language to French-speaking students is offered to reduce interference with the French language.

Key words: Latin, French, medical terms, interference, language relationship, historical changes, phonetic mistakes, grammatical mistakes, comparative method, comparative-historical method.

ПРОБЛЕМАТИКА ОБУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЯЗЫКЕ-ПОСРЕДНИКЕ

Шагина И.Р., Репина Д.Н.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В данной статье рассмотрены проблемы преподавания физики и математики иностранным студентам медицинского вуза, обучающимся на языке-посреднике. Авторами были выявлены параметры проблем, возникающих в процессе обучения франкоговорящих студентов. Особое внимание обращается на специфику предметной области, формирование практических навыков проведения лабораторных работ. Представлены способы обучения иностранных студентов, применение которых помогает в изучении учебного материала.

Ключевые слова: иностранные студенты, язык-посредник, методика преподавания, физика, математика, медицинская информатика, физический эксперимент, медицинский университет, этнокультура, индивидуальный подход.

В рамках развития Международного сотрудничества и перспектив роста межгосударственной политики, согласно Болонской декларации, Астраханский государственный медицинский университет занимает ключевые позиции по приему и обучению иностранных граждан. В Астраханском медицинском университете учатся студенты из стран Африки: ЮАР, Зимбабве, Нигерии, Египта, Алжира, Марокко, Туниса, а также стран ближнего зарубежья: Казахстана, Узбекистана, Туркмении и т.д. Для студентов дальнего зарубежья обучение проводится на языках-посредниках, т.е. на государственном языке той страны, где они проживают, получили базовые знания в школе и соответственно, на котором будут обучаться в медицинском вузе: английском и французском языках. Превалирующее большинство иностранных студентов обучается именно на французском языке, что в значительной мере определяет специфику направления подготовки занятий, именно для данного контингента обучающихся.

Существует ряд учебных дисциплин, которые изучаются во всем мире независимо от географического расположения, культурного уровня, государственной политики или конфессиональной принадлежности. Это фундаментальные дисциплины: физика, математика, информатика, химия, биология. В системе подготовки специалистов медико-биологического профиля на перечисленные выше предметные области опираются многочисленные дисциплины подготовки. По результатам входящего контроля первичных знаний по физике и математике (основные законы, теоремы, правила, формулы), у иностранных студентов просматривается следующая тенденция: 58% – удовлетворительные знания, 27% – хорошие знания, 10% - отличные знания, 5% иностранных студентов попадающих в разряд неудовлетворительных знаний по физике и математике. Оправдывают это тем, что обучались по программе подготовки колледжа гуманитарного или медико-биологического направления с изучением профильных предметов. При рассмотрении проблем обучения иностранных студентов на языке-посреднике, выстраивается многоступенчатая форма и без того широкого диапазона проблем, решением которых, безусловно, должно заниматься образовательное сообщество, в рамках формата взятой на себя программы.

Основные параметры проблем, возникающих в процессе обучения франкоговорящих студентов:

- воздействие психологических факторов к процессу обучения в условиях иностранного государства;
- новая социальная среда, кардинально отличающаяся от привычной;
- сниженная динамика адаптационного фона, оказывающего влияние на проблемы иностранных студентов, возникающие в новых условиях обучения в российском вузе;

- влияние представителей различных этнокультур на коммуникативные и поведенческие стороны взаимодействия в новой студенческой среде;
- необходимость решения методических проблем, являющихся накопительной функцией вследствие разной общеобразовательной подготовки и базовых знаний по ряду дисциплин иностранных студентов;
- недостаток ресурсов для обеспечения франкоговорящих студентов учебно-методической базой;
- отсутствие вспомогательных мероприятий для преодоления малого взаимодействия иностранных студентов и преподавателей, работающих на языке-посреднике.

Кафедра физики, математики и медицинской информатики принимает самый большой поток иностранных студентов в соответствии с прохождением большого ряда дисциплин по указанным направлениям. Для изучения каждой дисциплины следует учитывать специфику предметной области, организацию образовательного процесса, особенность реактивного восприятия учебной информации, формирование практических навыков проведения лабораторных работ.

Для иностранных студентов предлагается определенный вид учебных пособий для изучения предметной области на французском языке, однако, эти пособия имеют несколько существенных недостатков. Как правило, содержание ориентировано только на элементарный и базовый уровень программного материала, основа которого заложена на местах того обучения, где проходили подготовку студенты, приехавшие из других стран. Также данные пособия не имеют приложений в виде рабочих тетрадей для самостоятельной работы студента и пособий для преподавателя.

Методическое обеспечение дисциплин, преподаваемых на кафедре физики, занимает не последнее место в образовательной системе иностранных студентов. Для решения данной проблемы преподавателями кафедры был разработан ряд практических и теоретических работ с переводом на французский и английский языки. В них в полном объеме представлен теоретический материал и лабораторный практикум по рассматриваемым дисциплинам.

Учитывая специфику медицинского направления вуза, стоит отметить, что наименьшую сложность в методике обучения представляет математика, где используется система символов и знаков, единая во всем мире, а также малый объем теоретического материала в отличие от других предметов, и является достаточно понятной информацией для иностранных студентов. Основное количество обучающихся на французском языке – представители Алжира, Марокко и Туниса - обладают неплохой математической базой, что наглядно показывает ориентированность в различных областях разделов математики, начальных понятий теории вероятностей и статистики.

Совершенно иначе выстраивается процесс обучения физики и медицинской информатики. Безусловно, у всех иностранных студентов одинаково вызывают затруднения специализированные понятия, физические обозначения, физические термины, с которыми они встречаются впервые при изучении физики, а с учетом особенностей медицинского направления этого предмета вызывает ряд сложностей в восприятии.

Например, затруднение практически у всех франкоговорящих студентов вызывает понятие электрофоретической скорости иона, которое лежит в основе элементарной теории электрофореза или вектор дипольного момента, как характеристика токового диполя при воздействии электрического поля УВЧ на проводящие ткани. Лингвистически перевод таких наименований, словосочетаний, оборотов по-своему сложен, а довести теоретическую основу до глубинных понятий иностранным студентам весьма тяжело, особенно при проведении лабораторного практикума на российских приборах.

При этом, выполняя физический эксперимент на каждом практическом и лабораторном занятии, студенту необходимо применять математические знания для обработки результатов, анализировать погрешности, проводить перевод различных физических величин. Для получения хорошего результата необходимо полностью адаптировать иностранных студентов в данной среде.

Следует отметить, что физические и математические задачи вызывают затруднения еще потому, что зачастую являются расчетными или графическими, в то время как за рубежом обучение физике и математике имеет практико-ориентированную направленность, когда студенту предоставляют возможность увидеть, измерить и только после этого дать теоретическую оценку наблюдаемого явления. Как известно, в России обучение физике и математике является теоретико-ориентированным, т.е. подача любого материала начинается с основных понятий, правил, определений, формул, примеров, введения величин, что в полной мере называется погружением в предметную область.

Что касается медицинской информатики, то здесь обучение этой дисциплине вызывает большие затруднения:

- русский Interface в компьютерах;
- программное обеспечение не адаптировано под язык-носитель;
- различие в системе значков, символов и знаков;
- отсутствие информации по методике обучения этому предмету.

Но при всем количестве проблемных моментов франкоговорящие студенты чувствуют себя достаточно комфортно в новой образовательной среде, быстро ориентируются в учебных кабинетах, с удовольствием помогают преподавателю в поисках нужного материала в соответствии с тематикой.

Использование различных языковых способов обучения физике и математике, а также применение практико-ориентированного способа обучения помогает в изучении программного материала дисциплин. В процессе обучения необходимо учитывать индивидуальные особенности иностранных студентов, адаптировать под них разные этнокультурные методики обучения, в частности, создать полиэтнокультурную образовательную среду, которая позволит преодолеть языковые и коммуникативные барьеры при обучении.

THE PROBLEMS OF TEACHING THE SUBJECT AREA OF FOREIGN STUDENTS IN THE INTERMEDIARY LANGUAGE

Shagina I.R., Repina D.N.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

This article deals with the problems of teaching physics and mathematics to foreign students of medical University in the intermediary language. The authors identified the parameters of the problems arising in the process of teaching French-speaking students. Particular attention is drawn to the specifics of the subject area, the formation of practical skills of laboratory work. Presents ways to teach foreign students, the use of which helps in the study of educational material.

Keywords: foreign students, intermediary language, teaching methods, physics, mathematics, medical informatics, physical experiment, medical university, ethnic culture, individual approach.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

УДК 376.77:37.012.5

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ЛИЧНОСТЬ ИНОСТРАННОГО ОБУЧАЮЩЕГОСЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Гагарина Е.Ю.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В статье рассматриваются проблемы формирования поликультурной личности иностранного обучающегося медицинского вуза на территории Российской Федерации. Обосновывается необходимость работы над поликультурным образованием в современном обществе. Раскрыто содержание понятия «поликультурная личность». Также затрагиваются вопросы изучения русского языка и культуры как фактора формирования и воспитания поликультурной личности иностранного обучающегося.

Ключевые слова: поликультурная личность, поликультурное образование, мультикультурализм, коммуникативно-развивающая среда, иностранный обучающийся, медицинский вуз, русский как иностранный.

Медицинское образование является одним из основных социальных институтов общества, которое оказывает значимое воздействие на процесс социализации, профессиональной адаптации и развития личности. В связи с этим проблема организации поликультурной среды медицинского вуза остается актуальной и на сегодняшний день [Алферова, 2014: 64].

Первое учебное медицинское заведение «Аптекарьский указ» появилось в России в XVII веке. В настоящее время более чем в 70 российских вузах готовят врачей. Россия – многонациональное государство. Российские вузы накопили огромный опыт в деле обучения иностранных граждан, но проблема адаптации, формирования и развития поликультурной личности остается актуальной и в настоящее время.

Российская Федерация – это государство с ярко выраженной поликультурой, ориентированной на преобладающий менталитет. Формирование поликультурной личности иностранного обучающегося в российской системе образования показывает положительную тенденцию при целенаправленной работе международного отдела, деканата, воспитательно-го отдела и кафедры русского языка. Изучение русского языка иностранными обучающимися обусловлено наличием государственного языка в РФ. Познание русской культуры расширяет и развивает интерес к объекту изучения, что в свою очередь неразрывно связано.

Поликультурная личность иностранного обучающегося – это многогранная личность с двойственной природой, владеющая как минимум двумя языками (язык государства, гражданство которого он имеет, и диалекты). Изучение русского языка как средства межкультурного взаимодействия необходимо как для образовательной деятельности на территории Российской Федерации, так и для интеллектуального развития поликультурной личности в современном обществе. Мотивирующим фактором, на наш взгляд, является познание языка, слов, выражений, относящихся к повседневным реалиям.

В современной тенденции формирования и воспитания поликультурной личности заложена основа и принципы межнационального общения, способность и умение грамотно оценивать события международной жизни общества и государства с учетом духовных и нравственных ценностей личности. Е.А. Абрамова определяет данное понятие следующим образом: «Поликультурное воспитание – один из аспектов воспитания, направленный на усвоение подрастающими поколениями той части человеческой культуры (поликультурных знаний и умений, качеств (толерантности, эмпатии бесконфликтности, гражданственности, гуманности, многокультурной идентичности), мотивов, ценностей и др.), которые необходи-

мы им для активной и эффективной жизнедеятельности в открытом поликультурном и полилингвальном мире» [Абрамова, 2011: 14].

Исходя из всего вышеперечисленного, мы приходим к выводу, что изучение русского языка и познание культуры является основанием для формирования поликультурной личности иностранного обучающегося медицинского вуза Российской Федерации.

Русский язык обладает необходимым потенциалом при формировании поликультурной личности будущих специалистов. Мы считаем, что этот принцип будет работать в полной мере, если будет соблюдена одна из ведущих социально-педагогических целей высшего профессионального образования, что является средством взаимосвязи поликультурной языковой среды и преподавания культуры через русский язык [Сатретдинова, Пенская, 2017: 194-195]. Российским вузам при обучении иностранных граждан необходимо придерживаться такой задачи, как приобретение будущим специалистом социальной сферы профессионализма в широком смысле, быть ориентированным на усвоение им не только профессионально необходимых знаний и навыков, которые он должен получить в медицинском вузе, но и на становление и совершенствование профессионально значимых личностных качеств, которые являются неотъемлемыми составляющими профессионализма будущего врача. Таким образом, формирование поликультурной личности занимает ведущее место в подготовке квалифицированного специалиста.

Поликультурная личность иностранного обучающегося медицинского вуза Российской Федерации отвечает следующим критериям: когнитивный и поведенческий.

К первому мы предлагаем отнести знание о русской культуре как языковом, так и социальном феномене и переосмысление собственной многокультурной принадлежности, а также сознательное отношение будущего специалиста-медика к ситуации межкультурного взаимодействия на основе имеющихся знаний и осознанного и обработанного опыта.

К поведенческому критерию можно отнести взаимодействие с профессорско-преподавательским составом, администрацией вуза, обучающимися из других стран, где зачастую можно столкнуться с напряженностью во взаимоотношениях.

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Астраханский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации имеет тридцатилетнюю практику обучения иностранных граждан. Вопрос в отношении формирования и поддержания поликультурной личности иностранного обучающегося является приоритетным, в том числе и аспект адаптации к образовательной и научно-исследовательской деятельности. Опыт работы показывает, что существует барьер: на первых курсах обучения сказывается разница образовательных систем и различие в национальных образовательных стандартах РФ и иностранных государств, гражданами которых являются обучающиеся; им требуется период адаптации одновременно и к вузовской системе обучения в целом (как и российским обучающимся) и к другой системе взаимоотношений преподаватель-обучающийся (возможно появление проблем в соблюдении учебной дисциплины). Разница систем обучения и подходов к медицинской науке приводит к определенному дефициту учебников и учебных пособий на языках-посредниках, т.к. изданная в других странах литература часто не совпадает с основными разделами учебных дисциплин, преподаваемых в вузе. Языковой барьер нередко препятствует быстрому включению иностранных обучающихся в научно-исследовательскую деятельность университета.

Мы считаем, что для формирования поликультурной личности иностранных обучающихся медицинских университетов необходимы следующие условия:

- 1) привлечение иностранных обучающихся к участию в студенческих конференциях на младших курсах (в том числе, ежегодная студенческая научно-практическая конференция и другие межкафедральные заседания);

- 2) ежегодное проведение методических конференций для преподавателей, посвященных особенностям преподавания на языке-посреднике и работе с иностранными обучающимися;

- 3) проведение в университете олимпиад с международным участием на иностранных языках;
- 4) включение в курс повышения квалификации преподавателей вуза «Преподаватель высшей школы» тем, связанных с особенностями обучения студентов-иностранцев;
- 5) издание учебных пособий на языке-посреднике;
- 6) увеличение количества часов по дисциплине «Русский язык как иностранный» за счет вариативных и элективных дисциплин;
- 7) реализация образовательных программ на английском и французском языках как в рамках высшего, так и последиplomного образования с учетом требований образовательных стандартов иностранных государств.

В заключение отметим, что ключевой задачей формирования поликультурной личности иностранного обучающегося на территории Российской Федерации является укрепление и взаиможелаемое развитие культурных ценностей. Таким образом, работа в отношении формирования поликультурной языковой личности иностранного обучающегося в вузах Российской Федерации выступает в качестве фактора реализации толерантности и этнической культуры и взаимопроникновения этих культур.

Список литературы

1. Абрамова Е.А. Поликультурное воспитание студентов вуза на основе системного подхода: на примере обучения иностранному языку: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2011. – 30с.
2. Алфорова Е.А., Сущенко А.В., Плотникова И.Е. Роль воспитательного процесса в формировании поликультурной личности студента медицинского вуза // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: сб. ст. по матер. XXXIX междунар. науч.-практ. конф. № 4(39). Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2014.
3. Иванова Л.В., Агранат Ю.В., Иванова Л.В. Педагогические условия формирования поликультурной личности студентов в контексте обучения иностранному языку в вузе // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 1–1. – С. 82–84.
4. Мартыанова И.А. Поликультурное образование в вузе как основа успешной социализации студенческой молодежи в условиях глобализации // *Реальность этноса. Образование и этносоциализация молодежи в современной России*: сб. статей XIV Международной научно-практической конференции РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – С. 294–300.
5. Сатретдинова А.Х., Пенская З.П. Психолого-педагогические основы овладения вторым языком в многоязычной среде // *Русская речь в инонациональном окружении: межвузовский сборник научных статей*. Выпуск 10. – Элиста, 2017. – С. 194–205.

MULTICULTURAL PERSONALITY OF A STUDENT OF A FOREIGN MEDICAL UNIVERSITY RUSSIAN FEDERATION

Gagarina E. Yu.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

This article reviews the relevance and issues of education of the multicultural personality of foreign students in a medical university on the territory of the Russian Federation. The necessity of work on multicultural education in modern society is justified. The content of the concept "multicultural personality" is revealed. Also, the issues are addressed on the influence and knowledge of studying Russian language and culture as a factor of formation and education of a multicultural personality of a foreign student.

Key words: multicultural personality, multicultural education, multiculturalism, communicative-developing environment, a foreign student of a medical university, Russian as a foreign language.

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН**Епанчина Л.В.***Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В статье рассматриваются проблемы адаптации слушателей подготовительного отделения, приехавших из зарубежья. На примере представителей дальнего и ближнего зарубежья автор выделяет обстоятельства, облегчающие и осложняющие процесс обучения.

Ключевые слова: ближнее и дальнее зарубежье, иностранные слушатели, билингвизм, освоение языка, адаптация.

Изменения в обществе ведут к трансформации образования. Иное общество требует иного отношения и к образовательной системе. Одним из показателей успешности вуза является количество обучающихся студентов-иностранцев. Обмен студентами, проведение кросс-культурных исследований, создание международных программ – это часть мер, необходимых для включения вуза в международное образовательное пространство. С каждым годом растет студенческая международная мобильность. Приток в основном происходит из стран СНГ и ближнего зарубежья. Но для того чтобы показать степень эффективности вузов, применяется показатель доли иностранных студентов, который не включает граждан, приехавших для обучения из стран СНГ, Балтии, Абхазии, Грузии и Южной Осетии. Поэтому считается важным не увеличение количества студентов за счет межправительственных соглашений, а привлечение студентов из стран дальнего зарубежья.

Возрастающий интерес к теме иностранных студентов и создания для них благоприятной образовательной среды в России пробуждает исследовательский интерес к изучению особенностей адаптации студентов к совершенно новым условиям проживания и обучения. Важен вопрос, как иностранцы ощущают себя в новой социокультурной среде и какие меры можно принять для усовершенствования условий проживания и обучения, а также облегчения адаптационного процесса. Особенность иностранного студента как объекта исследования состоит в том, что, приезжая в другую страну, он вынужден усваивать новые культурные образцы для успешного функционирования в качестве члена принимающего сообщества. Во время первого года студент-иностранец стремится адаптироваться к требованиям вуза, к новой культуре, социальной среде, факультету, языку общения, усвоить форму, методы, организации учебной работы, приспособиться к климату и т.д. Недостаточность либо полное отсутствие знаний о политической и экономической системе нашей страны, этикете, нормах и традициях россиян дезориентирует иностранцев, вызывая психологические проблемы. Доказано, что успешность обучения во многом зависит от возможности освоить новую среду, в которую попадает студент, поступив в вуз [Анисимова, 2013: 1]. Проблемы адаптации у студентов связаны с освоением новых способов познавательной деятельности и форм межличностных отношений. Ситуацию осложняют и различия в образовательных системах России и родной страны слушателей, проблемы организации быта.

Привычные образцы и схемы поведения не всегда применимы в новой среде, поэтому требуются определенные усилия по преодолению барьеров и встраиванию в новую социокультурную среду и время. Необходимо отметить тот факт, что студенты изменились, стали более мобильными, свободно владеют компьютером, пользуются Интернетом, адаптированы к рыночным отношениям [Селезнев, Тараскина, 2009: 109–119; Бисалиев, Кубекова, Сарафрази, 2014: 591].

Важно понять, как проходит процесс адаптации иностранных студентов, с какими трудностями они сталкиваются.

В настоящее время в российских вузах обучаются десятки тысяч иностранных граждан. Подготовкой иностранцев к получению высшего образования на русском языке

занимаются также подготовительные отделения. Существует подобная структура и в Астраханском государственном медицинском университете (далее Астраханский ГМУ). Большинство слушателей подготовительного отделения нашего университета – граждане стран Ближнего Востока, Средней Азии, Центральной и Южной Африки.

Одним из значимых факторов адаптации является культурная дистанция, степень различия между принимающим и отправляющим обществом. Учитывая советское прошлое стран ближнего зарубежья, наличие общих социальных институтов, на начальном этапе пребывания в России слушателям из данных стран проще «включиться» в процесс обучения. Кроме того, сам национальный состав населения Астраханской области облегчает адаптацию слушателей из Казахстана, Туркменистана, Узбекистана, Таджикистана и других республик [Kostina, Milyaeva, 2014: 27; Смахтина, Сергеева, 2017: 6 – 19].

Языковой барьер, конечно, является одной из основных трудностей. В странах ближнего зарубежья давно отказались от обязательного изучения русского языка в школах. Однако многие слушатели приезжают в Россию с начальными знаниями языка, в отличие от слушателей дальнего зарубежья. Этот факт можно назвать преимуществом в обучении только на начальном этапе. Многие знания слушателей ближнего зарубежья являются ошибочными и неупорядоченными. В то время как слушатели дальнего зарубежья осваивают азы и продвигаются на более сложный уровень, слушателям из ближнего зарубежья приходится выделять время на корректировочный курс, исправление искаженных знаний и их систематизацию. На занятиях по русскому языку слушатели получают много информации как лингвистического, так и профессионального характера. Информация должна быть усвоена ими: для этого необходимо повторять и заучивать. Существуют два вида информации: объективная и субъективная. Пишущий какую-либо информацию порождает текст, который передается другим объектам и запечатлевается в их структуре – объективная информация. Реципиент, получая данную информацию, переживает ее, передает информацию в мозг с помощью смысловых образов (слов, образов и ощущений) – субъективная информация [Маджаева, Сатретдинова, 2015: 280–281]. Поэтому на занятиях обязательно надо создавать атмосферу передачи информации. Для формирования у студентов-иностранцев положительной мотивации к изучению русского языка важным является предъявление учебных текстов, отвечающих их профессиональным интересам [Сатретдинова, 2016: 71].

Известно, что живое общение с носителями языка – самый верный путь в его освоении. Среди преимуществ обучения русскому языку у слушателей из дальнего зарубежья следует назвать их большую социальную открытость. Наблюдение показало, что данные слушатели ведут более активную жизнь, проще заводят друзей в университете и за его пределами. Этот факт приводит к тому, что уровень владения русским языком у представителей обеих групп (дальнее и ближнее зарубежье) спустя полгода обучения уже не имеет кардинальных различий. Кроме того, говоря о представителях стран дальнего зарубежья, следует упомянуть о том, что большинство из них владеет английским или французским помимо родного.

Существует множество научных исследований, доказывающих, что билингам, носителям двух языков, намного легче дается изучение третьего и последующих иностранных языков [Емельянова, 2010: 91–102]. Известно, что третий язык проще выучить, даже если он кардинально отличается от родного или второго изученного, поскольку уже сформирован опыт сравнения и сопоставления структуры и реалий языков, снят психологический барьер [Емельянова, 2010: 91–102].

Разумеется, в качестве освоения русского языка как иностранного играют роль индивидуальные психологические способности, уровень мотивации и трудолюбие отдельных студентов, однако процесс освоения языка можно значительно облегчить, уделяя большее внимание социальной и культурной адаптации слушателей. Необходимо проведение межнациональных встреч, конкурсов, концертов – внеучебных досуговых мероприятий, участие в которых способно снять психологический барьер, познакомиться с иной культурой

и в неофициальной обстановке пообщаться с носителями языка. Кроме того, для адаптации необходима возможность использования современных средств обучения.

Одно из направлений в работе со слушателями подготовительного отделения – адаптация, связанная с формированием умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Преподаватели ставят перед собой задачи: научить слушателей самостоятельно находить информацию, анализировать ситуацию, общаться. Работа преподавателей по адаптации слушателей иностранных государств способствует не только повышению престижа нашего вуза, но и укреплению культурных, экономических, политических позиций нашей страны [Костина, Великанова, Фоменко, 2014: 138–141].

Перспективой дальнейшего исследования является количественный и качественный подходы к изучению иностранцев, в частности, описание теоретико-методологической базы, операционализация основных понятий, уделение внимания специфике организации.

Список литературы

1. Анисимова Т.Г. Особенности адаптации столичных и провинциальных студентов в вузовской среде. – Власть. – 2013. – №1. – С.1
2. Бисалиев Р.В., Кубекова А.С., Сарафрази Т.Т. Психологические аспекты агрессии и агрессивного поведения: современное состояние проблемы // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 591.
3. Емельянова Я.Б. Различные подходы к оценке влияния билингвизма на интеллектуальное развитие личности. – Вестник ЧГПУ. – 2010. – № 2. – С. 91–102
4. Костина Л.А., Великанова Л.П., Фоменко О.И. К вопросу адаптации студентов в вузе // В сборнике: Здоровье населения – основа процветания России Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2014. – С. 138–141.
5. Маджаева С.И., Сатретдинова А.Х. Медицинская информация и экологическое пространство пациента // Экология языка и коммуникативная практика. – Красноярск, 2015. – № 2. – С.280–286.
6. Сатретдинова А.Х. Роль мотивации в обучении русскому языку как иностранному // Современные тенденции развития клинической психологии. – Астрахань, 2016. – с.71
7. Селезнев С.Б., Тараскина Т.В., Батарчук Д.С., Костина Л.А., Кочур В.В. Этнопсихологические аспекты социальной адаптации студентов в мультикультурной образовательной среде // Астраханский медицинский журнал. – 2009. – Т.4. – № 1. – С. 109–119.
8. Смахтина Т.А., Сергеева М.А., Шагина И.Р., Кубекова А.С. Эмпирическое исследование адаптации студентов-иностранцев к учебному процессу в медицинском вузе (на примере Астраханского ГМУ) // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. – Т.8. – № 2–1. – С. 6–19.
9. Kostina L.A., Milyaeva L.M. Socio-psychological adaptation of students to study in medical school International Journal of Applied and Fundamental Research. – 2014. – № 1. – С.27.

PROBLEMS OF ADAPTATION OF FOREIGN CITIZENS

Epanchina L.V.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The article deals with the adaptation problems of preparatory department foreign listeners. With the example of near and far abroad representatives the author selects the circumstances that simplify and complicate the educational process.

Key words: near and far abroad, foreign listeners, bilingualism, language mastering, adaptation.

ФЕНОМЕН КУЛЬТУРНОГО ШОКА ИЛИ АККУЛЬТУРАЦИЯ

Кириллова Т.С., Смахтина Т.А., Одишелашвили И.Р.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

Авторы, пишущие о межкультурной коммуникации, ввели в научный оборот термин «культурный шок». Однако, сегодня уже принято говорить о стрессе аккультурации, т.е. негативном воздействии новой (чужой) культуры на личность.

Ключевые слова: культура, шок, аккультурация, личность, адаптация.

С начала 90-х годов XX столетия принято говорить не о культурном шоке, а о стрессе аккультурации. В понятии «стресс аккультурации» имеется значительное число имплицитных уточнений, в первую очередь, указывающих на конкретные условия, в которых может иметь место стресс – это аккультурация, представляющая собой процесс и результат культурной ассимиляции, а также этнической консолидации индивида, следствие инкорпорации в иную культуру любыми средствами, в том числе и за счет подавления в себе этнической культуры.

Аккультурация – процесс сложный и продолжительный, при этом не всегда достижимый. В новую эпоху, в изменившемся социокультурном контексте, А.П. Садохин конкретизирует и уточняет сущность и субъект культурного шока: а именно, сущность – это стресс; субъект – переселенцы, иммигранты.

Симптомы культурного шока могут быть самыми разными: от преувеличенной заботы о чистоте посуды, белья, качестве воды и пищи до психосоматических расстройств, общей тревожности, бессонницы, страха. Они могут вылиться в депрессию, алкоголизм или наркоманию и даже привести к самоубийству [Садохин, 2006: 288].

В учебниках, учебных пособиях, тренингах по межкультурной коммуникации, изданных в последнее время, определяются формы проявления культурного шока, в том числе:

- психологический дискомфорт;
- чувство утраты привычного круга общения;
- ощущения отторжения от новой культуры;
- беспокойство, повышенная тревожность [Садохин, Грушевицкая, 2006: 352].

С. Лисгаард теоретически обосновал модель кривой адаптации (U-образная кривая), в которой определил пять периодов.

Первый период – «медовый месяц», большинство мигрантов стремятся учиться или работать за границей, и, оказавшись там, они полны энтузиазма и надежд.

Второй период получил название «Разочарование, фрустрация, депрессия», поскольку все воспринимается в негативном свете.

Третий период – «критический», т.к. культурный шок достигнет максимума. Это может привести к физическим и психическим болезням.

Четвертый период – «оптимистический». Человек становится более уверенным в себе и удовлетворенным своим положением в новом обществе и культуре. Приспособление и интегрирование в жизнь нового общества продвигается весьма успешно.

Пятый период – «полная адаптация к новой культуре».

Пять ступеней адаптации составляют U-образную кривую развития культурного шока, которая характеризуется следующими степенями: хорошо, хуже, плохо, лучше, хорошо [Lisgaard, 1955: 45–51].

Нередки случаи неадаптивности, о чем, в частности, написал в своей «Актёрской книге» М. М. Козаков, который в свое время хотел начать жизнь сначала и уехал в Израиль.

«И что, – думал я, – вот так бороться до конца жизни с ивритом?». «Даже если я проживу в Израиле всю оставшуюся жизнь, и каждый день буду учить иврит и совершенствоваться в нем, все равно он не станет для меня родным, мыслить на нем я никогда не сумею»

[Козаков, 1996: 273–274]. Представляется, что Михаил Козаков написал выше приведенные строки не в состоянии «культурного шока» или «культурной утомляемости», а глубоко осмыслив реальные факты. Далее автор пишет: «...Ты можешь добиться успеха, тебя будут хвалить все газеты, ты можешь получить национальную премию и поехать от Израиля на международный фестиваль, тебя сделают национальным героем, ты будешь знать иврит как русский, ты станешь богатым, купишь виллу и вывесишь на ней израильский флаг, – но ты никогда не запоешь как птица. У тебя другое мироощущение, данное тебе от рождения» [Козаков, 1996: 352].

Каждая культура имеет своеобразные символы, образы, стереотипы поведения, с помощью которых ее носитель автоматически осуществляет вербальные и невербальные коммуникативные действия, адекватные различным ситуациям в соответствии с установками своей этнической культуры. Однако в условиях новой культуры автоматизм его коммуникативных действий блокируется нормами, правилами, ценностями новой культуры.

Обычно, находясь в условиях своей культуры, человек не отдает себе отчета в том, что в ней содержится невидимая часть «культурного айсберга». Эта скрытая система мониторинга поведения человека обнаруживается лишь тогда, когда он оказывается в иной культуре, ознакомление и познание которой осуществляется сравнением фактов собственной и новой (чужой) культур и их интерпретацией.

Интерпретация фактов чужой культуры реализуется путем столкновения привычного и непривычного, в результате чего понимание нового, неизвестного происходит посредством сравнения непривычного из чужой культуры с привычным из собственной культуры.

В целях преодоления культурного шока, стресса, культурной усталости американский культурный антрополог М. Беннет разработал модель подготовки к жизни в иной культуре, выделив несколько этапов развития нового типа личности, присваивающей себе элементы другой культуры. По мнению автора, в период этноцентристских этапов личность испытывает на себе такие феномены, как:

- отрицание (изоляция, сепарация);
- защита (диффамация, превосходство, обратное развитие);
- умаление (физический универсализм, трансцендентальный универсализм).

Этноцентрические этапы сменяются этапами, в период которых начинают преобладать положительные моменты, приближающие человека к адаптации и, наконец, к интеграции в новую культуру:

- признание, уважительное отношение к ценности другой культуры, речеповеденческим традициям культуры;
- адаптация (эмпатия, плюрализм);
- интеграция.

Однако данная концепция дала сбой вследствие просчета в языковой политике. Важнейшим фактором всегда является язык:

- язык есть главный инструмент адаптации;
- невладение языком является не только причиной культурного шока, но и образует особую категорию «лингвистически изолированных» людей;
- в той или иной степени, интегрироваться в другую культуру можно, но перекодировать свой менталитет практически невозможно.

Обнаруживаются объективно существующие причины возникновения культурного шока, стресса от аккультурации, пролонгированной культурной усталости. Среди них наиболее значимые:

- различие культур;
- объективные и субъективные трудности адаптации к новой культуре;
- отсутствие ориентиров в выборе оптимального варианта культурного поведения, обусловленное невладением языком на коммуникативно достаточном уровне;
- ошибки в интерпретации фактов чужой культуры, обусловленные столкновением привычного (собственная культура) и непривычного (чужая культура);

- невладение большинством иммигрантов языком страны – новой родины, вследствие чего появилась новая категория иммигрантов, лингвистически изолированных;
- большая продолжительность и незначительная результативность процесса адаптации;
- стремление большинства иммигрантов не утратить собственный язык и культуру.

Таким образом, если представить, что человеку удалось в высшей степени приспособиться к другой культуре, ощущать ее как «свою», то на уровне менталитета он все равно будет отчетливо осознавать свою этническую и личностную идентичность, сохраняя подсознательно линию «мы – они».

Список литературы

1. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации [Текст]: учебник для вузов / под редакцией А.П. Садохина. – М.:ЮНИТИ-Дана, 2002. – 352 с.
2. Козаков М.М. Актерская книга. – М.: Вагриус, 1996. – 431 с.
3. Lysgaard S. Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States [Text]. S. Lysgaard // International Social Science Bulletin, 1955. – №7. – р. 45 – 51.
4. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация [Текст] / А.П. Садохин. – М.:Альфа ; М.:ИНФРА-М, 2006. – 288 с.

THE PHENOMENON OF CULTURAL SHOCK OR ACCULTURATION Kirillova T.S., Smakhtina T.A., Odishelashvili I.R.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The authors who write about intercultural communication, introduced a new term “cultural shock” into scientific usage. But, today it is adopted to speak about stress of acculturation, that is the negative influence of a new (foreign) culture on the personality.

Key words: culture, shock, acculturation, personality, adaptation.

УДК: 378-054.6:811.112.7

ЛОКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО МИГРАНТА В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ АСТРАХАНСКОГО РЕГИОНА

Миляева О.В.

*Астраханский государственный университет,
г. Астрахань, Россия*

В данной статье анализируется образовательная дифференциация современных мигрантов, обусловленная миграционными процессами на территории Астраханской области, которые носят массовый характер. Представленные характеристики позволяют выявить цели, мотивации и способности, обуславливающие потенциальные возможности мигранта изучать русский язык, что определяет перспективу создания научно-методических разработок для культурно-языковой и социально-языковой адаптации не только мигрантов, но и их детей.

Ключевые слова: мигрант, миграционные потоки, коммуникация, графическая система, уровень владения языком, популяризация русского языка, социальные транзакции, социальный институт, русскоязычный носитель, школьное образование.

Главными особенностями современных миграционных потоков в Астраханский регион являются подвижность и динамичность, что обусловлено их стабильным увеличением. Основной миграционный поток в Россию, в частности на территорию Астраханской области, составляют граждане Узбекистана. Характеристика уровня образования приезжих из Узбекистана в целом описывает следующую картину:

- около 70% окончили только среднюю школу;
- у 14% есть диплом о получении среднего профессионального образования (в основном, это технический колледж или училище);
- 7% получили высшее образование (как правило, эти граждане претендуют на получение разрешения на временное проживание, вида на жительство или гражданства РФ);
- 9% приезжих вообще не имеют никакого образования: они не окончили даже узбекскую школу. В связи с этим нередко у них затруднено понимание не только русского, но и родного узбекского языка в письменной форме.

К сожалению, наблюдается общая тенденция снижения уровня владения русским языком, в том числе и в нашем регионе. Всего чуть более половины юношей и девушек, родившихся после 1991 года, знают наш государственный язык на таком уровне, чтобы вести успешную коммуникацию с русскоязычным носителем. 2 сентября 1993 года в Республике Узбекистан президентом И. Каримовым был принят Закон «О введении узбекского алфавита, основанного на латинской графике» [1993: 1]. Датой окончания перехода на новую графическую систему было объявлено 1 сентября 2005 года. Переход на новую латинскую письменность обусловил некоторое разделение поколений узбекского общества. После принятия закона старшее еще не научилось читать и писать на латинице, ведь читать на ней было почти нечего. Представители младшего поколения оказались также в трудной ситуации: обучившись латинской графике, они стали отрезаны от книг, которые выпускались на протяжении 60 лет на кириллице – сотен тысяч и миллионов уникальных и ценных томов, которые больше в Узбекистане никто не переиздает. Как мы видим, угроза потери значительного пласта культурного наследия стала явной и серьезной. Этим обеспокоены многие лингвисты, поэтому они разрабатывают не только специальные пособия, но и целые мероприятия, посвященные популяризации русского языка не только в Узбекистане, но и в других бывших республиках Советского Союза.

Следствием вышеописанной ситуации становится затрудненная адаптация «новых» мигрантов к российским реалиям как на рынке труда, так и в быту. Эти мигранты (с низким уровнем образования, без хорошего знания даже родного языка, приехавшие из сельских районов и далеких поселков) и так менее социально адаптивны. В большинстве случаев они не представляют, как нужно пользоваться себе на благо действующими социальными институтами и службами – правовыми, образовательными, медицинскими, национально-культурными и т.п. В таких ситуациях социальные транзакции они вынуждены осуществлять через неформальные связи, в первую очередь, через родственников и друзей, а также через сложившуюся теневую систему посредничества в сфере организации миграции и трудоустройства мигрантов. Все это приводит к увеличению «миграционных рисков» и социальной незащищенности приезжих. С другой стороны, у таких мигрантов правосознание не развито на должном уровне, чтобы понимать всю ответственность за сотрудничество с «теневыми» лицами. Поэтому они могут либо совсем не отстаивать свои права в нужных организациях, либо совершать это всё через тех же антизаконных агентов.

Официально признано, что равный доступ к школьному образованию в России имеют все дети школьного возраста, которые проживают и пребывают на территории РФ. Это гарантируется и Конституцией РФ [1993: 53], и законом «Об образовании» [2014: 5], и Конвенцией о правах ребенка [1990: 12], а также рядом постановлений муниципальной власти, которая на местном уровне определяет порядок доступа детей в образовательные учреждения в каждом субъекте Федерации.

Когда детей принимают в школу, от родителей требуется предъявить администрации учебного заведения только свидетельство о рождении ребенка, паспорт одного из родителей и медицинскую карту (с результатами пройденной диспансеризации и вакцинации соответственно возрасту ребенка). Правовой статус родителей и наличие или отсутствие у них регистрации никак не должны влиять на прием детей в школу.

Действительно, подавляющее большинство детей-школьников мигрантов, проживающих в России, школу посещают регулярно (от 70 до 80%, по опросам ЦМИ).

Рассмотрим ситуацию с уровнем образования у граждан из Таджикистана. Здесь она более оптимистичная:

- у 66% приезжих – среднее общее образование;
- у более 17% – среднее профессиональное образование;
- у 11% – высшее образование;
- только чуть менее 6% приехали в Россию, не окончив никакого учебного заведения.

С уверенностью можно сказать, что общий уровень владения русским языком у таджиков выше, чем у их соседей узбеков: безусловно, это заслуга того, что алфавит в Таджикистане до сих пор остается кириллическим.

Самые образованные мигранты прибыли в нашу страну из Казахстана и Украины, среди опрошенных из этих стран около трети уже получили университетские дипломы. А половина из них приехали в Россию с дипломом о среднем специальном образовании.

Опрошенные представители из Ирана обладали только дипломом о высшем образовании. Именно это позволяет им успешно заниматься своим бизнесом и способствует налаживанию и расширению деловых международных экономических связей.

Если рассмотреть уровень образования представителей других стран, то ситуация вполне предсказуема: каждый второй респондент окончил только среднюю школу, около трети имеет среднее специальное образование, 17% – высшее, и всего лишь 2% не имеют никакого документа об образовании.

Только 4% из этой молодой и малообразованной группы учились в момент опроса, подавляющее же большинство из них (76%) работали, а 14% вообще не имели никакой постоянной работы. Скорее всего, образовательный процесс для большинства из них уже завершен.

Портрет среднестатистического мигранта, прибывшего в РФ, показывает нам то, что российский рынок труда интересуется всё больше молодежь из стран Центральной Азии с низким уровнем образования, недостаточным знанием русского языка для успешной коммуникации и отсутствием профессиональной подготовки.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года: (с учетом поправок, внесенных Законами Российской Федерации о поправках к Конституции Российской Федерации от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ30 декабря 2008 № 6-ФКЗ и № 8 – ФКЗ) // СПС «Консультант плюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/.

2. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г.). Ратифицирована Постановлением ВС СССР 13 июня 1990 г. № 1559-1 // СПС «Консультант плюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/. (25.10.2018).

3. О введении узбекского алфавита, основанного на латинской графике [Электронный ресурс]: закон от 02.09.1993 – Режим доступа: <http://parliament.gov.uz/ru/laws/adopted/82/3532/>. (25.10.2018).

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».

LOCAL EDUCATIONAL DIFFERENTIATION OF CONTEMPORARY MIGRANTS IN THE LANGUAGE PICTURE OF THE ASTRAKHAN REGION

Milyaeva O.V.

*Astrakhan State University,
Astrakhan, Russia*

This article analyzes the educational differentiation of modern migrants, caused by migration processes in the territory of the Astrakhan region, which are of a massive nature. The presented characteristics make it possible to identify the goals, motivations and abilities that determine the potential of a migrant to

learn Russian, which determines the prospect of creating scientific and methodological developments for the cultural, linguistic and social language adaptation not only of migrants but also of their children.

Key words: migrant, migratory flow, communication, graphic system, language proficiency, popularization of the Russian language, social transactions, social institutions, native speaker of the Russian language, school education.

УДК 81.246.2:371.6

THE EFFECT OF BILINGUALISM ON MIND AND BRAIN, ON PERSONALITY AND ON COGNITIVE FUNCTIONING

Rajabov R.R.

*Avicenna Tajik state medical university,
Dushanbe, Tajikistan*

All the advances and the process of globalization that have occurred in recent decades, the use of two or more languages the majority of the population has become a common practice. Therefore, there is a growing interest of experts in investigating the acquisition and processing of language and its cognitive and neural bases. They also wish to understand the implications of bilingualism on the cognitive development of bilingual individuals. The bilingual experience is an advantage in the improvement of the auditory system, which becomes efficient, flexible and focused on automatic sound processing, especially in complex conditions of listening.

Key words: globalization, language, bilingualism, development, improvement, mind, relationship, monolingual, development

As a result of all the advances and the process of globalization that have occurred in recent decades, the use of two or more languages the majority of the population has become a common practice. Therefore, there is a growing interest of experts in investigating the acquisition and processing of language and its cognitive and neural bases. They also wish to understand the implications of bilingualism on the cognitive development of bilingual individuals.

Pioneer researchers consider that bilingualism is a factor that fosters linguistic awareness and, as a consequence, language development. In this sense, they suggest that bilingual individuals have more cognitive flexibility than monolinguals.

Bilingualism is not a categorical experience but experimental research designs require it is treated as such – participants are monolingual or bilingual and differences in performance are assessed for members of the two groups. However, individuals can never be perfectly monolingual or bilingual: even the most monolingual people have had some experience with another language, for example as a school subject or a travel necessity, and all bilinguals have preferred languages or preferred contexts for each.

Bilinguals are individuals who actively use more than one language, but bilingualism arises in many different ways. Some individuals are exposed to two languages from birth and continue to use both languages throughout their lives. Early bilinguals may live in a bilingual environment where they are the majority-language users or in a context in which only one of the two languages is used by most speakers. Other bilinguals acquire the second language only after early childhood, once a native language has been firmly established. Like early bilinguals, these late bilinguals may live in a range of different environments in which most individuals become bilingual or in which only some become bilingual.

As it was already noted, bilingualism – one of the important linguistic concepts connected with language contact. The phenomenon known as bilingualism, is of exclusive interest not only from the point of linguistics view, but also from positions of philosophy, psychology, sociology and even physiology.

For most of individuals the first acquired language – the native language – is as well language of the greatest use and vice versa – the second languages usually are secondary and in respect of use, i.e. auxiliary languages.

Extent of language proficiency is the cornerstone of the classification offered by E.M. Vereshchagin. Its classification includes three levels of bilingualism: receptive (understanding of the speech works belonging to secondary language system), reproductive (ability to reproduce read and heard) and productive (ability not only to understand and reproduce, but also to build integral, intelligent statements) [Vereshchagin, 1969: 22–25].

The word "bilingualism" comes from two Latin words: bi – "double" and lingua – "language". Thus, the bilingualism is an ability of knowledge of two languages, the person who can talk in two or more languages. However more than two languages it is possible to refer to knowledge also multilingualism, in other words polylingualism.

Bilinguals and polyglots are of special interest for psychologists, sociologists and linguists as their studying gives clearer understanding of work of a brain. In psycholinguistics in a different way designate acquisition and possession of sequence of languages: L1–the first language or native and L2–the second language or acquired. The second language sometimes can force out subsequently the first if it is dominant in a given language environment. Distinguish two types of bilingualism:

- 1) natural (household);
- 2) artificial (educational).

In spite of the fact that the bilingualism is considered from different positions, all branches of knowledge proceed from the following: there is primary language system, which is used for communication. If the person uses only this system in all situations of communication and if he does not use other language system, then such person can be called monolinguals. The carrier of two and more systems of communication (that is the person capable to use two and more language systems for communication) can be called to bilinguals. It is considered that the bilingualism positively affects memory development, ability to understand, analyze and discuss the phenomena of language, ingenuity, speed of reaction, mathematical skills and logic. Therefore, in determination of bilingualism there is no requirement of absolutely free knowledge of both languages. If one language does not disturb the second, and the second is developed highly, close to extent of knowledge of the first language, it is said about the balanced bilingualism. In practice, both monolingual and multilingual situations seldom happen balanced.

According to a number of researchers, bilinguals in the world it is more, than monolinguals. It is known that about 70% of the population of the globe in a varying degree own two or more languages [<http://ru.wikipedia.>].

According to the Soviet linguist L.V. Shcherba the bilingualism (in particular clean) favorably affects the person – the second language helps it to analyze and compare that leads to increase in consciousness. In addition, each separate language displays outlook of this or that social group, opening the system of concepts.

Many teachers and parents are afraid that too early studying of the second language can not only delay mastering to the native or both languages, but also harm intellectual development of the child. Fresher researches show that children bilinguals pass the most important stages of development of the speech (the first words, the first phrases) in the same age, as their "monolingual" peers. However it is necessary to consider that in the presence of intellectual decrease at the child (congenital or acquired owing to violations in development), early studying of the second language can really enhance speech difficulties and lead to the general underdevelopment of the speech. Some researchers note that early studying of the second language increases a little risk of development of stutter, which usually extends to both languages. These researchers advise to begin to learn the second language after 5 years.

At the same time numerous researches of the last years speak about huge advantage of bilingual children at school. Bilingual younger school students find the best ability to focus on a task, without being distracted by foreign irritants. Similar increase in ability to concentrate–sign of good working memory – is also inherent also in adult bilinguals, those who freely mastered two languages in early years. It is possible this results from the fact that management and switching between two languages helps a brain to perfect and keep ability to be focused, ignoring excess, irrelevant information.

The use of two or more languages is common in most of the world. Yet, until recently, bilingualism was considered to be a complicating factor for language processing, cognition, and the brain. The past 20 years have witnessed an upsurge of research on bilingualism to examine language acquisition and processing, their cognitive and neural bases, and the consequences that bilingualism holds for cognition and the brain over the life span. The interactions that arise when two languages are in play have consequences for the mind and the brain and, indeed, for language processing itself, but those consequences are not additive. Thus, bilingualism helps reveal the fundamental architecture and mechanisms of language processing that are otherwise hidden in monolingual speakers.

ВЛИЯНИЕ БИЛИНГВИЗМА НА МЫСЛИТЕЛЬНЫЕ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Раджабов Р.Р.

*Таджикский государственный медицинский университет им. Абуали ибн Сина
г. Душанбе, Таджикистан*

Все достижения последних лет привели к тому, что использование двух и более языков стало привычной практикой для большинства людей в мире. По этой причине возрос интерес экспертов в исследовании функционирования языка, а также познавательных и мыслительных способностей личности. Актуальным является выявление основных проблем функционирования билингвизма с точки зрения развития двуязычной личности. Билингвальная практика даёт преимущество в улучшении аудальных навыков, которые развиваются даже в сложных условиях прослушивания.

Ключевые слова: глобализация, язык, билингвизм, развитие, улучшение, ум, отношения, однопольные, развитие

УДК 616–053.81:316.62

КУРАТОР - ГЛАВНЫЙ ПРОВОДНИК ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Росткова Е.Е.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В данной работе была проанализирована роль куратора, как одна из профессиональных функций вузовского преподавателя. Выделены основные разделы кураторства. Целью работы куратора является успешная социализация иностранных студентов в высшем учебном заведении и обществе.

Ключевые слова: кураторство, организационно-педагогический раздел, воспитательно-эстетический раздел, психофизиологический раздел, образование, адаптация, социализация, инновация.

С каждым годом увеличивается количество студентов из ближнего зарубежья, из бывших республик Советского Союза. После распада страны в этих республиках либо прекратилось преподавание русского языка, либо резко сократилось. Студенты, родители которых очень хорошо владели русским языком, к сожалению, знакомы с ним, в лучшем случае, только на бытовом уровне. Единственным помощником для таких студентов становится куратор группы.

Кураторство – одна из профессиональных функций вузовского преподавателя. Куратор должен обладать профессиональными качествами, к которым относятся педагогическая эрудиция, мышление, интуиция, наблюдательность. У куратора много функций. Пользуясь современной терминологией, он – менеджер, то есть тот, кто использует ресурсы и внутренний потенциал других людей для достижения конкретных целей, содействует процессу куль-

турного роста студентов, формированию определенного опыта в различных ситуациях. Кураторство включает несколько разделов.

Организационно-педагогический раздел наиболее ответственный. Иностранному студенту надо помочь освоиться в университете. Он оказывается в другой стране. Иностранцам надо адаптироваться к новым для них социальным, культурным и климатическим условиям [Удочкина, 2012: 53–59]. Куратор, по нашему мнению, должен принять участие в формировании состава группы. Необходимо учитывать контингент иностранных учащихся, их уровни знания и понимания русского языка, лексический запас.

Часто представители разных стран и культур мало знают друг о друге, руководствуются стереотипными представлениями, обладают недостоверной, а иногда и искаженной, негативной информацией о другой культуре и испытывают по отношению к ней предубеждение, что не может не сказаться на длительности и сложности их адаптации к иной социокультурной среде. Куратор также является важным посредником во взаимной связи студентов с деканатом, предоставляя ежемесячный отчет об успеваемости. Он решает индивидуальные вопросы тех студентов, которые нуждаются в общежитии, страховом полисе или других документах. Куратор оказывает помощь иностранным студентам в подборе книг библиотечного фонда, так как многие из них не ориентируются в каталогах научно-учебного фонда.

Воспитательно-эстетический раздел. Это проведение со студентами внеаудиторного дополнительного времени. Его содержание зависит от инициативы самого куратора. Цель данного раздела – формирование у студентов нравственности, духовности, создание благоприятной и дружественной обстановки как в группе, так и между студентами и преподавателями. Квалифицированному специалисту любой национальности необходимо не только хорошо знать свое дело, но и уметь правильно общаться с коллективом. Поэтому куратор следит за обстановкой в группе и, если в группе возникает конфликт, вместе со студентами находит решение проблемы, выслушивая мнение каждого студента о сложившейся ситуации, а также направляет коллектив к принятию правильных и взвешенных решений. Таким образом, студенты учатся самостоятельно принимать решения в трудных ситуациях, что, конечно же, поможет им в дальнейшем обучении и профессиональной деятельности.

Иностранные студенты, оказавшиеся в другой стране, должны быть знакомы с историей и культурой страны, в которой они получают высшее образование [Арефьев, 2012: 78–81]. Куратор – путеводитель в культуру и историю страны. Для сплочения коллектива и поддержания благоприятной эмоциональной атмосферы куратор организует групповые чаепития, празднование дней рождения, выезды на природу и многое другое. Куратор может предложить группе принять участие во внутривузовских мероприятиях, конференциях, «круглых столах» по определенной тематике, олимпиадах, викторинах, конкурсах.

Особого внимания требует психофизиологический раздел кураторства. Для иностранного студента получение образования за рубежом часто сопровождается стрессом. Только опыт и знания куратора могут стимулировать познавательную деятельность иностранного студента, интенсифицировать процессы обучения. Используя индивидуальный психофизиологический подход, преподаватель поможет определить потенциальные возможности обучающегося в процессе усвоения учебной информации и раскрыть возможности использования неосознаваемой психической энергии студентов в учебном процессе.

Современная образовательная ситуация в высшей школе характеризуется многообразием подходов, концепций, технологий, образовательных систем, что требует от педагога-профессионала наличия определенных качеств, помогающих адаптироваться в инновационных изменениях [Росткова, 2017: 198–199].

Таким образом, кураторство – неотъемлемая часть адаптации и российских и иностранных студентов к обучению в университете. Именно от него зависит возможность дальнейшего развития студентов как высококвалифицированных специалистов и достойных членов современного общества. Опыт кураторства создает условия для саморазвития и самореализации личности студента, его успешной социализации в обществе.

Залогом успеха кураторской работы является заинтересованность администрации вуза, которая относится сегодня к этому виду деятельности как к формальным обязанностям преподавателя. На наш взгляд, сегодня остро необходимы механизмы отбора кураторов из общего числа преподавателей, административные меры по мотивации кураторов, механизмы эффективного обучения и контроля их деятельности. Для этого необходимо обеспечить заинтересованность кураторов в добросовестном труде.

Список литературы

1. Арефьев А.Л. Иностранцы студенты в российских вузах / А.Л. Арефьев // доклад на 3-м всемирном форуме иностранных выпускников советских и российских вузов. – М., 2012. – С. 78–86.
2. Росткова Е.Е., Куртусунов Б.Т., Супатович Л.Л. Пути совершенствования преподавания «Актуальные проблемы медицинской науки и образования» // Сб. статей VI Межд. науч. конф.– Пенза, 2017. – С. 198–199.
3. Удочкина Л.А., Росткова Е.Е. Роль внеаудиторной работы в образовательном процессе на кафедре анатомии // Междисциплинарная интеграция в системе высшей школы: материалы науч.-практ. конф. по методике преподавания в вузе. – Астрахань, 2012. – С. 53–59.

CURATOR - THE MAIN CONDUCTOR OF FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN EDUCATION

Rostkova E.E.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

In this work has analysed a role of the curator as one of professional functions of the high school teacher. The main sections of coaching are selected. The purpose of work of the curator is successful socialization of foreign students in a higher educational institution and society.

Keywords: coaching, the organizational and pedagogical section, the educational and esthetic section, psycho–the physiological section education, adaptation, socialization, an innovation.

УДК 616.97

ИНФОРМИРОВАННОСТЬ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА О ПРОБЛЕМЕ ИППП

Садретдинов Р.А., Ерина И.А.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В Российской Федерации назрела крайняя необходимость совершенствования системы полового воспитания у молодых людей. Половое воспитание – широкое понятие, которое является неотъемлемой частью общего воспитания. Данная проблема охватывает довольно широкий круг явлений, в котором тесно переплетается инстинкт с установленными нормами общечеловеческой морали и нравственности. Одной из приоритетных задач развития системы первичной профилактики заболеваний половой сферы, а также формирования ответственного отношения к сохранению репродуктивного здоровья среди молодых людей является создание качественных просветительских ресурсов.

Ключевые слова: студент, воспитание, инфекции, проблема, профилактика, анкета, источник, контакт.

Политика российского правительства в сфере здравоохранения направлена на охрану здоровья населения в целом и получение гарантированной медицинской помощи. Одним из важных направлений в охране здоровья граждан России являются меры, направленные на сохранение санитарно-эпидемиологического благополучия [Адаскевич, 2013: 566].

Инфекции, передаваемые половым путем (ИППП), относятся к социально значимым заболеваниям, так как распространение их в обществе представляет опасность для окру-

жающих в связи с тем, что они являются высококонтагиозными и отражаются негативно на состоянии здоровья населения [Аковбян, 2007: 112].

Важным фактором в борьбе с венерическими заболеваниями являются противовенерическая пропаганда среди населения и нравственно-гигиеническое воспитание молодежи. Неосведомленность в сексуальных вопросах способствует возникновению таких явлений, как нежелательная беременность, ИППП, сексуальные проблемы вследствие неправильного полового опыта. Еще одной проблемой адаптации является неблагоприятная эпидемиологическая обстановка по ИППП в нашей стране [Рогачева, 2015: 78].

Студенческая молодежь является группой риска. В данный период происходит получение знаний и выработка определённых ценностей, которые формируют дальнейший образ жизни. Поэтому санитарно-просветительная работа по нравственному воспитанию должна являться составной частью воспитания молодого поколения [Гуляй, 2008: 89].

Профилактику венерических заболеваний необходимо, в первую очередь, проводить среди студентов [Гуляй, 2008: 89]. В настоящее время в России отсутствует эффективная система первичной профилактики ИППП, направленная на формирование модели поведения в группах риска. Ведется работа по разработке и внедрению в практику профилактических мероприятий образовательно-просветительного характера [Жильцова, 2012: 17]. Знания специалистов об уровне информированности населения об ИППП позволит повысить эффективность подобных программ.

В настоящее время в России отсутствует эффективная система первичной профилактики ИППП, направленная на формирование модели поведения в группах риска. Ведется работа по разработке и внедрению в практику профилактических мероприятий образовательно-просветительного характера [Ермошина, 2002: 98]. Знания специалистов об уровне информированности населения об ИППП позволит повысить эффективность подобных программ.

Нами проведено анкетирование среди студентов медицинского университета. Анкета составлена по всем правилам маркетингового исследования, состояла из вопросов, касающихся основных аспектов ИППП и их профилактики, и содержала вопросы открытого и закрытого типа. В анкетировании приняли участие 90 иностранных студентов (выборка производилась среди студентов II, IV, V курсов). Среди опрошенных лица мужского пола составили 39 человек, женского – 51 человек. Средний возраст – 19,5 года.

В 100% случаев респонденты знают о существовании ИППП. 70% опрошенных считают, что ИППП необходимо обсуждать открыто с партнером, 24,5% – только с врачом, для 5,6% – это личная проблема. По вопросам, связанным с осведомленностью о разнообразии ИППП, их опасности и распространенности, можно сделать вывод о том, что наиболее известны, типичны: сифилис – 27,8%, гонорея – 16,7%, СПИД – 12,6%, трихомониаз – 11,1%, хламидиоз – 7,8%, гепатиты – 5,5%.

Основными причинами заражения, на взгляд молодых людей, являются: наличие социальных групп-гомосексуалистов, наркоманов, «коммерческий секс» – 27,8%, алкоголь, наркотические средства – 20%, а 3,3% респондентов полагают, что одной из основных причин инфицирования является недостаточное воспитание в семье. Большинство студентов (38,9%) получают информацию о ИППП из медицинских учреждений, 27,8% – из специфической литературы, 24,4% – из средств массовой информации (СМИ) – газеты, радио, телевидение, интернет, 8,9% – от знакомых, у 3,3% – это собственный опыт, что заставляет задуматься о необходимости обращения большего внимания к данной проблеме. О средствах контрацепции знают 96,7% опрошенных, среди которых наиболее известны и эффективны барьерные (ведущим средством контрацепции студенты признали презервативы (38,9%), отметив при этом важность приобретения их в аптеке и проверенной фирмы), оральные контрацептивы – 27,8%, 11,1% – ограничение случайных связей, 31,1% – прерванный половой акт, 4,4% – отказ от половой жизни. Среди средств личной профилактики студенты отмечают: оральные контрацептивы – 35,5%, презервативы – 28%, личную гигиену – 16,7%, исключение случайных половых связей – 12,2%, а среди средств общественной профилактики – СМИ – 36,6%, санитарно-просветительскую работу – 33,3%, профилактические медосмот-

ры – 21,1%. Пренебрежение средствами индивидуальной защиты респонденты связывают: с изменениями ощущений – 43,3%, стеснениями при покупке – 23,3%. Студенты высказали мнение о необходимости проведения акций по бесплатной раздаче презервативов, которые могут иметь и анонимный характер. Лечение без консультации врача-дерматовенеролога – неправильное для 91,1%, для 6,7% – правильное, а 2,2% затрудняются ответить на данный вопрос. При опросе выявлено, что важным компонентом полноценной терапии ИППП является финансовое состояние пациентов, поскольку современные лекарственные средства являются дорогостоящими. Большим плюсом является тот факт, что 95,5% студентов-медиков знают и пропагандируют профилактику и незамедлительное обращение при ИППП к специалисту.

Таким образом, большое количество половых партнеров, употребление алкоголя были характерны для студентов, имевших сексуальный опыт, но не болевших ИППП, что также делает их группой высокого поведенческого риска заражения ИППП.

Распространению ИППП способствуют: низкий уровень сексуальной культуры, отсутствие современных методов просвещения населения по вопросам ИППП и методов их профилактики, и, как следствие, низкий уровень информированности населения.

Профилактическая работа должна производиться на высокопрофессиональном уровне. Проведенное исследование показывает необходимость усиления гигиенического воспитания и обучения по предупреждению венерических заболеваний. Необходимо привлекать к этой работе врачей всех специальностей, педагогов, воспитателей и родителей. Лучшей формой общения воспитателей с воспитанниками в том числе родителей с подростками, является общение, основанное на глубоком понимании юношеской психологии и на уважение к запросам, вытекающим из этой психологии. В Астраханском медицинском университете имеются планы нравственно-гигиенического воспитания студентов. Лекции включены в сетку учебных часов.

Список литературы

1. Адаскевич В.П. Кожные и венерические болезни / В.П. Адаскевич, В.М. Козин. – Санкт-Петербург: Медицинская литература, 2013. – 678 с.
2. Аковбян В.А. Инфекции, передаваемые половым путем / В. А. Аковбян, В. И. Прохоренков, Е.В. Соколовский. – М: МедиаСфера, 2007. – 183 с.
3. Гуляй П.Д. Кожные и венерические болезни: Учебное пособие / П.Д. Гуляй. – Гродно:ГГМУ, 2008. – 183 с.
4. Ермошина Н.П. Сифилис: вопросы этиологии, эпидемиологии, клиники, диагностики, лечения и профилактики. Учебно-методическое пособие / Н.П. Ермошина. – Рязань, 2002.–117 с.
5. Рогачева Т.В. Сексуальное поведение современной российской молодежи с позиции гендера / Т.В. Рогачева, Н.Н. Маликова, М.А. Захаров // Управление здравоохранением. – 2015. – № 1(43). – С. 78–102.
6. Жильцова Е.Е. Информированность студенческой молодежи о профилактике инфекций, передающихся половым путем / Е.Е. Жильцова, О.Е. Коновалов // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2012. – № 6. – С. 17–19.

THE AWARENESS OF FOREIGN STUDENTS MEDICAL UNIVERSITY ABOUT THE PROBLEM OF SEXUALLY TRANSMITTED INFECTIONS

Sadretdinov R.A., Erina I.A.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

In the Russian Federation overdue, the urgency of improving the system of sex education in young people. Sex education is a broad concept that is part of General education. This problem covers a wide range of phenomena in which instinct is closely intertwined with established norms of universal morality. One of the priority tasks of the development of the system of primary prevention of sexual diseases, as well as the formation of a responsible attitude to the preservation of reproductive health among young people is the creation of quality educational resources.

Keywords: student, education, infections, problem, prevention, questionnaire, source, contact.

УДК: 378-054.6: 316.77

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В АДАПТАЦИИ И ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Синдюкова С.У.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В статье рассматриваются проблемы адаптации и обучения иностранных студентов в Астраханском государственном медицинском университете. В статье автор освещает актуальные проблемы преподавания истории России на языке-посреднике, делится практическим опытом использования различных форм проведения занятий. Обращается внимание на эффективность применения интерактивных методов обучения за счет использования культурологических элементов.

Ключевые слова: интернационализация высшего образования, международный рынок образования, межкультурная коммуникация, адаптация, экскурсия, обучение на языке-посреднике, нетрадиционные методы обучения, социокультурная среда.

Сегодня одной из важнейших стратегий развития многих вузов является интернационализация их деятельности. Предоставление образовательных услуг иностранным гражданам становится одной из перспективных сфер привлечения инвестиций. Число иностранных студентов становится одним из маркеров успешности вуза на международном рынке образования. Приток иностранных студентов актуализирует проблему их адаптации к иной социокультурной среде.

Обучение иностранных студентов привносит определенную специфику в деятельность каждого вуза. В международном образовательном пространстве перед вузами ставится задача – удовлетворить индивидуальные уникальные запросы иностранных студентов, предлагая более широкий спектр образовательных услуг, учитывающих этнические, национальные, межкультурные различия. Образовательное учреждение должно не только дать профессиональные знания, но и адаптировать иностранных студентов к новой среде. Иностранные слушатели находятся в психологической и социокультурной ситуации, которую можно охарактеризовать следующими моментами:

- иная языковая среда;
- иной менталитет и политическая среда;
- иные нормы общения и традиции обучения;
- иные климатические и географические условия [Куликова, 2009: 230-231].

Процесс обучения – это творческий процесс, целью которого является интеллектуальное, когнитивное и коммуникативное развитие личности, получение новых знаний, умений и навыков. Термин «адаптация» (от лат. *adapto* – приспособление) возник в биологии для обозначения процесса приспособления организмов к условиям окружающей среды. Возможности адаптации являются предметом изучения множества наук. Нас интересует социокультурная адаптация иностранных студентов к процессу обучения в новой педагогической системе и иноязычной среде [Селезнев, 2009: 109–119; Сатретдинова, 2013: 195; Шагина, Смахина, 2016: 110–114].

Специфика обучения и адаптации иностранных студентов диктует включение культурологического аспекта в педагогическое сопровождение при изучении курса Истории Отечества студентами-медиками. Это позволит облегчить процесс вхождения инокоммуникантов в новую языковую, социальную и этнокультурную среду. Культура представляет собой коммуникативную целостность. Восприятие и интерпретация иностранными слушателями чужой национальной культуры и истории зачастую приводит к возникновению различных трудностей. Среди прочих проблем адаптации к иной культурной среде можно выделить несовпадение этических и эстетических понятий, гендерных и социальных ролей.

Существенная роль при вхождении иностранных студентов в иную для них социокультурную среду отводится агентам адаптации. Они помогают субъекту овладевать ситуацией, т.е. предоставляют необходимую информацию, помогают в освоении новых социальных ролей, налаживании социальных контактов и пр. Для иностранных студентов такими агентами являются: деканат по работе с иностранными студентами, преподаватели вуза, коллектив студенческой группы, соотечественники и другие иностранные граждане [Кривцова, 2011: 285].

Это вызывает необходимость поиска методов и приемов работы, которые бы выразили общенациональную культуру принимающей стороны с ее традициями, эстетическими и моральными ценностями, мировоззрением. Понимание и осмысление другой культуры позволяет иностранному студенту выступать не пассивным реципиентом, а личностью с усвоенной системой этносоциальных ценностей. Это благоприятствует созданию основы формирования компетенций для межкультурного диалога. Работа с иностранными студентами-медиками на языках-посредниках представляет собой сочетание традиционных форм проведения занятий (лекция, семинар) с нетрадиционными (тематическая экскурсия, диспут, метод проектов). Занятия в нетрадиционных формах проводятся, как правило, после изучения какой-либо темы или нескольких тем и выполняют функцию обучающего контроля. Такие занятия проходят в нетрадиционной обстановке (музей, театр, картинная галерея, музейно-архитектурный комплекс под открытым небом). Смена привычной обстановки целесообразна, поскольку создает непринужденную атмосферу. Эмоциональная составляющая данного вида работы со студентами крайне важна при преодолении психологических проблем, связанных с переездом в другую страну.

Нетрадиционные формы занятий по истории России проводятся при обязательном участии всех студентов группы, они проходят с использованием средств визуальной и слуховой наглядности. Интерактивные занятия позволяют студентам совершенствовать полученные знания и получить новую информацию, обеспечивают обратную связь преподавателя с получившими новые знания и навыки учащимися. Преподавателю следует осторожно подбирать терминологию, которую он дает студентам, и стараться преподнести историю нашей страны таким образом, чтобы донести до студентов все необходимые факты и события, которые повлияли на формирование российского менталитета. В противном случае иностранные студенты не смогут понять не только множество событий российской истории, либо интерпретировать их в совершенно другом ключе [Войтович, 2013: 301–302].

Во время экскурсии студенты знакомятся с экспонатами, объектами историко-культурного наследия и слушают объяснение преподавателя, делая заметки по ходу рассказа, собирают иллюстративный материал для отчетности. По итогам экскурсии проводится беседа, в ходе которой полученные знания и впечатления систематизируются и обобщаются. Также студенты высказывают свое мнение о занятии-экскурсии, делятся впечатлениями. В качестве контрольного задания предлагается выполнить письменную работу (отчет).

Подобные занятия способствуют достижению различных целей адаптационного, педагогического, психологического и культурологического характера. Экскурсия является составной частью учебного процесса и представляет собой один из очень эффективных методов обучения. Она развивает наблюдательность, способствует накоплению сведений, формирует визуальные впечатления.

В рамках курса Истории Отечества для иностранных студентов на языке-посреднике (английский, французский) предусмотрены следующие учебно-познавательные экскурсии:

1) по историко-архитектурному комплексу «Астраханский Кремль» продолжается 2–3 часа. В ходе пешеходной экскурсии студенты знакомятся с культовыми объектами, башнями, историческими событиями XVI–XXI вв., локализовавшимися в Кремле в ракурсе региональной истории;

2) по Астраханскому государственному объединенному историко-архитектурному музею-заповеднику продолжительностью 3 часа. В ходе данной экскурсии студенты знакомятся с экспозициями, посвященными истории, культуре и природе нашего региона. Экскур-

сии по залам музея знакомят студентов с этнокультурным разнообразием края, традициями и обычаями, бытовыми особенностями народов, населяющих Астраханскую область. Студенты имеют возможность познакомиться с уникальными археологическими предметами из драгоценных металлов и коллекциями холодного и огнестрельного оружия, амуницией разных эпох. Экскурсия вызывает живой интерес у студентов к настоящим предметам быта, деталям одежды, к представителям флоры и фауны региона, к историческим событиям в регионе и стране обучения;

3) автобусная экскурсия в культурно-исторический комплекс «Сарай-Бату». В ходе данной экскурсии студенты посещают декорации, воссоздающие средневековый город Сарай-Бату на берегу реки. Длительность 8 часов;

4) по набережной р. Волги. «Коса» – повествование об этапах городской застройки за стенами Астраханского кремля. Центральное место занимает улица Никольская. Ансамбль зданий на этой улице представляет собой высокий архитектурный уровень, являясь истинным украшением и реликтом Астрахани;

5) «Астрахань музыкально-театральная» – экскурсия, рассказывающая о богатых культурных традициях города, о появлении и развитии театров, музыкальных площадок. Финальной частью экскурсии является посещение Астраханского Государственного Театра Оперы и Балета». В данную программу входят просмотр балетов «Щелкунчик», «Лебединое озеро», оперы «Князь Игорь».

Исходя из всего сказанного, можно сделать следующие выводы. Практически все иностранные студенты в период адаптации испытывают сложности различного характера. Здесь требуется грамотная квалифицированная помощь в их преодолении. Учебный процесс – один из самых сложных аспектов в процессе адаптации. Внеаудиторное общение способствует активному вовлечению студентов в новую среду. Таким образом, преподаватель решает задачу точного, корректного и занимательного изложения истории страны и региона, в котором происходит их личностное и профессиональное развитие. Эффективность применения интерактивных методов обучения повышается за счет использования культурологических элементов.

Список литературы

1. Войтович А.В. Специфика преподавания истории России и страноведения иностранным студентам: сборник трудов Научно-методической конференции. Национальный исследовательский Томский политехнический университет. – Томск, 2013. – С. 301–302.

2. Кривцова И.О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко). Фундаментальные исследования. – 2011. – 8(1). – С. 284–288.

3. Куликова О.В. Особенности мотивации учения иностранных студентов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – № 8. – С. 229–232.

4. Сатретдинова А.Х. Проблемы адаптации иностранных студентов к иноязычной социокультурной среде (на примере Астраханской государственной медицинской академии) // Клиническая психология в структуре медицинского образования. Материалы научно-практической конференции с международным участием. – Астрахань: Издательство государственной медицинской академии, 2013. – С. 194–199.

5. Селезнев С.Б., Тараскина Т.В., Батарчук Д.С., Костина Л.А., Кочур В.В. Этнопсихологические аспекты социальной адаптации студентов в мультикультурной образовательной среде // Астраханский медицинский журнал. – 2009. – Т. 4. – №1. – С. 109–119.

6. Шагина И.Р., Смахтина Т.А. Влияние факторов стресса на адаптацию иностранных студентов в системе образования российского вуза (на примере Астраханского государственного медицинского университета) // Современные тенденции развития клинической психологии: Материалы научно-практической конференции с международным участием. – 2016. – С. 110–114.

CULTURAL ASPECT IN THE ADAPTATION AND TRAINING OF FOREIGN STUDENTS IN THE MEDICAL UNIVERSITY

Sindyukova S.U.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The article deals with the problems of adaptation and training of foreign students in Astrakhan State Medical University. In the article, the author writes about the current problems of teaching the history of Russia in the intermediate language, shares practical experience in the use of various forms of training. It focuses on the effectiveness of the use of interactive teaching methods through the use of cultural elements.

Key words: internationalization of higher education, international education market, intercultural communication, adaptation, excursion, learning in an intermediate language, non-traditional teaching methods, socio-cultural environment.

УДК: 378:37.035.6

ПРОБЛЕМА МЕЖЭТНИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Костина Л.А., Сторожева Ю.А.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

Авторы статьи исследуют основные особенности мультикультурного образования, проводится анализ обобщенного опыта российских и зарубежных психологов в вопросах мультикультурного образования, построения образовательных траекторий с учетом этнокультурных особенностей обучающихся; описывается опыт работы центра социально-психологической адаптации студентов в вузе, анализируются основные результаты данной работы и перспективы дальнейшего внедрения мультикультурного образования в университете.

Ключевые слова: мультикультурное образование, полинациональное сообщество, этнокультурные особенности, межэтническое взаимодействие, образовательная среда вуза.

Проблемы межнационального взаимодействия и толерантности, остро стоящие как в России, так и во всем мире независимо от экономического и социального уровня развития государства, приводят к актуализации мультикультурного образования. Создавшаяся обстановка выдвигает на передний край вопрос о развитии интернационализма, уважения ко всем этносам и их культурам, религиозным конфессиям, необходимости их мирного сосуществования. В решении этих вопросов определяющее значение приобретают разработка и реализация концепций образования, способствующих консолидации общества.

Следует отметить, что ученые различных стран активно занимаются проблемами мультикультурного образования (О.В. Аракелян, К.Д. Дмитриев, М.Н. Кузьмин, В.В. Макаев, З.А. Малькова, Ф.М. Малхозова, В.И. Матис, Л.Л. Супрунова, Ф. Уелль, Р. Хессари, Д. Хилл, А.В. Шакфигова и др.). Рост потребности в расширении отечественного мультикультурного образования совпадает с аналогичными процессами в мировой образовательной практике. Все национальные системы образования строятся как мультикультурные, т.е. как пространство сложное, многокомпонентное, связанное с другими и увеличивающее свои разнообразные влияния.

Обучение личности в студенческом возрасте в мультикультурном пространстве обеспечивает не только формирование знаний и умений, но также актуализацию личностных качеств, отношений, позиции. Это, в свою очередь, предполагает в структуре профессиональной подготовки не только обучение, но и профессиональное воспитание будущего специалиста, способного реализовать в профессиональной деятельности свои духовно-ценностные, личностные потенциалы.

Студентам вузов важно быть толерантным к другому этносу. Иначе возникает напряженность и конфликтность в межличностных отношениях. Для проведения специализированного динамического мониторинга этнокультуральных изменений в студенческой среде и психологического сопровождения студентов в полиэтнической среде вуза в Астраханском ГМУ был организован специализированный Центр «Социально-психологической адаптации студентов» («СПАС»). Целью создания Центра «СПАС» явилась необходимость обеспечения социально-психологической защищенности студентов и сотрудников вуза, поддержки и укрепления их психического здоровья, создание благоприятных психологических условий для социально-психологической и учебной адаптации студентов, их полноценной социализации в вузе и регионе в целом [Сатретдинова, 2017: 194-195].

В разряд основных задач Центра входят и сугубо этнопсихопрофилактические: профилактика ксенофобии, межэтнической напряженности, межэтнических конфликтов, формирование адекватной межэтнической толерантности и мультикультурного самосознания у студентов. Учитывая важность, глубину и многополярность этой работы, в структуре Центра «СПАС» был создан мобильный студенческий отряд «Инсайт», одной из приоритетных задач которого также является обеспечение эффективной социальной адаптации студентов-мигрантов в нашем вузе. Разносторонняя социально-психологическая работа этого студенческого отряда активно проводится на всех уровнях студенческой среды [Селезнев, Селезнева, Костина, Захарова, Кочур, Франк, 2006: 246–248].

Одним из постоянных направлений работы центра «СПАС» является изучение и формирование межэтнической толерантности у студентов университета. Члены отряда «Инсайт» организуют мероприятия, на которых студенты приобретают знания об обычаях, нормах, ценностях, стереотипах поведения другого народа без отрыва от собственной культуры.

Особое значение в развитии межэтнической толерантности, начиная с младших курсов, уделяется формированию образа врача-профессионала, отличающегося толерантностью. Очень важно дать установку на то, что врач должен и даже обязан быть толерантным к окружающим, ведь толерантный путь – это путь человека, который хорошо знает себя, комфортно чувствует себя в окружающей среде, понимает других людей, всегда готов прийти на помощь, с доброжелательным отношением к иным культурам, взглядам и традициям [Гагарина, 2015; Гагарина, 2017: 293–296].

Другим направлением работы центра является проблема психологической адаптации студентов-мигрантов, проживающих в общежитиях. Специфика возрастных особенностей студентов и трудности, возникающие в связи с необходимостью адаптации к новой социальной и этнокультурной среде, порождают особый спектр проблем и приводят к появлению потребности студентов в психологической поддержке.

В рамках деятельности центра «СПАС» производится оказание психолого-педагогической поддержки процесса адаптации студентов к условиям проживания в общежитии. Совместно со студентами группы «Инсайт» были разработаны брошюры для студентов, размещаемых в общежитиях. В данных брошюрах в доступной и интересной форме рассказано об особенностях проживания в общежитии, о возможных проблемах и трудностях, даны советы и рекомендации по их преодолению, а также указано, куда можно обратиться за помощью в случае возникновения у студентов сложных ситуаций. Также осуществляется индивидуальное консультирование студентов со специалистами центра, проводятся групповые занятия, тренинги со студентами, испытывающими трудности в адаптации, анкетирование студентов, получивших возможность проживания в общежитии, с целью индивидуального подбора в комнаты сожителей, а также выявление вновь возникших проблем.

Наряду с практической работой, центр «СПАС» занимается популяризацией психологических знаний среди студентов вуза и привлечение их внимания к научно-исследовательской работе по проблемам студенческой адаптации. В рамках реализации этого направления сотрудники Центра регулярно принимают участие в Международных и Всероссийских научно-практических конференциях.

Ежегодно с 2008 года Центр проводит студенческие межкафедральные научно-практические конференции по актуальным вопросам социально-психологической адаптации студентов. В рамках конференций обсуждаются актуальные вопросы, связанные с проблемами межличностной, учебной, профессионально-трудовой, социально-психологической и социально-культурной адаптации студентов университета. В работе конференций активно участвуют кафедры психологии и педагогики, иностранных языков лечебного и педиатрического факультетов, русского языка.

На протяжении всего существования Центр «Социально-психологической адаптации студентов» вносит вклад в формирование мультикультурного образовательного пространства вуза. На наш взгляд, порожденные историческими, экономическими и социальными условиями народные традиции, обычаи, обряды влияют на формирование личности, выступая в качестве регулятора поведения, являясь важнейшим средством развития определенных качеств личности. Совокупность определенных традиций, обрядов, обычаев как средства организации мультикультурного образовательного пространства студентов вуза составляет определенный потенциал в решении многих проблем.

Список литературы

1. Гагарина Е.Ю. Коммуникативное поведение языковой личности виртуального врача в медицинском интернет-форуме // Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Московский государственный областной университет. – Астрахань, 2015.
2. Гагарина Е.Ю. Языковая личность виртуального врача в социальной сети // В сборнике: Термины в коммуникативном пространстве Материалы научно-практической конференции с международным участием. – 2017. – С. 293–296.
3. Сатретдинова А.Х. Проблемы адаптации иностранных студентов к иноязычной социокультурной среде (на примере Астраханской государственной медицинской академии) // Клиническая психология в структуре медицинского образования. Материалы научно-практической конференции с международным участием. – Астрахань: Издательство государственной медицинской академии, 2013. – С. 194–199.
4. Селезнев С.Б., Селезнева Е.М., Костина Л.А., Захарова Е.В., Кочур В.В., Франк Г.Н. Динамика этнокультуральных изменений в студенческой среде в условиях региональной этнографической трансформации // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2006. – № 5. – С. 246–248.

THE PROBLEM OF INTERETHNIC RELATIONS OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY

Kostina L.A., Storozheva J.A.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The authors of the article explore the main features of multicultural education, analyze the generalized experience of Russian and foreign psychologists in matters of multicultural education, construct educational trajectories accounting the ethnic and cultural characteristics of students; describes the experience of the center of socio-psychological adaptation of students at the university, analyzes the main results of this work and prospects for further implementation of multicultural education at the university.

Key words: multicultural education, polynational community, ethnocultural features, interethnic interaction, educational environment of the university.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

УДК: 37.016:811.11

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ТУРКМЕНИСТАНА

Бекмурадова Б.К., Реджепова М.Д., Айтыева С.С.

*Туркменский государственный медицинский университет,
Туркменистан, г. Ашхабад*

Целью любого профессионального образования является достижение будущим специалистом высокого уровня профессиональной компетентности, в том числе и языковой. В условиях трёхязычия одной из главных составляющих профессиональной подготовки специалистов является изучение иностранного языка. Обучение языку немыслимо без учета лингвистических принципов, одним из которых является принцип профессиональной направленности обучения. Этот принцип находит отражение в отборе учебного языкового материала, тем и ситуаций общения, текстов для чтения, заданий, ориентированных на будущую специальность. Работа по обучению иностранным языкам ведется на основе учебника, интерактивной доски и программного обеспечения Линко V8.

Ключевые слова: трёхязычие, глобализация, унификация, телемедицина, программное обеспечение, Линко, файлы, пункт контроля.

Национальная программа «Саглык», провозглашенная и внедренная в жизнь нашим глубокоуважаемым Президентом Гурбангулы Бердымухамедовым, целью которой является создание необходимых условий для современных преобразований в области национальной медицины, способствует высокому уровню развития системы здравоохранения в Туркменистане [Бердымухамедов, 2007: 45–60].

Большую роль в этом процессе играют многочисленные международные конференции, участие в которых позволяет врачам быть в курсе новых мировых тенденций в сфере медицины. Нередки случаи, когда специалисты из разных стран проводят совместные операции, обмениваясь опытом. Все большую популярность набирает телемедицина. Во всех этих ситуациях работа квалифицированного специалиста является одним из залогов успеха. В этой связи необходимо уделять особое внимание подготовке высококвалифицированных специалистов в области медицины, с учётом специфики данной сферы.

Как известно, обновление вузовского обучения предполагает переориентацию дидактической системы. В этой связи актуальным становится практическое владение будущими специалистами иностранным языком не только как языком международного общения, но и как средством профессионального роста [Максумова, Тугиева, 2012: 80–95].

В современных условиях основной задачей высшего образования является подготовка квалифицированных кадров, компетентных, свободно владеющих своей профессией и ориентированных в смежных областях деятельности, способных к эффективной работе по профессии на уровне мировых стандартов. Целью любого профессионального образования является достижение будущим специалистом высокого уровня профессиональной компетентности, в том числе и языковой.

Глобализация и унификация в XXI веке повысила требования к уровню языковой подготовки будущих специалистов. В нашей стране в годы Независимости была провозглашена языковая политика трёхязычия, а также национальная Концепция совершенствования обучения иностранным языкам, принятая специальным Постановлением Президента Туркменистана. В стенах нашего вуза проводится целенаправленная работа по ее реализации. Организируются учебные семинары, научные конференции на трёх языках (туркменский, русский и английский) с участием преподавателей и студентов вузов, а также непосредственно носителей языков, которые активно сотрудничают со своими туркменскими коллегами в рамках

соответствующих межгосударственных соглашений. Осуществляется обмен педагогическим опытом в этой сфере.

В условиях трехязычия одной из главных составляющих профессиональной подготовки специалистов является изучение иностранного языка. Обучение языку немыслимо без учета лингвистических принципов, одним из которых является принцип профессиональной направленности обучения [Белый, Васильева, Стадник, 2011: 90–100].

На кафедре языков нашего Государственного медицинского университета изучаются следующие иностранные языки: английский, русский, немецкий и китайский. На занятиях со студентами принцип профессиональной направленности находит отражение в отборе учебного языкового материала, тем и ситуаций общения, текстов для чтения, заданий, ориентированных на будущую специальность.

Работа по обучению иностранным языкам ведётся на основе учебника, потому что учебная книга более подробно уточняет учебный план, по каждой теме определяет объём знаний, включает в себя систему упражнений и заданий, которые помогают создавать и развивать навыки и умения, определяет характер заданий [Лукьянова, 2014: 65-89]. Также при обучении студентов иностранным языкам, в частности русскому языку, широко и всесторонне используются интерактивная доска и программное обеспечение Линко V 8.2. Это качественно новое программное обеспечение позволило сделать из имеющегося на кафедре лингвистического кабинета полноценный компьютерный класс с классическим оборудованием.

Программное обеспечение Линко V 8.2. обладает широким набором функций, которые позволяют преподавателям эффективно обучать иностранным языкам, в том числе и русскому языку.

На занятиях с использованием программного обеспечения Линко преподаватель полностью контролирует работу студентов, объединяет их в группы, прослушивает файлы и занимается иными задачами, не сходя с рабочего места. Наряду с этим преподаватель создает тестовые, экзаменационные задания и целые учебные материалы, что значительно упрощает процесс подготовки к занятиям.

С помощью этой версии программного обеспечения студенты могут спокойно общаться с преподавателем, записывать ответы на онлайн магнитофон, прослушивая материалы по теме. Можно следить за онлайн-занятиями, которые предлагает преподаватель, участвовать в них или покинуть, отправлять файлы и сообщения, вести трансляции экранов. Все студенты занимаются, не отвлекаясь на посторонние задачи, потому что преподаватель видит, что они делают и какие задачи назначают, с учётом индивидуальной программы.

Использование всех имеющихся возможностей технических средств обучения, современные дидактические и лингвистические методы оказывают большое влияние на результативность обучения, повышают интерес к изучаемому языку, способствуют обогащению словаря студентов, усвоению грамматики, пониманию разговорной и письменной речи.

В результате, создаются условия для формирования высококвалифицированных медицинских кадров со знанием иностранных языков в объёме выбранной специальности.

Список литературы

1. Бердымухамедов Гурбангулы. Научные основы развития здравоохранения в Туркменистане. – Ашгабат, 2007. – 95 с.
2. Государственная Программа “Саглык” Президента Туркменистана на 2015–2025 гг. – Ашгабат, 55 с.
3. Белый В.В., Васильева Т.Ю., Стадник В.А. Языковая подготовка к клинической. Практике. – Минск, 2011.–145 с.
4. Лукьянова Л.В. Русский язык для медиков. Учебное пособие для иностранных студентов. – Санкт-Петербург, 2014. – 119 с.
5. Максумова Н.А., Тугиева М.Х. Учебное пособие для средних профессиональных и высших учебных заведений. – Ашгабат: «Ылым», 2012. – 120 с.

PROFESSIONAL ORIENTATION OF TRAINING OF THE FOREIGN LANGUAGES AT THE MEDICAL UNIVERSITY OF TURKMENISTAN

Bekmyradova B.G., Rejepova M.D., Aytyyeva S.S.

*Turkmen State medical University,
Turkmenistan, Ashgabat*

Target of any professional education is the achievement by the future specialist of high level of professional competence, including language. In conditions of trilingual training one of the main components of professional training of specialists is learning of foreign language. The language training is impossible without linguistic principles one of which is the principle of a professional orientation of training. This principle finds reflection in selection of an educational language material, dialogues, texts for reading, the tasks focused on the future specialty. Work on foreign languages training is conducted on the basis of the textbook, an interactive board and the software of Linco V 8.

Key words: trilingual training, globalization, unification, telemedicine, program provision, Linco, files, point control.

УДК: 811.11:371.6

УЧЕБНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ФОРМИРУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Джудузбаева З.Ж.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В статье представлены способы оптимизации учебного процесса на занятиях по русскому языку как иностранному. Акцентируется внимание на языковой подготовке студентов к клинической практике, включающей прежде всего изучение тем профессиональной направленности.

Ключевые слова: процесс общения, профессиональный язык, язык специальности, коммуникация.

Медицинское образование в любой стране всегда считалось престижным и востребованным, исключением не является и российское образование. Это накладывает огромную ответственность за качество на вузы осуществляющие подготовку медицинских кадров. В медицинском вузе междисциплинарная связь русского языка и профильных предметов необходима для формирования и реализации общекультурных и профессиональных компетенций будущего врача. Кафедра русского языка является тем посредником, который помогает реализовать последующую практику многоуровневого профессионального медицинского образования. Основная цель занятий русского языка как иностранного – облегчить восприятие и понимание научных текстов на русском языке, сформировать коммуникативную компетенцию профессиональной деятельности. Безусловно, уровень требований к методике преподавания в медицинских вузах особенно высок. Учебное общение при изучении иностранного языка – это не только организованное речевое взаимодействие преподавателя и студентов, но и студентов между собой на изучаемом языке, где происходит обмен информацией, и усваиваются необходимые средства и способы.

По словам Митиной Л.М., в тактике учебного общения «личностная позиция педагога – исходить из интересов учащегося и перспектив его дальнейшего обучения [Митина, 2004: 116]. Поэтому в процессе обучения профессиональному языку основной методической задачей является обоснованный отбор грамматического материала, необходимого для использования языка в профессиональном общении. Его следует проводить с учетом научного стиля речи для грамотного овладения профессиональным языком, с долей оправданной мотивацией.

В медицине большинство учебного материала носит описательный характер: описывается организм, его части, свойства и состояния (патологические процессы, ход лечения, особенности развития и др.). Поэтому в работе с иностранными студентами особое внимание следует обращать на формирование понятийного аппарата на языке специальности.

Особая подготовка требуется студентам для общения с пациентами, что имеет смысл в рамках учебного времени уделить внимание и речевому этикету, а также языковому оформлению медицинской документации. В результате изучения этого курса студенты должны: 1) точно, грамотно и четко излагать научную информацию на русском языке в устной и письменной форме; 2) овладеть различными методами компрессии научной информации; 3) уметь работать с медицинской документацией; 4) приобрести навыки профессионального общения на русском языке. Медицинские вузы, благодаря языковым дисциплинам, могут и должны обеспечить нормативный профессиональный уровень языковой подготовки студентов, что повысит качество оказания медицинских услуг населению. Поэтому студентов, обучающихся на русском языке, необходимо научить читать и адекватно воспринимать учебные и научные тексты по своей специальности на русском языке, извлекать из них главное и подвергать научную информацию компрессии [Сатретдинова, Пенская, 2018: 130–131].

Следовательно, методические разработки должны содержать: 1) адаптированные учебные тексты; 2) специальную лексику (не общенаучную); 3) упражнения с изучением частей речи, с учетом их частотности в научном стиле (абстрактные существительные, безличные глаголы, причастия и др.); 4) анализ особенностей образования медицинской терминологии; 5) работу над учебным текстом по специальности (построение высказываний с аргументацией на заданную тему, формулирование тезиса к части текста, ко всему тексту, обобщение информации по тексту, перераспределение в соответствии с заданным планом, свертывание информации и т.д.).

Что касается продуцирования собственных текстов научного стиля, то на уроках русского языка вместе с группой очень трудно полноценно до каждого донести данную форму работы с текстом. Поэтому следует проводить эту работу со студентами с хорошим уровнем знаний русского языка факультативно. Например, для подготовки докладов на студенческие конференции, выступлений на заседаниях круглого стола, дискуссий и др.

Цель обучения профессиональному русскому языку – развить навыки устной и письменной научной речи, необходимые иностранным студентам в будущей профессиональной деятельности. Именно на эту цель мы ориентируемся при составлении рабочих программ и учебно-методического комплекса. На занятиях по развитию научного стиля речи студенты должны:

- 1) читать и понимать научные тексты;
- 2) знакомить с лингвистическими особенностями научного стиля
- 3) обогащать терминологический словарь;
- 4) уметь выделять ключевые слова научного текста, определять темы и подтемы,

абзацы, писать конспекты, составлять планы и тезисы, писать обзорные рефераты и др.

Успешность прохождения клинической практики зависит не только от качества приобретенных знаний по предметам медицинско-биологического профиля, которые студенты изучают как на русском языке, так и на языке-посреднике (английском, французском), но также и от уровня знаний русского языка, поэтому для иностранных студентов-медиков, изучающих русский язык, в программу вводится обязательное изучение профессионально направленных тем, таких как «В поликлинике», «В регистратуре», «Работа стационара», «Вызов врача» и др.

Основой обучения на младших курсах стало кафедральное учебное пособие «Поликлиника, больница, диспансер, аптека» [Сатретдинова, Джулдузбаева, Матюшкова, Глухова, Космачева, 2012: 100], целью которого является развитие коммуникативной компетенции учащихся в чтении, говорении и аудировании в социально-бытовой и профессиональной сферах общения. Данное пособие по русскому языку призвано познакомить иностранных

студентов со структурой и функциями основных медицинских учреждений России: больницы, поликлиники, диспансера, аптеки.

Пособие состоит из четырех разделов, каждый из которых включает несколько занятий. Каждый урок завершается итоговым контрольным заданием-тестом, направленным на проверку усвоения содержания темы и ее лексического материала.

В пособие также включены тексты общенаучного, публицистического и художественного характера, диалоги и ситуации по соответствующим темам. Ряд текстов способствует активизации познавательной деятельности студентов, расширению кругозора и углублению знаний по определенной теме.

Производственная практика студентов первых и вторых курсов носит в основном наблюдательный характер, тогда как иностранные студенты-медики 3-4 курсов уже полностью включены в профессиональное общение на русском языке при прохождении клинической практики. С целью подготовки к прохождению клинической практики иностранных студентов 3–4 курсов Астраханского ГМУ разработано учебное пособие «Языковая подготовка к клинической практике» [Сатретдинова, Самохина, 2012: 94].

Цель учебного пособия – сформировать у иностранных студентов-медиков навыки устной и письменной профессиональной речи, речевого поведения в профессиональных ситуациях, ведения профессионального диалога со стационарным больным, понимания и языковой реакции на разговорную речь больного, оформления Истории болезни. Эти навыки необходимы иностранным студентам-практикантам как для устного общения с больными, так и для записи в медицинскую карту субъективных и объективных данных о состоянии больного.

Специальные тексты пособия составлены на базе учебников по медицине (пропедевтика). Содержание текстов включает определение заболевания и его симптомов, описание причин заболевания, жалобы больного, клиническую картину и рекомендации по лечению данного заболевания.

Большое внимание в пособии уделяется формированию умений диалогической речи. Каждый раздел включает в себя диалоги врача с пациентами по данной теме, направленные на обучение формулированию точных смысловых вопросов врача пациенту, что является важнейшей составной частью обследования больного и уточнения диагноза заболевания.

Вовлеченность студентов-медиков в профессиональное общение на русском языке необходима для осуществления их профессиональной деятельности, поэтому на занятиях по РКИ осуществляется всесторонняя подготовка студентов к клинической практике, включающая изучение прежде всего медицинских тем профессиональной направленности.

Результаты анкетирования и инициатива кафедры русского языка обусловили создание специальных методических пособий по специальностям. На кафедре русского языка совместно с другими клиническими кафедрами активно ведется подготовительная работа. Во время второго этапа клинического обучения в медицинском вузе, когда налаживаются взаимоотношения между врачом и пациентом, периодически возникают сбои в обратной связи, т.е. мы не получаем ожидаемых результатов от привычной системы образовательного процесса: рост задолженностей по практическим занятиям у отдельных категорий студентов, нежелание студентов-отличников выполнять клинические курсовые работы, трудности в написании истории болезни. Благодаря анкетированию и индивидуальной работе с иностранными студентами удалось выяснить, что ключевая роль в «торможении» образовательного процесса принадлежит большому различию в общей, языковой и специальной подготовке студентов, в религиозном и социально-экономическом статусе.

В период адаптации возникают следующие проблемы, связанные в основном с учебной деятельностью и процессом общения со сверстниками: общение на иностранном языке, иные методы преподавания и различия в учебных программах, чужие традиции, несвойственный образ жизни, другая пища, межэтнические конфликты в интернациональном коллективе. Английский язык как язык-посредник долгое время является средством коммуникации и обучения иностранных граждан в медицинском вузе: студент-преподаватель и студент-

студент. Русский язык изучается параллельно с новыми клиническими дисциплинами. Студент приходит на цикл уже подготовленным к общению с пациентами. К сожалению, мы лишились так необходимой студентам и преподавателям подготовки. Количество часов, отводимых на изучение русского языка в рамках основной образовательной программы, резко сократилось.

Однако данные особенности могут помочь только на 1 этапе в плане коммуникации студент-преподаватель. В последнее время качество и выживаемость знаний отдельных групп иностранных обучающихся оставляют желать лучшего. Причина, на наш взгляд, не в ухудшении качества педагогического процесса, в большей степени, – в качестве базовых знаний абитуриентов, мотивации студентов при освоении практических умений, в национальных особенностях граждан некоторых стран, в неправильном распределении и недостаточном количестве часов русского языка во время изучения клинических дисциплин. Так, в Астраханском ГМУ русский язык не заложен в сетку расписаний на старших курсах, поэтому у студентов возникают трудности с усвоением языка профессионального.

Трудности появляются во время прохождения практики у «постели больного», когда преподаватель, а затем студент, общаясь с пациенткой на русском языке, получают не специальную медицинскую информацию, а выслушивают жалобы, собирают анамнез жизни, болезни и т.д. от пациента.

Знание языков-посредников (английский, французский) также не является совершенным. Таким образом, преподаватель испытывает трудности в понимании и слуховом восприятии английского и французского языка иностранных граждан – не носителей этого языка (Бангладеш, Индия, Шри-Ланка, Египет). Студент со слабой коммуникативной активностью и сниженной мотивацией к обучению и адаптации в чужой стране практически не способен продолжить обучение на клинической кафедре. Не готов понимать он и разговорный русский язык. Немедицинские термины, используемые русскими пациентами, часто затрудняют понимание ответов иностранными обучающимися. Тут приходит на помощь преподаватель, поясняя значение новых слов, часто записанных пациентами в тетрадях студентов. Если это отдельные термины и слова при первом контакте с пациентом, проблем не возникает. Но если студент не адаптирован, не может общаться на русском языке в повседневной жизни, то и у постели больного коммуникация с таким студентом осложняется. Единственно правильное решение данной проблемы мы видим в привлечении кафедры русского языка для преподавания специального (профессионального) русского языка параллельно с изучением клинической дисциплины на старших курсах.

На третьем этапе студенты закрепляют ранее полученные знания и умения, изучают возможные варианты течения болезней и приступают к самостоятельной работе по приобретению собственного врачебного опыта в условиях реальной больничной практики.

Успешное освоение медицинских знаний и умений на данном этапе возможно лишь после полноценного освоения двух первых этапов. Это было подтверждено анонимным анкетированием отечественных студентов-выпускников лечебного факультета и факультета иностранных студентов по анкетам, предложенным отделом контроля качества Астраханского ГМУ. Так, наименьшее количество проблем возникало у студентов из Замбии, Намибии и отдельных групп студентов из Нигерии. В данных группах студентов образование было наиболее эффективным благодаря высокой мотивации, быстрому усвоению и освоению русского языка как посредника в повседневной жизни и на практических занятиях.

Таким образом, качество адаптации иностранного студента к жизни в России в первые годы обучения, высокая мотивация к получению высшего медицинского образования, знание и совершенствование русского языка на протяжении всего периода обучения в вузе – главные составляющие успешного выпуска квалифицированного дипломированного специалиста.

Список литературы

1. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина.– М.: Дело, 2004.–С. 115–116.
2. Трофимова Г. С. Структура педагогической коммуникативной компетентности (Методологический аспект): монография / Г. С. Трофимова.– Изд-во 2-е, испр. и доп.–Ижевск:Купол, 2000.–90 с.
3. Хавронина С.А. Обучение русскому языку как средству делового общения // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного / С. А. Хавронина.–М., 2002.
4. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов: учебное пособие / В. А. Якунин. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Изд. корпорация «Логос», 1994.–156 с.
5. Сатретдинова А.Х., Джулдузбаева З.Н., Матюшкова А.И., Глухова Н.В., Космачева О.Ю. Поликлиника, больница, диспансер, аптека / Учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов 2 курса (медико-биологический профиль) – Астрахань: Изд-во ГБОУ ВПО «Астраханская государственная медицинская академия». 2012. – 101 с.
6. Сатретдинова А.Х., Пенская З.П. Научный дискурс в аспекте преподавания русского языка как иностранного // Термины в коммуникативном пространстве: материалы научно-практической конференции с международным участием (11 мая 2018 г.). – Астрахань, 2018. – С.127–132.
7. Сатретдинова А.Х., Самохина Г.А. Языковая подготовка к клинической практике: учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов III–IV курсов, обучающихся по специальности «Лечебное дело». – Астрахань: Изд-во ГБОУ ВПО АГМА, 2012. – 95 с.

EDUCATIONAL COMMUNICATION AS A FORMING COMPONENT OF THE PROFESSIONAL LANGUAGE IN A MEDICAL UNIVERSITY.

Dzhulduzbaeva Z.D.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The article describes the methods of optimization of educational process at the lessons of Russian language as a foreign language. The attention is focused on the students language training for clinical practice, which includes primarily the study of professional-oriented topics.

Keywords: the process of communication, professional language, specialty language, communication.

УДК: 378.811

РЕФЕРИРОВАНИЕ КАК БАЗОВОЕ УМЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

Лукоянова Т.В.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

Статья посвящена развитию умения сокращенной записи информации оригинального текста на иностранном языке. Реферирование иностранного специального текста относится к одному из наиболее сложных видов деятельности на иностранном языке, который требует дополнительных занятий по данному аспекту. В статье приводятся упражнения, направленные на обучение студентов различным приёмам оперирования с текстом.

Ключевые слова: реферирование, иностранный язык, критическое мышление, врач, коммуникация, обучение.

Современное общество характеризуется расширением международных связей и сотрудничества. В данных условиях возросла потребность в появлении специалистов, активно владеющих иностранными языками. Профессионал высокого уровня должен быть в курсе

последних разработок, открытий и изобретений, информацию о которых лучше получать из первоисточников. Следовательно, знание иностранных языков – один из показателей компетентности специалиста, в том числе – медика, от качества языковой подготовки которого будет зависеть умение следить за последними тенденциями в сфере медицины и технологий, расширение контактов, обмен опытом с зарубежными коллегами, успешное решение профессиональных вопросов, личностный и карьерный рост.

Ценность врача высшей квалификации в современном мире складывается не только из клинического, но и языкового мышления. Язык – средство коммуникации, необходимое для передачи информации и неразрывно связанное с мышлением человека. Именно в языке и через язык проходит обработку вся информация, поступающая к человеку по разным каналам [Лукоянова, 2018: 249].

Умение работать со специальной литературой на языке оригинала для извлечения нужной информации все более актуально и является базовым умением профессиональной деятельности врача. К важным задачам обучения иностранному языку в неязыковом вузе относятся не только способность использования знания иностранного языка для профессионального общения, но и умение сокращенной записи информации оригинального текста (реферирование текста).

Реферирование (от лат. «refereo» – «сообщаю») представляет собой краткое изложение в письменном виде литературы по теме с раскрытием ее основного содержания по всем затронутым вопросам, сопровождаемое оценкой и выводами референта [Маркушевская, 2008: 9]. Из определения видна сущность данного процесса, заключающаяся в «максимальном сокращении объема источника информации за счет удаления всего второстепенного, ... при существенном сохранении его основного содержания» [Шуваева, 2017: 103]. Кроме того, в таком речевом сообщении помимо передаваемой информации об объективном содержании мысли осуществляется еще и передача субъективного отношения к его содержанию [Лукоянова, 2017: 19].

Реферирование специального текста на иностранном языке относится к одному из наиболее сложных видов деятельности, требующих более глубоких знаний иностранного языка и специальности реферлируемого материала, умения вычленения наиболее интересной и значимой информации, для чего необходимо развитие «критического мышления». Это не механический пересказ текста, а результат проведенного анализа.

Конструктивную основу технологии развития «критического мышления» составляет «базовая модель трёх стадий организации учебного процесса: «Вызов–осмысление–размышление» [Маджаева, 2017: 149].

На этапе «*Вызова*» из памяти «вызываются» имеющиеся знания. На данном этапе можно предложить упражнения, направленные на дифференциацию языковых единиц и речевых образцов, их узнавания в тексте, овладение языковой догадкой для формирования навыков вероятностного прогнозирования. Например:

1. Прочтите заглавие и скажите, о чём будет идти речь в данном тексте.
2. Прочтите первые предложения абзацев, выскажите предположение о том, какие вопросы будут рассматриваться в тексте.
3. Прочтите последний абзац текста и скажите, какое содержание может предшествовать данному выводу.
4. Выразите ту же мысль, выбрав подходящую синонимичную конструкцию.
5. Составьте из двух предложений одно простое (или наоборот, одно сложноподчинённое) предложение.

Стадия «*Осмысление*» характеризуется ознакомлением с новой информацией и её систематизацией. На данном этапе можно использовать упражнения на свёртывание, реконструкцию, перефразирование и на обобщение материалов текста. Например:

1. Сократите предложения, абзацы, отдельные части текста за счёт исключения несущественной информации и прокомментируйте ваши действия.
2. Составьте предложения из данных ключевых.

3. Выделите предложения, передающие главную идею абзаца.
4. Замените слово (термин) синонимом.
5. Предложите название каждому абзацу.
6. В каком абзаце содержится ответ на следующие вопросы.
7. Определите, верны ли данные утверждения.

На стадии «Размышление» студенты закрепляют, оценивают новые знания. Следует помнить, что «реферирование представляет собой интеллектуальный творческий процесс, включающий осмысление исходного текста, аналитико-синтетическое преобразование информации: описание текста, целевое извлечение наиболее важной информации, ее перераспределение и создание нового текста» [Сатретдинова, 2011: 5]. Здесь предлагаются упражнения на выявление основных элементов содержания текста. Например:

1. Выберите дефиниции, соответствующие следующим терминам.
2. Выберите из текста предложения, важные для раскрытия темы, и сгруппируйте их как материал для собственных выводов.
3. Подберите фрагменты текста, содержащие авторскую оценку информации.
4. Сопоставьте авторскую и собственную оценку информации.
5. Аргументируйте собственную оценку описываемой в тексте информации.

Таким образом, правильно организованная работа над реферированием текста по медицинской тематике поможет преподавателю сформировать у студентов не только умение выделения наиболее значимой информации для передачи темы текста, но и выражения собственной оценки описанной информации. Данный вид работы формирует профессиональную компетентность, способствует расширению словарного запаса, более глубокому пониманию представленной в тексте информации, развивает лингвистический кругозор.

Список литературы

1. Лукоянова Т.В. Медицинский термин как когнитивная единица, отражающая упорядочение специального знания / Т.В. Лукоянова // Термины в коммуникативном пространстве: материалы научно-практической конференции с международным участием «Дискурсология, терминология, экология языка в современной лингвистике» (11 мая 2018).–2018.–С. 244–251.
2. Лукоянова Т.В. Терминологическое поле «хирургический инструментарий: когнитивный аспект (на материале немецкого языка): дисс. ... канд. филол. наук / Т.В. Лукоянова.–Астрахань, 2017.–218 с.
3. Маджаева С.И. Перспективы самостоятельной работы на занятиях по латинскому языку / С.И. Маджаева, Л.А. Киселева // Язык. Образование. Культура. Сборник материалов XI Всероссийской научно-практической электронной конференции с международным участием, посвященной 82-летию КГМУ.–2017.–С. 149–153.
4. Маджаева С.И. Медицинская информация и экологическое пространство пациента / С.И. Маджаева, А.Х. Сатретдинова // Экология языка и коммуникативная практика. – Астрахань: Изд-во ВПО АГМУ, 2015.–№ 2.–С. 280–286.
5. Маркушевская Л.П. Аннотирование и реферирование: методические рекомендации для самостоятельной работы студентов / Л.П. Маркушевская, Ю.А. Цапаева.–Санкт-Петербург:СПб ГУ ИТМО, 2008.–51 с.
6. Сатретдинова А.Х. Аннотирование и реферирование научного текста: учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов 3–4 курсов, обучающихся по специальности: Лечебное дело, Педиатрия, Стоматология, Фармация / А.Х. Сатретдинова, Г.А.Самохина, Н.М Травинская., З.Ж. Джулдузбаева, Т. Н. Максимова.–Астрахань: Изд-во ВПО АГМА, 2011.–78 с.
7. Шуваева И.Н. К вопросу методики работы над текстом по специальности при обучении реферированию и аннотированию / И.Н. Шуваева // Научный журнал «Апробация». – 2017. – № 2 (53).–С. 103–105.

SUMMARISING AS A BASIC SKILLS OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE SPECIALIST

Lukoyanova T.V.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The article is devoted to the development of the ability to shorten the information of the original foreign language text. Summarizing of a foreign special text is one of the most difficult activities in a foreign language. The article contains exercises aimed at the teaching of students how to work with a text.

Key words: summarizing, foreign language, critical thinking, physician, communication, teaching.

УДК: 378-054.6: 37.016

АЛГОРИТМ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Меретукова М.М.

*Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп, Республика Адыгея, Россия*

Статья посвящена этапам формирования грамматических навыков и умений. Коммуникативная составляющая является фундаментом при изучении иностранными слушателями грамматики русского языка. Именно поэтому автором выводится алгоритм формирования коммуникативных грамматических навыков и умений, который состоит из трех фаз практической работы на уроке русского языка как иностранного. Последовательность изучения тем, поэтапная подача и контроль грамматического материала, которые впоследствии сформируют навык активного владения устной и письменной речью, позволят иностранному обучающемуся свободно изъясняться на русском языке.

Ключевые слова: грамматика, русский язык как иностранный, формирование навыков и умений, коммуникативный подход, этап, практика, отбор.

В современной методике преподавания РКИ одной из трех основных целей обучения является коммуникативная, конечный результат которой – овладение языком как средством общения. А главным средством создания возможностей общения является широкое использование коммуникативных упражнений, которые создают и поддерживают потребность учащихся в общении, последовательно формируют и совершенствуют коммуникативные умения и навыки. «Формирование навыков и умений учебно-профессиональной коммуникации – базовый компонент коммуникативной подготовки иностранных студентов» [Сатретдинова, 2018: 128].

На практике обучение грамматике сводится к формированию у обучаемых грамматических навыков и умений в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности. В состав грамматических навыков входят морфологические (грамматические явления морфологического уровня), синтаксические (отношения внутри предложений), орфографические навыки (безошибочное письмо).

Грамматический строй языка отличается многообразием и сложностью, что обуславливает необходимость грамматического структурирования.

Выделяют три этапа работы с грамматическим материалом:

- введение грамматического материала, презентация;
- практика, во время которой автоматизируется управление языковой формой в речи и отработка изучаемого грамматического материала в коммуникативных заданиях;
- контроль и коррекция ошибок.

Рассмотрим подробнее перечисленные выше этапы.

Во время введения грамматического материала, презентации преподаватель должен сфокусировать внимание слушателей на функционировании изучаемой грамматической

структуры в наиболее типичном для нее контексте. Выбор приема введения грамматического материала зависит от уровня владения языком.

Возможно, что для презентации изучаемого материала на начальном этапе обучения окажется необходимым повторение уже известных явлений, с опорой на которые пройдет введение нового материала.

Несомненно, что коммуникативный подход к грамматике разрешает опору на контекст при демонстрации незнакомого явления, затем первый материал демонстрируется в новом контексте. Предусматривается варьирование грамматической формы единиц, введение парадигмы форм в единой манере предъявления материала. Организация способа введения нового материала должна быть однотипна. Меняется только сам материал. Последовательность ведения материала такова, что любое преобразование допускает наличие только одной трудности. Для ее объяснения преподаватель заранее готовит набор дифференциальных признаков данной грамматической формы в типичном контексте употребления.

Введение, презентация материала включает объяснение грамматического правила. Заканчивается данный этап пошаговым контролем понимания, что можно считать и этапом закрепления нового явления в памяти обучаемых.

В качестве основных способов введения грамматического правила, как известно, используется и дедукция. В логике индукция формирует умозаключение на основе наблюдения отдельных факторов, обобщающих частное в общее. В методике обучения РКИ индукция ведет от наблюдений под материалом к правилу употребления грамматических форм и конструкций.

В логике дедукция подразумевает движение от общего к частному. В методике обучения РКИ дедукция раскрывается как правило-инструкция описания парадигмы форм, значений грамматической категории в сочетании с указанием на функциональную значимость рассматриваемого явления.

Правило-инструкция дополняется примерами варьирования контекста использования наблюдаемого явления (например, все способы формирования и употребления мн. ч. существительных в русском языке).

На практике, в учебном процессе индукция и дедукция дополняют друг друга. Преподаватель чередует один и другой путь введения правил. Индукция предпочтительнее при наборе большого количества контекстов, разнообразной тематики материала, что предполагает мотивированность речевых действий обучаемых, их активность в иноязычной речи. Дедукция позволяет быстрее переходить к выполнению упражнений и упреждает появление типичных языковых ошибок, вызванных интерференцией.

На этапе целенаправленной практики слушатели манипулируют изучаемой структурой и закрепляют грамматический материал. Например, может быть предложено задание написать существительное в соответствующем падеже. Текст может быть написан на доске. Слушатели отрабатывают упражнение сначала самостоятельно в тетради, а затем один или несколько обучающихся заполняют пропуски на доске. При устной проверке ошибки корректируются прочитыванием.

«Коммуникативные действия включают в себя: умение планировать учебное сотрудничество, постановку вопросов, управление поведением партнёра и построение речевых высказываний в устной и письменной речи» [Мотыгина, 2018: 149]. Поэтому коммуникативные задания не даются слушателям до тех пор, пока нет уверенности в том, что большинство обучаемых может манипулировать формой в заданном контексте.

Коррекция ошибок проводится либо во время целенаправленной практики в процессе выполнения заданий, либо дополнительно, после выполнения коммуникативных заданий. Такой подход способствует сохранению активности обучающихся на всех этапах обучения и, соответственно, высокой эффективности усвоения грамматического материала.

Необходимо оценивать степень усвоения изученного материала. В целях для подведения итогов работы по формированию и развитию грамматических коммуникативных навы-

ков и умений в процессе обучения используются различные формы контроля, определяющие уровень их сформированности.

Итак, алгоритм формирования коммуникативных грамматических навыков и умений состоит из четырех фаз практической работы на уроке русского языка как иностранного: презентация, формулировка правила (языковая практика), введение в контекст (коммуникативная практика), контроль.

Резюмируя вышесказанное, отметим еще раз, что «грамматика является основным и решающим условием практического изучения русского языка как иностранного, той базой, на которой единственно возможно прочное, осознанное и активное овладение русским языком» [Куваева, 2018: 73].

Список литературы

1. Куваева А.А., Сапиева С.К., Меретукова М.М. Принцип коммуникативности в преподавании русского языка как иностранного // Collection of scientific articles XLI International scientific and practical conference, Лондон. – 2018. – С.71–74.
2. Мотыгина Ж.Ю. Формирование коммуникативной и социокультурной компетенций на занятиях по русскому языку как иностранному в медицинском вузе (из опыта работы) // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации, Курск. – 2017. – С.71–74.
3. Сатретдинова А.Х., Пенская З.П. Научный дискурс в аспекте преподавания русского языка как иностранного // Дискурсология, терминология, экология языка в современной лингвистике. – Астрахань, 2018. – С.127–132.

ALGORITHM FOR THE FORMATION OF COMMUNICATIVE GRAMMATICAL SKILLS AND ABILITIES IN TEACHING FOREIGN STUDENTS RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Meretukova M.M.

*Adygeya State University,
Maikop, Republic of Adygea, Russia*

The article is devoted to the stages of the formation of grammatical skills and abilities. The communicative component is the foundation when foreign students learn the grammar of the Russian language. That is why the author derives an algorithm for the formation of communicative grammatical skills and abilities, which consists of three phases of practical work in the class of Russian as a foreign language. The sequence of educational topics, phased presentation and control of grammatical material, which will later become the skills of active command of oral and written speech, will allow a foreign student to speak Russian fluently.

Keywords: grammar, Russian as a foreign language, the formation of skills and abilities, communicative approach, stage, practice, selection.

УДК801.4 (075.8): 811.124:811.111

THE INFLUENCE OF LATIN LANGUAGE TO ENGLISH LANGUAGE

Mirzoeva G.H.

*Avicenna TSMU,
Dushanbe, Tajikistan*

Languages gain new words in many different ways. The new words are able to borrow from other languages, create new words through affixation, reform new words through compounding and other processes can form new words. The English language has borrowed many different words from other languages, for example Latin, Greek, Old Norse, French, and many other languages. The English language has borrowed numerous words from Latin especially in the field of medicine.

Key words: borrow, word formation, medical, language, science, foreign, knowledge, progress, ability, etymology

English has taken a great number of words from other languages throughout its history. One of these languages was Latin, which has influenced English from its earliest days till present time.

Latin is widely used in the field of medicine, learning, science, technology, etc. Latin has been influencing English throughout its history.

There are some languages that try to avoid as far they can the use of alien terms. They do this by forming new words that are made up of native elements. English, however, has always made use of foreign words. The English language has been particularly open to foreign influences [Serjeantson 1993: 1].

Early English had no grammar, no rules. Latin provided an example of excellent grammatical structure and an oratory contrast that English eventually adopted.

Latin has probably impacted legal English the most, as it shares with science a concern for precision. The word made the statements to be phrased in such a way that we are able to see its applicability yet specific enough individual conditions. The law has to remain constant so the Language has to be precise enough so cases will be treated consistently and fairly. This is why it has adopted such a complex grammatical structure.

The English Language has drawn from Latin mainly in its vocabulary, but also in its grammar. These loans are grouped, by time and substance, into four periods - the Zero, First, Second, Third, and Modern.

In the zero periods it includes all English words whose etymology indications back to Germanic folks in contact with Romans on the continent. These are all short words, easily adaptable to the inflections of early Germanic Languages.

In the first period includes words borrowed during Julius Caesar's English adventures (55 BC) and the Roman Conquest (43-449 AD), but almost none of these survived the Teutonic and Norman incursions. Each period has a specific character of loanwords (Hogg 1992: 301). The first period was the one when the Germanic tribes who were living on the Continent came into contact with the Romans. After Julius Caesar had conquered Gaul, Roman merchants had travelled as far as Scandinavia. This resulted in a greater degree of intercourse between Germanic and Roman tribes [Baugh 1993: 78]. In A.D. 43 Emperor Claudius sent a huge army to the island. By about A.D. 50, most of today's England came under Roman control. The northern part of Britain escaped Roman dominion and remained unconquered [Millward 2011: 79]. The Roman Empire ruled much of Britain until 476, which was the year of its collapse. The troops left Britain around 410. The Roman Empire had great political power, the consequence of which was that Latin was spoken in parts of Britain and the European continent. It had a great influence on Celtic and Germanic languages [Gelderen 2006: 2].

In the second period direct translation of Latin terms is characteristic. The Late Latin trinitas (three) is the Old English trines (literally, three ness), and the Late Latin resurrectio (resurrection) is the Old English aerist, from arisan (to arise).

The Third Period begins in 1066 with William the Conqueror. With the Norman invasion came their Language, Norman French, which was connected more closely to Latin than was English. Because of this closeness, words adopted from French (usually of a more colloquial character) are considered along with those drawn from Latin itself (often more learned, and first found in written Language). The dual sources of Middle English vocabulary are still apparent today: word pairs such as example/exemplary and machine (sh)/machinate (k) show the differences between words with Norman and Latin roots.

The Modern Period begins with the advent of Modern English, usually dated to 1500. By the time of Thomas Eliot, the classical Languages were introducing English mostly as creations, either with English or previously-assimilated words, or with other classical roots. An incomplete list of widely used classical roots includes -ation, -ana, -ite, -ism, ex-, co-, -ist, and de-, while scientific English uses many more specialized ones: mille-, matri-, menti-, and reticul-, though these often come ultimately from the Greek. The experience of the past was taken into account as new terms were derived with the help of Greek and Latin morphemes [Langer 2005: 103].

Assimilation of Latin words into English

Why Latin words are used in English, the next question is how have these Latin words assimilated into English? English words like harp, cousin, chime, chesnut, prove, and truck certainly

don't advertise their Latin roots (Late Latin harpa, Latin consobrinus, Latin cymbalum, Latin castanea, Latin probus, and the Latin trochaicus, respectively). Yet, linguists and etymologists can somehow trace the history and forms of English words, and recognize patterns in the changes they undergo.

Other patterns have been recognized that not only reveal an English word's source, but can also help date its adoption. The two most important of these were palatal diphthongization, in which some vowels preceded by palatal consonants were changed to diphthongs, and the i-umlaut (or i-mutation), in which the value of some accented vowels was changed. The other prominent area of change in adopted words was in their accenting, which sometimes led to more vowel mutations. These changes all took place in English, so their presence can tell us only by when a word must have been adopted; other changes can tell us before what time a word must have been used in English. The most important of these was in the Latin itself, and is the change that took place when a word was simplified by speakers of Vulgar Latin. Others were changes in the forms adopted by other Germanic Languages, but these are often only speculation.

Latin's Impact on English Grammar

Latin's contribution to modern English has not been based solely on derivatives. The very ideas of grammar also came from the artificial structure of Classical Latin (the Latin used for poetry, oratory, and by the upper classes). Early English was in no way an artificial or learned Language, and had no grammar, no rules, nothing but conflicting precedent in everything: spelling, word order, declension, and conjugation.

In this structural vacuum, those who wanted order were forced to create it, which they did by imposing classical grammar on the Language. These early grammarians are the source of the stigma on ending a phrase with a preposition, of the choice we have today between who/which (identified with the Latin qui) and that as a relative pronoun, and with the absolute participle, whose first use in English was direct translation from the Latin. While the last is a benefit, the first two lead to unnaturally worded phrases, and have no justification other than classical grammar.

Latin's general Impact

Latin is so large a part of English that, even if we wanted to, we could not purge ourselves of even one tenth of our words derived from it. Even our grammar, which has been influenced less than our vocabulary, would be amazingly different without its Latin base. But, is all that we have received from Latin useful?

Our grammar has been turned on its head by classical scholars, and our vocabulary does not need the amount of words that it has. If one idea has just one word derived from each Language contributing the most to Modern English (Greek, Latin, Saxon (Germanic), and Norman French), we would still have useless synonyms. Everything in moderation, though a cliché is still true; Modern English would be simpler and more efficient if there had been less of a Latin influence. But, the flip side of the phrase is that everything is necessary, if only in (relatively) small doses. What would English be like without our Latin-derived vocabulary, or our knowledge of the classics? Without this most crucial component, English would not be English and doctors would not be doctors.

References

1. Langer N. *Linguistic Purism in the Germanic Languages* / Langer, Nils.—Berlin-New York, Walter de Gruyter, 2005.
2. Baugh A. *A History of the English Language* / Baugh, Albert C.—Cable Thomas.—Routledge, London, 1993.
3. Millward C.M.-Hayes, Mary A *Biography of the English Language*, Boston, Wadsworth / Millward, C.M.Hayes, Mary. - Cengage Learning, 2011.
4. Gelderen Elly van *A History of the English Language*/ Gelderen, Elly van.—Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 2006.

ВЛИЯНИЕ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Мирзоева Г.Х.

*Таджикский государственный медицинский университет им. Абуали ибн Сина,
Душанбе, Таджикистан*

Языки приобретают новые слова самыми различными способами. Новые слова заимствуются из других языков посредством создания новых слов, путем аффиксации, созданием новых значений и т.д. Английский язык заимствовал много различных слов из других языков: латинского, греческого, древнеисландского, французского и многих других языков. В английском языке много заимствований из латыни, особенно в области медицины.

Ключевые слова: заимствование, словообразование, медицинский, язык, наука, иностранный, знание, прогресс, способность, этимология

УДК 811.111 – 26:61

INTERDISCIPLINARY ROLE OF ENGLISH IN THE FIELD OF MEDICINE

Mukhamadieva Z.A.

*Tajik state medical university,
Dushanbe, Tajikistan*

It is known that interdisciplinary role of English in the field of medicine and its importance for research is not new. It represents means for professional development, improvement and interaction. Medical students - aware of the purpose and necessity of learning Medical English in order to be successful and accomplished professionals in future. Performing oral and written communication in English enables them active knowledge exchange with colleagues from abroad, writing and publishing scientific articles, participating in international scientific conferences and symposiums. Training of students for use of English medical terminology will allow them to master both oral and written communication in English, and also the translation corresponding medical literature for receiving additional information.

Key words: interdisciplinary, professional, scientific, terminology, medicine, communication, language, knowledge, progress, ability

In the modern world English is necessary as the breath of life to everybody. For example, for work, study, trips, communication with friends, expansion of an outlook and just for full-fledged life.

Now English—the world language of communication. Futurologists claim, less than in hundred years the language barrier will be lost, and people will communicate only in English. Linguists are interested in English long ago. However, only in recent years its studying is an actual in professional development. English has all conditions to become obligatory for studying by each person.

Knowledge of English – a strong indicator of many important qualities of the person. If the person wants to be competitive, then he needs to allocate time to train the English.

Now, it is impossible to present the graduate of the university which does not know an English basis. And the knowledge of a foreign language gives chance of more rapid career development.

The knowledge of English represents more and more major role to adaptation of each person to modern world requirements and gives huge advantage in many spheres of life to those people who studied it as foreign, especially medical students or workers.

Advantages of studying of English of medical students are:

First, it is possible to study scientific literature in original language. The newest, unfortunately, appears abroad, and the translations tighten introduction of the latest methods of treatment more and more.

Secondly, the knowledge of English provides comfortable rest abroad, and also it will be useful when passing training abroad. Therefore the people who do not have knowledge of a foreign language are not able to afford to go somewhere.

Thirdly, on purpose increase of the social status. The knowledge of English is decisive factor at employment, at the choice from employees with the identical level of a vocational education.

Fourthly, there are a lot of most rare medicines and medical and diagnostic equipment it is delivered with the foreign-language description. And here, the knowledge at least of English will be very useful.

Fifth, the knowledge of English provides availability of participation in the voluntary movements and trips abroad on a free basis according to the program for students!

I think this information will be useful and each of us will begin to learn a foreign language, interesting and actual for us!

In medical professional institutions on studying English the main principle is consecutive and systematic studying. An important role is played by the selected basic, grammatical and word-formation word stock.

The studied subjects, texts, speech tasks have a professional focus. For example, future health workers consider such subjects as: "Parts of a body", "Internals", "Systems of an organism" (digestive, cardiovascular, nervous, endocrine, urinary, reproductive, respiratory etc.), "Skeleton", "Surgery", "Care of patients", "Internal diseases", "Examination of a patient" and etc. on studying of these subjects a systematic realization of communications between objects is made that is one of important incentives of increase of interest of students in a foreign language. It promotes the increase of knowledge level of students, stirs up their cogitative activity, and imparts ability to work independently.

Connection between objects is carried out with the general medical and clinical, general professional disciplines, and also with Latin.

Attention of students at introduction of new lexical communication of these units is given words as: Latin–English–Russian. For example:

- mandible (Latin), lower jaw (English), нижняя челюсть (Russian);
- operatio (Latin), operation (English), операция (Russian);
- fractura (Latin), fracture (English), перелом (Russian);
- solutio (лат.), solution (англ.), раствор (Russian);
- maxillar (Latin), upper jaw (English), верхняя челюсть (Russian).

This comparison of terms from the field of pharmacology, anatomy having the general root gives opportunities for linking of a foreign language with specialty.

So for improvement of quality of training of future specialties various forms of conducting lessons are used: competitions, Puzzle games, conferences and other. Their main goal is to develop professional interest at students, and also cognitive activity, to broaden horizons of knowledge, and to turn the student into the active participant of educational process.

Similar occupations allow students to become popular, highly qualified specialists of their future work. Studying of a professional foreign language is result of a big personal labor of the student. Mastering the foreign-language speech in medical institution promotes development of important professional qualities: to patience, ability to overcome difficulties, accuracies, independence. All these qualities are necessary for future health workers.

And so, why after all we need foreign language? Well the answer is covered on surfaces, knowledge of several languages at the good level in our country a rarity and if it is a rarity then the person having knowledge of a foreign language becomes more considerable more considerably in questions of advance in career and life.

Research trainees currently receive specialized training in a particular discipline and seldom interact with students from other disciplines [Tekian, 2014: 73]. Discipline specific training is critical for ensuring research excellence within fields [Metzger, 1999: 642]. However, training that is solely discipline specific can affect students' ability to be competitive for successful research careers [Tekian, 2014: 76]. In fact, students are encouraged to be specialized early on in their education (i.e., undergraduate school) with course requirements that are very focused [Nelson Hurwitz, 2015: 2]. With little exposure to an interdisciplinary educational approach, students may lack the

ability to incorporate an interdisciplinary approach later on in their research careers. At some level, interdisciplinary training is occurring.

The lack of training teaches students to treat scientific disciplines as separate entities. Thus, unless students are enrolled in programs that cut across disciplines, they may receive little to no training in conducting interdisciplinary research. This problem is escalated in graduate education where subspecialization forces students to learn a single discipline in depth and further separates professionals in different disciplines. This often occurs in the field of medicine where surgeons and internists, at times, have trouble communicating about a patient because they are no longer speaking the same language that they learned in medical school. Cross disciplinary training has decreased because early subspecialization has become the new paradigm in medical training with students going directly into specialties such as cardiothoracic surgery. In the past, these residents were required to train in general surgery prior to specializing. Medicine has changed in that midlevel medical providers and nurses now work alongside physicians more than they did before. However, most of these providers are still highly trained in a specific field. We must be careful in the medical field not to lose the great benefits of interdisciplinary training both for clinical effectiveness for patients but also for creating innovative and effective research programs.

Thus, from the aforesaid it is possible to draw a conclusion that the knowledge of English plays a significant and important role in internationalization of the higher education, medicine and a medical profession.

References

1. Tekian A. Doctoral programs in health professions education / A.Tekian // Med Teacher.–2014. - №36 (1).–S.73–81.
2. Metzger N. Interdisciplinary research: from belief to reality / N.Metzger, R.N. Zare // Science.–1999.–283.–S. 642–643.
3. Nelson Hurwitz. Developing an undergraduate applied learning experience / D. C. Nelson Hurwitz, M Tagorda // Front Public Health.–2015. №3. – S. 2–10.
4. Sandhu J. S. Solutions that stick: activating cross disciplinary collaboration in a graduate level public health innovations course at the university of california, Berkeley / J. S. Sandhu, R. N. Hosang, K. A. Madsen // Am J Publ Health.–2015.–№105.–S73–S77.
5. Gjersoe N. L. Changing children's understanding of the brain: a longitudinal study of the Royal Institution Christmas Lectures as a measure of public engagement / N.L. Gjersoe, B.Hood // PloS One.–2013.–№8 (11).–S. 80–92.
6. Partnering to translate evidence based programs to community settings: bridging the gap between research and practice / A.L. Miller [et al] // Health Prom Pract.–2012.–№13(4).–S. 559–566.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ РОЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОБЛАСТИ МЕДИЦИНЫ

Мухамадиева З.А.

*Таджикский государственный медицинский университет им. Абуали ибн Сина,
Душанбе, Таджикистан*

Междисциплинарная роль английского языка в области медицины и его важность для научных исследований не нова. Он является средством профессионального развития и взаимодействия. Студенты-медики изучают и используют медицинский английский язык, осознавая его необходимость, чтобы быть успешными и опытными профессионалами в будущем. Выполнение устного и письменного общения на английском языке позволяет им активно обмениваться знаниями с зарубежными коллегами, писать и публиковать научные статьи, участвовать в международных научных конференциях и симпозиумах, а также переводить соответствующую медицинскую литературу для получения дополнительной информации.

Ключевые слова: междисциплинарный, профессиональный, научный, терминология, медицина, коммуникация, язык, знание, прогресс, способность.

О ФОРМИРОВАНИИ ЭМОТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-СТОМАТОЛОГОВ

Никольская И.Г.

*Санкт-Петербургский государственный университет
г. Санкт-Петербург, Россия*

Чувства и эмоции могут являться серьезным препятствием для коммуникативного успеха. Для преодоления этого препятствия партнеры должны обладать адекватной эмоциональной и эмотивной компетенцией. Большое значение для формирования эмотивной компетенции учащихся имеет эмотивный учебный текст. Художественные тексты стимулируют смыслотворческую активность адресата. Стремясь их понять, учащиеся анализируют, интерпретируют, «пропускают» текст через собственную личность. В статье обосновывается необходимость использования художественных текстов медицинской тематики в качестве эмотивных учебных текстов для студентов, так как они являются эмоциогенными и активно стимулируют развитие эмпатии и формирование эмотивной компетенции у будущих врачей. Для анализа эмотивного учебного текста на уроке русского языка как иностранного предлагается использовать метод проникающего изучения эмоций в тексте.

Ключевые слова: эмотивный текст, учебный текст, эмотивный учебный текст, эмотивная компетенция, метод проникающего изучения категории эмотивности в тексте.

Эмотивный текст отражает эмоциональное состояние говорящих и их взаимоотношения. Обычно выделяют языковые компоненты эмотивного текста (номинанты эмоций, маркеры эмоций, фразеологизмы, эмотивные синтаксические конструкции, кинемы и просодемы и др.) и неязыковые (эмоциональная ситуация). Данные компоненты выражаются с помощью специальных средств номинации, описания, выражения и отражения эмоций в тексте: интонационных, лексико-грамматических, синтаксических, стилистических, графических [Никольская, 2007: 173-178].

Все эмоциональные ситуации могут быть сведены к набору типовых категориальных эмотивных ситуаций [Шаховский, 2009: 191]. Например, категориальная эмотивная ситуация сомнения – это типовая ситуация, когда субъект, испытывая дискомфорт, не может сделать рациональный выбор из двух и более вариантов в условиях избытка или недостатка информации [Никольская, 2009: 199]; категориальная эмотивная ситуация тревоги – ситуация, когда субъект, испытывая дискомфорт, находится в состоянии ожидания неопределенной опасности, которую невозможно предотвратить, и последствия которой нельзя предвидеть.

Как известно, работа учащихся над текстами – основа образовательного процесса. Для адекватной интерпретации текстов учащиеся должны обладать эмотивной компетенцией, которую они приобретают в процессе целенаправленного обучения, а также через художественную коммуникацию. Напомним, что эмотивную компетенцию определяют как «настроенность на чувства тех, с кем мы имеем дело, умение улаживать разногласия, не допуская их обострения, и искусство достигать состояния вдохновения при выполнении своей работы» [Александров, 2015]; «способность эффективно регулировать свои эмоции для выполнения поставленной цели» [Bricker]; «умение распознавать эмоции других людей по их внешним проявлениям, способность выражать собственные эмоции так, чтобы другие люди понимали их, а также умение управлять собственными эмоциями, справляться со стрессами» [Азлецкая, 2006: 73].

Эмотивный учебный текст должен одновременно удовлетворять критериям эмотивного текста и учебного текста. Таким образом, это должен быть текст, над которым «осуществляются действия и операции, преследующие и развивающие учебно-воспитательные цели»; текст «проектируемый, создаваемый, трансформируемый, приспособляемый, анализируемый, комментируемый, осмысливаемый и переосмысливаемый субъектами учебного процесса, в результате чего развиваются интеллектуальные и духовные потенциалы личности» [Александров, 2015]. Также данный текст должен выполнять следующие основные функции:

- передачу учебной информации с учетом социальных, демографических и психологических характеристик обучающихся;
- становление и развитие познавательных и творческих способностей, умений и навыков;
- организацию познавательной деятельности;
- социокультурное развитие;
- формирование аналитического и рефлексивно-аналитического опыта;
- мотивирование учебной деятельности;
- самоконтроль результатов образовательной деятельности и качества образовательного процесса [Александров, 2015].

Добавим, что, на наш взгляд, не менее важными функциями эмотивного учебного текста (особенно для будущих врачей) являются:

- формирование эмоциональной и эмотивной компетенции;
- развитие эмпатии.

В художественных текстах активно используются номинанты эмоций (радость, страх, тревога, зависть и т.п.), показываются типовые эмоциональные ситуации, вербальное и невербальное эмоциональное поведение человека, разнообразные способы и средства номинации, описания, выражения и отражения эмоций. Важной особенностью восприятия художественных текстов является то, что обучающиеся не только стремятся понять смысл прочитанного, но и интерпретируют, анализируют, оценивают, «проживают» эмоциональные ситуации на личном уровне. Впечатления от прочтения и осмысления художественного текста мотивируют учащихся к творчеству.

Таким образом, в качестве эмотивного учебного текста наиболее целесообразно использовать разнообразные художественные микротексты. В качестве эмотивных учебных текстов лучше всего подбирать художественные микротексты, соответствующие специальности студентов. Так, например, для студентов-стоматологов будут интересны и познавательны художественные тексты, рассказывающие об истории развития медицины, о проблемах современной медицины, о новых медицинских технологиях в стоматологии, о внутреннем мире человека и гранях работы его психики; истории успеха известных ученых и врачей и т.п.

В работе над эмотивным учебным текстом со студентами-стоматологами можно успешно использовать адаптированный для учебных целей метод проникающего изучения категории эмотивности в тексте, предложенный О.Е. Филимоновой [Филимонова, 2007]. Данный метод включает семь последовательных этапов анализа эмотивного текста.

1. Сканирование текста: выявление потенциально эмотивно заряженных единиц текста на основе его беглого просматривания, быстрого чтения.
2. Тестирование: реконструирование эмотивной ситуации текста, выявление участников эмотивной ситуации, причины и объекта эмоции.
3. Спецификация: определение доминантной эмоции и сопутствующих эмотивных тем текста.
4. Стратификация: выявление эмотивных единиц разных уровней языка.
- 5.Deskрипция: лексико-грамматическое описание выявленных эмотивных единиц.
6. Анимация: прагматическая и стилистическая интерпретация функционирования эмотивных единиц.
7. Интеграция: интерпретация и оценка роли эмотивных единиц в общей структуре текста [Филимонова, 2007: 84–86].

Все эти этапы взаимосвязаны, поэтому могут на практике рассматриваться параллельно под руководством преподавателя.

Эмотивное содержание текста гораздо богаче, чем отдельные его высказывания, однако можно выделить типовые структурные компоненты эмоциональной ситуации. Так, например, на этапе сканирования текста:

• маркеры эмоции (Какие лексические единицы указывают на то, что субъект испытывает эмоцию?).

На этапе тестирования:

- субъект эмоционального состояния (Кто испытывает эмоцию?);
- объект эмоционального состояния (Кто или что вызывает у субъекта эту эмоцию?);
- каузатор эмоционального состояния (Почему возникла эмоция? По какой причине?);
- внешнее выражение и физиологическое проявление эмоционального состояния (Каковы внешние проявления эмоции? Как субъект смотрит, двигается, говорит?).

На этапе спецификации:

- основная эмоция (Какую основную эмоцию испытывает субъект?);
- дополнительные эмоции (Какие еще эмоции испытывает субъект?);
- интенсивность эмоции (Какова сила эмоции? Какова градация эмоции? Какова продолжительность эмоции?).

На этапе стратификации:

- единицы разных уровней языка (С помощью каких синтаксических конструкций выражается эмоция? Какие графические признаки в тексте указывают на эмоцию? Как мы можем понять, читая текст, субъект спокойно говорит или кричит? и т.п.).

На этапе дескрипции, анимации и интеграции преподаватель дает пояснения по грамматике и стилистике, обобщает проанализированный материал, отвечает на возникшие вопросы, стимулирует обучающихся высказать свое отношение к эмоциональной ситуации в целом, к участникам ситуации, дать оценку происходящему и т.п. Обнаруженные в тексте и отобранные маркеры и номинанты эмоций, типовые конструкции описания, выражения и отражения эмоций обязательно отрабатываются студентами в речевых ситуациях.

В последнее время все чаще можно слышать, как в стоматологической практике пациентов называют «клиентами». С одной стороны, это неплохо, т.к. «клиент всегда прав», с другой стороны, клиент остается пациентом, которому необходимо внимание, сочувствие, моральная поддержка со стороны врача. Думается, именно поэтому преподавателям-русистам в процессе обучения студентов-стоматологов русскому языку как иностранному необходимо уделять больше внимания формированию эмотивной компетенции и развитию эмпатии у своих студентов, используя для этих целей эмотивный учебный текст.

Список литературы

1. Азлецкая Е. Н. Как сформировать эмоциональную компетентность // Директор школы. 2006. № 1. С. 72–75.
2. Александров Е.П., Воронцова М.В. Учебный текст и текстовая деятельность в образовательном процессе // Современные наукоемкие технологии. 2015. № С. 56-61. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.top-technologies.ru/article/view?id=35060> (дата обращения: 29.04.2017).
3. Никольская И.Г. Выражение семантики сомнения в современном русском языке // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. № 118: научный журнал. СПб., 2009. С. 197-201.
4. Никольская И.Г. Описание, выражение и отражение эмоции сомнения в русском языке // XXXVI международная филологическая конференция. Сборник. Вып. 19: Русский язык как иностранный и методика его преподавания. 13-18 марта 2007 г., Санкт-Петербург / Отв. ред. Н. А. Любимова. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2007. С. 173-178.
5. Филимонова О. Е. Эмоциология текста. Анализ репрезентации эмоций в английском тексте: учебное пособие. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. 448 с.
6. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Изд. 3-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 208 с.
7. Bricker, D. The ASQ: SE user's guide / D. Bricker, J. Squires, E. Twombly. Maryland: Paul H. Brooks Publishing. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.brookspublishing.com/store/books/squires-asqse/index.htm> (дата обращения 29.10.2018).

ABOUT THE FORMATION OF EMOTIVE COMPETENCE OF FOREIGN DENTAL STUDENTS

Nikolskaya I.G.

*Saint-Petersburg State University
Saint-Petersburg, Russia*

Feelings and emotions can be a serious obstacle to communicative success. To overcome this obstacle, partners must have adequate emotional and emotive competencies. An emotive training text has a great importance for the formation of emotive competence of students. Literary texts stimulate the addressee's sense-creating activity. In an effort to understand them, students analyze, interpret, "pass" the text through their own personality. The article substantiates the need for the use of literary texts of medical subjects as emotive training texts for students, as they are emotiogenic and actively stimulate the development of empathy and the formation of emotive competence in future doctors. To analyze the emotive training text in the class of Russian as a foreign language, it is proposed to use the method of penetrating study of emotions in the text.

Keywords: emotive text, training text, emotive training text, emotive competence, penetrating study method of emotive category in the text.

УДК: 811.161.1:376.054.62

ПРИНЦИП ДИАХРОНИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ ЯЗЫКОВ-УЧАСТНИКОВ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

Портнова-Шаховская А.В., Кастрица Е.А.

*Гомельский государственный медицинский университет,
г. Гомель, Республика Беларусь.*

В статье рассматривается своеобразие процесса преподавания русского языка для иностранных граждан и лингвистических исследований учёных в вузах Гомельщины: вопрос о приоритетном статусе изучаемого, т.е. русского, языка; владение преподавателем сопутствующими (белорусским и украинским) языками, использование языка-посредника (чаще английского), осуществление студентами самостоятельного лингвистического и культурологического исследования.

Ключевые слова: билингвизм, диахроническая интеграция, изучаемый язык, менталитет, процесс преподавания дисциплины «Русский язык как иностранный», родной язык, сопутствующие языки, сравнительно-сопоставительное языкознание, языковая политика, язык-посредник.

Восточное Полесье, основную часть территории которого занимает Гомельская область, – уникальный регион со своей историей, этническими, культурными и языковыми особенностями, сыгравший существенную роль в формировании славянского этноса. Гомель является крупным промышленным, научным и культурным центром Республики Беларусь, расположенным в непосредственной близости от границ с Россией и Украиной. Следовательно, своеобразие процесса преподавания русского языка для иностранных граждан и лингвистических исследований учёных в вузах этого региона обусловлено положением Гомельщины на стыке трёх восточнославянских этносов.

Критерием эффективности методики обучения языку является уровень интеллектуально-речевого развития учащихся, и условия близкородственного билингвизма порождают в работе преподавателя-филолога ряд проблем как теоретико-социологического, так и методического характера.

Актуальным является вопрос о приоритетном статусе изучаемого, т.е. русского, языка. Разрешение данной проблемы неразрывно связано с историей социума и спецификой его отношения к сложившейся языковой ситуации, с особенностями языковой политики государства. Языковая ситуация современной Беларуси достаточно парадоксальна: по данным социологических опросов, в повседневной жизни пользуется белорусским языком менее 10%

населения республики, однако считает его родным около 80% [Траханкина, 2011: 259]. Беларусь являет собой пример государства со сбалансированной языковой политикой, предоставляющей право самоопределения носителям как русского, так и белорусского языка: оба языка имеют статус государственного; на изучение курсов русского и белорусского языков в средней школе отводится равное количество часов; абитуриенты имеют право выбора при сдаче вступительного экзамена по одному из указанных выше восточнославянских языков; филологические факультеты вузов готовят специалистов смежной специальности «Филолог. Преподаватель русского и белорусского языков и литератур»; соискатели учёных степеней кандидата и доктора филологических наук имеют возможность защищать диссертации по двум специальностям (русский язык, белорусский язык) одновременно. Некоторые из указанных выше специалистов становятся преподавателями дисциплины «Русский язык как иностранный».

В условиях близкородственного двуязычия неизбежно взаимодействие и взаимовлияние двух языковых систем. Нежелательным результатом этого процесса является межъязыковая интерференция – использование билингвом элемента одного языка в речи на другом языке, приводящее к нарушению языковой нормы. Следовательно, в лингвистических исследованиях пограничных вузов ключевым становится понятие языкового контакта, т.е. ведущими являются принципы контактной лингвистики, основы которой были заложены У. Вайнрайхом и Э. Хаугеном. Если перед учителем средней школы стоит задача свести к минимуму последствия интерференции в речевой практике учащихся, то для преподавателя вуза (и не только филолога!) этот аспект особенно значим в процессе профессионального самосовершенствования. Знание особенностей сопутствующих, белорусского и, возможно, украинского языков, поможет преподавателю дисциплины «Русский язык как иностранный» смоделировать процесс обучения в соответствии с принципами сравнительно-сопоставительной лингвистики: сконцентрировать внимание иностранных студентов на изучении сходных и различных языковых явлений, сведя к минимуму использование языка-посредника (чаще английского), поскольку его знание и преподавателем, и студентами (для них он не всегда родной) зачастую является далеко не совершенным.

Данные социологических опросов дают положительный ответ на вопрос, сохранилось ли в менталитете славянских народов представление об их этническом единстве. Кризисный, «дезинтегрированный», менталитет, порождая многочисленные формы асоциального поведения, может обусловить саморазрушение социальной общности, что мы сейчас можем наблюдать на примере Украины. «Интегрированный» менталитет восточных славян в условиях современных социальных изменений выполняет инерционно-охранную функцию, способствуя сохранению самобытного социокультурного опыта и, в то же время, не препятствуя заимствованию образцов, которые обогащают ценностно-нормативное содержание сосуществования народов.

В связи со сказанным целесообразно акцентировать внимание на диахронической интеграции как принципе преподавания дисциплины «Русский язык как иностранный». Под диахронией понимается историческое развитие языковых явлений и языковой системы в целом как предмет лингвистического изучения. По словам выдающегося лингвиста Ф.П. Филина, без внимательного и всестороннего исследования прошлого нельзя правильно понять и предвидеть будущее; чем больше знаний у преподавателя по истории языка, тем самостоятельнее его лингвистическое мышление, тем лучше он осмысливает строй современного языка [Гребенщикова, 1998: 6]. Истории языка «не повезло» ещё в школе. Современные методисты, возражая против включения исторического комментария в школьный языковой курс, говорили, что задача средней школы не в том, чтобы ознакомить учащихся с основами науки, а в подготовке к самостоятельной жизни. А что означает «подготовить к жизни»? История слова в истории человека: как языковые единицы помогают людям познать самих себя в контексте истории – вот аспект, который занимает нас. Принцип интеграции основан на общих чертах каких-либо (в том числе и лингвистических) явлений. Близкое историческое родство русского и белорусского языков ни у кого не вызывает сомнений: так, из 2640 рас-

смотренных нами слов с отвлечённым значением 800 – древнерусское наследие в старорусском и старобелорусском языках, а 200 – старорусско-старобелорусские новообразования XIV–XVII вв. [Портнова, 2004: 94]. Но с течением времени пути формирования русского и белорусского языков приобретают всё больше специфических черт. Изучая под руководством преподавателя-филолога, одинаково хорошо владеющего обоими языками, национальное своеобразие (т.е. идиоматичность) русского языка, студенты переходят на качественно новый уровень осмысления материала: активно участвуют в процессе познания, стремятся к сотворчеству с преподавателем, осознают необходимость осуществления самостоятельного лингвистического и культурологического исследования.

Изучая тот или иной язык, мы вводим понятие парадигмы, словообразовательной, морфологической, синтаксической. Но, пожалуй, самой любопытной является жизнь понятийной (ассоциативной) парадигмы или гнезда. Ведь степень владения языковой системой определяется именно умением видеть слова в кругу «смысловых родственников», которые и создают лингвистическое богатство и разнообразие. Под «понятийным» гнездом мы понимаем иерархически организованную систему лексических единиц, обозначающих одно определённое понятие, но, в отличие от членов этимологического гнезда, не всегда родственных с точки зрения диахронического словообразования. В отличие от синонимического ряда, который обладает схожими характеристиками, «понятийное» гнездо объединяет слова, принадлежащие к различным частям речи.

В качестве примера мы попытаемся рассмотреть особенности «понятийного» гнезда «время», проанализировать семантику входящих в него языковых единиц как совокупность их лексических значений, этимологических структур и смысловых связей с другими лексемами в истории развития восточнославянских языков. Объект нашего внимания не является случайным, поскольку указанное ключевое понятие, наряду с понятием «пространство; порядок», составляет основу всей философской концепции бытия. Как лексические средства выражения понятия «время» в древнерусском языке функционировали праславянские (корни восходят к праиндоевропейскому языку) абстремы (*примеч.* слова с абстрактным, отвлечённым, значением) *годъ, година, веремя – время, часъ, върстаи м(ѣ)сто*, употребление которых свидетельствует о дифференцированном восприятии времени носителями языка: укр. *Вѣреме* «погода», *гôді* «хватит, кончено», *час* «время, погода», бел. *веремя, час* «время», др.-русс. *веремя, годъ* «время, срок», *часъ*, ст.-слав. *вр(ѣ)мя, годъ, часъ*, болг. *врѣме, кой-годе* «кто бы ни», *час* «час», сербохорв. *вријѣме, гôда (Р. п.)* «праздник», *чâс* «мгновение», словен. *vréme, gôd* «пора, спелость, праздник, годовщина», *čâsa* «время» (Р. п.), чеш. *Hod* «время, праздник», *čas*, слвц. *čas*, польск. *godу* «празднество» (мн. ч.), *czas*, в.-луж. *hody* «рождество» (мн. ч.), *čas*, н.-луж. *Gódy* «рождество», *cas* (Фасмер). Так, лексема *часъ* обозначала точечное восприятие времени («короткое время, момент»), слово *година* служило для выражения значения «определённый час, срок, пора» (подобно *върста* и *м(ѣ)сто*), а *годъ* – «определённое время, круг времени» («*часъ* меньше *годиниы*») [Брицын, 1965: 51]. По всей видимости, древние славяне, в отличие от современных носителей языка, воспринимали понятие «короткое время» как нечто целостное (сравн. др.-русс. *неразлучимо* «кратчайший момент времени, момент»): значение «короткий промежуток времени» (всё, что меньше *годиниы*) выражалось при помощи одной лексемы – *часъ*. Поэтому как понятия «минута», «секунда», так и способы их лексического воплощения были заимствованы уже в период самостоятельного развития восточнославянских языков (не ранее XVIII в.): соврем. бел. *Хвіліна* «минута» образовано при помощи суффикса -ин-а по типу праслав. *година* от слова *хвиля (филя)* «кароткі час, імгненне», являвшегося в старобелорусском полонизмом; лексемы *минута, секунда* появились в русском языке нового времени как заимствования из латинского (вероятнее всего, в белорусский язык абстрема *секунда*, которая не рассматривается лингвистами как собственно белорусское заимствование, попала через русское посредничество).

Среди древнерусских абстрем, обозначающих понятие «время», особый интерес представляют лексемы *время – веремя* (<*vermen<*vertmen). До XVII в. Абстрема *веремя* функционировала и даже являлась базой для образования новых слов в старорусском и старобе-

лорусском языках (ст.-русс., ст.-бел. *Невермя* «неблагоприятное, тяжёлое время» / «ліхалецце, часы нягоды»). Однако параллельно с этими дериватами существовали абстремы, которые и закрепились в современных языках: ст.-русс. *время* → *невремя*, ст.-бел. *Чась* → *невчась/ невчас(т)ность* «нягода, бяда, няшчасце, трывога, хваляванне; турботы». Таким образом, первоначально семантически тождественные лексемы *время* (ныне употребляется лишь в русском языке) и *годъ* (исходное – пространственное – значение корня *-god- свидетельствует о единстве пространственно-временной характеристики бытия) обозначали понятие времени вообще. Возможным исходным пунктом для формирования понятия «время» является конкретное значение «зарубка», которое в своей функции фиксации определённых дискретных моментов привело к абстрактному понятию [Булахов 2001: 33]. Функционируя в современных русском и белорусском языках, абстрема *год* значительно сузила свой семантический объём, ограничившись обозначением понятия «отрезок времени длительностью в 12 месяцев». Суффиксальное производное *година* в своём древнем значении сохранилось в западнославянских языках и под их влиянием активно используется в современных белорусском и украинском языках для обозначения семы «адрэзак часу ў 60 хвілін; прамежак часу той цііншайпрацягласці» (в современном русском языке это слово является устаревшим и имеет стилистические ограничения в употреблении). Указанное выше значение реализуется в современном русском языке через лексему *час*, которая в белорусском языке (не без западнославянского влияния) расширила свою семантику: служит для обозначения понятия «время вообще».

Материалы данных теоретических исследований могут быть использованы при организации процесса преподавания русского языка как иностранного на старших курсах, а также служить моделью при консультировании студентов, стремящихся проводить самостоятельные лингвистические исследования.

Какие процессы – интеграционные или дезинтеграционные – будут доминировать в восточнославянском межгранице? Это зависит как от политической воли правительств, так и от внутренней национально-культурной потребности самих народов. Особенность общенационального идеала восточнославянских народов заключается в понимании того, что бытие личности и бытие общества восходят к единому источнику и потому не являются противостоящими друг другу началами. История языка – это история народа. С течением времени станет понятно, чему она отдаст приоритет: ассоциации как формальному объединению людей по принципу механического господства большинства над меньшинством или соборности как объединению общества посредством не столько юридических законов, сколько сердечного согласия между людьми.

Список литературы

1. Брицын М.А. Из истории восточнославянской лексики / М. А. Брицын.–Киев: Наукова думка, 1965.–160 с.
2. Булахов М.Г. Славянские языки: происхождение, история, современное состояние / М. Г. Булахов. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 2001. –225 с.
3. Гребенщикова Н.С. Историко-лингвистический комментарий на уроках словесности: пособие для учителей русского языка и литературы / Н. С. Гребенщикова. – Минск: Асар, 1998.–156 с.
4. Гурскі М.І. Параўнальная граматыка рускай і беларускаймоў / М. І. Гурскі.–Мінск: Вышэйшая школа, 1972. –262 с.
5. Конюшкевич М.И. Синтаксис русского и белорусского языков: пособие для учителя / М.И. Конюшкевич, М.А. Корчиц, В.А. Лещенко. – Минск: Народная асвета, 1994.–157 с.
6. Портнова А.В. Абстрактная лексика в истории русского и белорусского языков (XI–XVII вв.): дисс. ... канд. филол. наук / А.В. Портнова. – Минск, 2004.–256 с.
7. Траханкина Т.А. Языковая ситуация в современном белорусском городе // Славянский мир на пороге третьего тысячелетия: материалы Международной научной конференции, Гомель, 15–16 мая 2011 г. – Гомель, 2011. – С. 258–260.
8. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / М. Фасмер – М.:Прогресс, 1986.

**THE PRINCIPLE OF DIACHRONIC INTEGRATION
LANGUAGES-PARTICIPANTS OF THE TEACHING PROCESS
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN CONDITIONS OF BILINGUALISM**

Portnova-Shakhovskaya A.V., Kastritsa E.A.

*Gomel state medical University,
Gomel, Republic of Belarus.*

The article deals with the peculiarity of the process of teaching the Russian language to foreign citizens and linguistic research of scientists in the universities of Gomel region: the question of the priority status of the studied, i.e. Russian, language; teacher's knowledge of related (Belarusian and Ukrainian) languages, the use of the intermediary language (more often English), the implementation of independent linguistic and cultural research by students.

Key words: bilingualism, diachronic integration, the studied language, mentality, the process of teaching the discipline "Russian as a foreign language", native language, related languages, comparative linguistics, language policy, intermediary language.

УДК 614.23

**РАЗВИТИЕ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА КАФЕДРЕ ДЕРМАТОВЕНЕРОЛОГИИ
АСТРАХАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Садретдинов Р.А., Ерина И.А.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В статье представлены данные о роли учебно-исследовательской работы в формировании у иностранных студентов познавательного интереса к дисциплине, достижении высоких результатов в учебном процессе, развитии интереса к научной деятельности, общих и профессиональных компетенций. Высокие моральные качества, необходимые будущему врачу в настоящее время, не возникают самопроизвольно, они возникают в результате развития у студентов определенных качеств при обучении в университете. Учебная работа прививает иностранным студентам любовь, уважение и умелый подход к больному, которые они должны увидеть на практике, на примере деятельности преподавателя.

Ключевые слова: студент, компетенция, дерматовенерология, врач, обучение, результат, наука, интерес.

Профессия врача привлекает к себе с каждым годом все больше молодежи, несмотря на то, что все знают, что подготовка к ней трудная, длительная, требует от студентов медиков гораздо больше настойчивости и самоотречения, чем от студентов других вузов. [Лисицин, 2011: 19]. Для того чтобы стать хорошим врачом, каждый студент должен учиться не методом проб и ошибок, а методом разумного решения задач, когда полная ориентировка на учебном материале обеспечивает безошибочное их решение. Метод разумного решения задач позволяет студенту постепенно, в процессе прохождения курса изучить весь предмет, а также овладеть общей теорией конкретной учебной дисциплины. Основные положения обучения в вузе, касающиеся деятельности, особенно, иностранных студентов – систематичность, последовательность, сознательность, активность. В настоящее время, в эпоху бурного роста научного знания, насущной необходимости тесной связи обучения с практикой, эти положения приобретают особую значимость. Только такое отношение к учебе может привести иностранного студента к овладению специальностью [Белухин, 2006: 43].

Для того чтобы стать хорошим врачом, каждый студент должен учиться не методом проб и ошибок, а методом разумного решения задач, когда полная ориентировка на учебном материале обеспечивает безошибочное их решение. Работа иностранных студентов по овла-

дению знаниями сочетается с большой воспитательной деятельностью преподавателей. Только в данном единстве возможно формирование специалиста-медика [Адольф, 2013: 80].

Врач должен обладать особыми личностными качествами, которые ему совершенно необходимы для выполнения профессиональных обязанностей. Особенность профессии врача заключается в том, что кроме собственных забот и переживаний, приходится нести тяжесть тревоги за страдание людей, нуждающихся в его помощи. Человеческие качества должны преобладать в натуре врача [Городецкая, 2012: 39]. Врач должен быть широко образованным человеком, знать прикладные науки, искусство, литературу.

Одним из основных направлений деятельности иностранных студентов, способствующим формированию общих и профессиональных компетенций в образовательном процессе на кафедре дерматовенерологии, является учебно-исследовательская работа (УИРС).

Участие студентов в учебно-исследовательской работе, в студенческом научном обществе – это прямой путь в науку, непосредственное приобщение к научным исследованиям. Учебно-исследовательская деятельность, практическим результатом которой является приобретение навыков исследовательской работы, позволяет идти в ногу с научным прогрессом, быть всегда на уровне требований науки и практики [Михеева, 2012: 41]. Медицинский университет готовит в основном специалистов широкого профиля, и, если возникает необходимость заняться каким-либо узким вопросом, необходимая информация добывается самостоятельной работой. Основная цель УИРС – способствовать более широкому и углубленному развитию научно-клинического мышления у студентов.

Для реализации этой цели на кафедре дерматовенерологии в 1927 году был создан профессором Г.В. Терентьевым студенческий научный кружок (СНК). В 2010 году СНК кафедры отметил свое девяностолетие. 17 сентября 2010 года на кафедре дерматовенерологии Астраханской государственной медицинской академии состоялась студенческая научно-практическая конференция, приуроченная к 90-летию со дня основания профессором Г.В. Терентьевым студенческого научного кружка на кафедре дерматовенерологии.

В рамках конференции были затронуты проблемы изыскания методов терапии, базирующихся на использовании естественных физиологических средств воздействия на организм больного, вопросы влияния внешних факторов на половое воспитание студентов медицинской академии, распространенности сифилиса в Астраханской области, а также достижения современной косметологии. Участникам конференции удалось отразить как научные подходы, так и практические решения затронутых проблем, что отразилось на активном обсуждении каждого выступления.

И в настоящее время работа СНК «Актуальные вопросы дерматовенерологии и косметологии» вызывает большой интерес у студентов университета. Кружковцы стали заниматься вопросами современной косметологии: профилактика старения кожи, применение инъекционных методик («ботокс», «диспорт», мезотерапия, контурная пластика) в практике врача-дерматокосметолога, использование химических пилингов в лечении угревой болезни.

На заседаниях кружка, после демонстрации и клинического разбора больных с редкими и тяжелыми дерматозами, заслушиваются доклады по одной из планируемых тем. Под руководством сотрудников кафедры студенты проводят активную научно-исследовательскую работу на базе амбулаторных и стационарных подразделений Астраханского областного кожно-венерологического диспансера.

Учитывая известные различия в уровне общей подготовки и степени личной заинтересованности отдельных иностранных студентов в дерматовенерологии, им предлагается план УИРС, включающий формы и темы УИРС, причем задачи разной сложности и трудоемкости на выбор.

Иностранные студенты привлекаются к демонстрации больных на клинических конференциях, обходах. Каждому студенту-иностранцу на заседаниях СНК рекомендуется подготовить доклад по одной из планируемых тем (принципы наружной терапии заболеваний кожи, кортикостероидные препараты в дерматологической практике, санаторно-курортное

лечение заболеваний кожи и мочеполовых органов, витамины в дерматологии, возможности терапии псориаза, современное течение сифилиса).

Массовая УИРС, охватывающая весь состав обучающихся иностранных студентов, осуществляется в нескольких аспектах:

а) курация больного с написанием истории болезни, для чего требуется не только основная, но и дополнительная литература, умение анализировать и синтезировать материал;

б) защита кураторами истории болезни в конце цикла с привлечением к оппонированию 2–3 студентов из группы, что вырабатывает у иностранных студентов клиническое мышление и логику;

в) поликлинический прием, проводимый дифференциально, требующий наибольшей самостоятельности иностранного студента, приучая его к быстрой ориентировке в диагнозе, проведению клинического и параклинического обследования и назначению лечения;

г) участие в еженедельных консультативных приемах, где осуществляется клинических разбор больных с наиболее сложной патологией, к которому активно привлекаются студенты;

д) решение логических задач на занятиях с группой, что позволяет лучше ориентироваться в диагностике, лечении и профилактике кожных и венерических заболеваний;

е) проведение олимпиад на лучшие знания студентов.

Дважды в год кафедра организует диспут на темы: «Деонтология в дерматовенерологии», «Центральные врачебные ошибки» и другие, к которым иностранные студенты готовят отдельные сообщения, а вся группа активно обсуждает поставленные вопросы. Студент в результате диспутов, должен усвоить, что при острозаразных заболеваниях врач любой специальности обязан извещать органы здравоохранения. В таких случаях предпринимаются меры по предупреждению распространения опасных болезней.

Иностранный студент должен знать, что в здравоохранении всех развитых стран регламентируется строгий порядок научных исследований в медицине. Экспериментирование для развития медицины так же важно, как и для других наук. Но в связи с тем, что каждый эксперимент на людях связан с опасностью для их здоровья или даже для их жизни, такие эксперименты в клинической практике проводятся с соблюдением соответствующих правил. Во-первых, всегда проводится предварительное детальное исследование на животных; во-вторых, необходимо соответствующее разрешение для проведения научного исследования на людях; в-третьих, необходимо получить согласие лица, на котором это исследование будет проводиться. В противном случае действие врача будет рассматриваться не как лечение, а как недопустимое экспериментирование, и в случае неблагоприятного исхода может пойти речь о причинении смерти по неосторожности или о нанесении телесных повреждений.

Естественно, что высокие моральные качества, необходимые врачу в настоящее время, не возникают самопроизвольно, они возникают в результате развития у студентов общих и профессиональных компетенций в процессе обучения в вузе. В процессе УИРС у студентам-иностранцам необходимо прививать любовь, уважение и умелый подход к больному. Иностранные студенты должны увидеть на практике, на примере деятельности преподавателя применение этих качеств.

Таким образом, врач должен иметь не только обширные знания, но и высокие моральные качества, глубокую идейность и чувство общественного долга. Применение учебно-исследовательской работы позволяет сформировать у иностранных студентов познавательный интерес к дерматовенерологии, достичь высоких результатов в обучении, привлечь студентов к научной деятельности, развить у обучающихся общие и профессиональные компетенции, вовлечь наиболее способных студентов к работе по специальности.

Список литературы

1. Адольф В.А. Количественная оценка сформированности профессионально-ориентированной языковой компетенции студентов медицинского вуза / В.А. Адольф, Г.В. Юрчук //

Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – Т.2. – № 1. – С. 80–86.

2. Белухин Д.А. Становление профессионализма: учебное пособие / Д.А. Белухин. –М.: Московский психолого-социальный институт, 2006 – 128 с.

3. Городецкая И.В. Формирование профессиональных компетенций студентов медицинских вузов новые подходы / И.В. Городецкая // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2012. – № 12. – С. 39–43.

4. Лисицын Ю.П. Общественное здоровье и здравоохранение / Ю.П. Лисицын. – М.:Г ЭОТАР - Медиа, 2011 – 544 с.

5. Михеева Н.М. Учебная практика студентов медицинского вуза – новый стандарт овладения профессиональными компетенциями / Н.М. Михеева, Ю.Ф. Лобанов., Е.Б. Беседина, И.В. Иванов // *Успехи современного естествознания*. – 2012. – № 7. – С. 41–45.

THE DEVELOPMENT OF GENERAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES OF FOREIGN STUDENTS AT THE DEPARTMENT OF DERMATOLOGY AND VENEREOROLOGY OF ASTRAKHAN STATE MEDICAL UNIVERSITY

Sadretdinov R.A., Erina I.A.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The article presents data on the role of educational research in the formation of foreign student's cognitive interest in the discipline, achieving high results in the educational process, the development of interest in scientific activity, general and professional competencies. The high moral qualities required by the future doctor at the present time do not arise spontaneously, they arise as a result of the development of student's certain qualities in teaching at the university. Educational work instills in foreign student's love, respect and skillful approach to the patient, which they should see in practice, the example of the teacher.

Key words: student, competence, dermatology and venereology, doctor, training, result, science, interest.

УДК:612. 821.3:616-053.17

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Удочкина Л.А., Росткова Е.Е.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

Рассмотрены вопросы использования традиционных и инновационных методов преподавания анатомии в медицинском вузе. На примере работы студенческого научного кружка показано решение проблемы наглядности образования, формирования клинического мышления, мотивации к обретению новых компетенций.

Ключевые слова: высшее медицинское образование, анатомия человека, мультимедийная презентация.

Высшее образование России в настоящее время претерпевает существенные преобразования, связанные с процессами всеобщей глобализации. В период реформ рушатся некоторые традиционные, отработанные веками методики, внедряются новые, прогрессивные методы работы с обучающимися. Медицинское образование не осталось не затронутым этими процессами, некоторые из них, несомненно, способствуют повышению качества подготовки студентов, другие – требуют обсуждения и коррекции [Удочкина, 2013: 15–17; Удочкина, Куртусунов, Супатович, 2016: 112–116; Росткова, 2018: 320–322].

Возросшие возможности студентов, связанные с получением информации в сети Интернет, позволяют им самостоятельно пользоваться широким спектром специальной литературы по всем направлениям медицинской науки. Безусловно, новые информационные техно-

логии расширяют методологический арсенал и преподавателя. Мультимедийные способы представления информации, телемосты, интерактивные образовательные системы, экзамены в режиме он-лайн под контролем экспертов Рособнадзора – все это меняет наше представление об образовательном процессе и готовит выпускников вуза к новому, активно развивающемуся, формату общения между коллегами и пациентом.

Вместе с тем, очевидно, что отказ от традиционного преподавания анатомии с использованием препаратов, изготовлением студентами моделей органов в рамках УИРС, классического препарирования нативного материала нежелательны. К сожалению, преподавание на анатомических препаратах в последнее время мотивируется сложностью их изготовления, хранения, препятствиями культурного, религиозного и юридического характера. В этой связи стоит упорядочить надпись, представленную во многих анатомических музеях – «*Nic locus ubi mortui docent vivos*» («Здесь место, где мертвые учат живых»). В определенной мере дефицит нативного материала помогают восполнить анатомические препараты, изготовленные методами пластикации. Однако, мы не можем в полной мере обеспечить ими потребности учебного процесса в связи с их высокой стоимостью.

Несомненно, лучшим решением проблем наглядности образования, формирования клинического мышления, мотивации к обретению новых компетенций является, на наш взгляд, объединение традиционных и новых современных методов преподавания анатомии. Симбиоз классических знаний и современных технологий наиболее ярко проявляется в работе студенческого научного кружка. Например, создание доклада в виде мультимедийной презентации – это творческий процесс, предусматривающий соблюдение определенных принципов ее построения. Первым этапом работы всегда является поиск с использованием сети Интернет, фондов библиотеки и анализ полученной информации. Во-вторых, изложение материала в академическом или креативном стиле (в зависимости от темы сообщения и формата общения). И, в завершении, создание самой презентации, основанной на алгоритме доклада. Средствами выражения презентаций являются яркие контрастные краски, короткие видео- или мультипликационные ролики, фрагменты демонстрации пациентов, видео- и аудио-записи в режиме on-line.

Таким образом, создание мультимедийной презентации дает студентам не только дополнительную базу знаний и умений, но помогает заложить целостную коммуникативную систему, способствующую развитию личности в целом, и клинического мышления, в частности. Работа над мультимедийной презентацией развивает «пытливость» ума, стремление к продолжению творческой деятельности. Обучающиеся начинают активно использовать новейшие информационные технологии в своих повседневных занятиях и эффективнее применять их в дальнейшей исследовательской работе.

Список литературы

1. Росткова Е.Е. Научно-студенческие конференции–как способ научить студента учиться // Единство науки, образования и практики медицине будущего.:сб. статей ФГАОУ ВО МГМУ Минздрава России.–Москва: Изд. ПМГМУ, 2018.–С. 320–322.
2. Удочкина Л.А., Куртусунов Б.Т., Супатович Л.Л. Методика преподавания анатомии в подготовке ординаторов // Инновационные подходы в системе непрерывного медицинского образования ординаторов.–2016.–С.112–116.
3. Удочкина Л.А. Формирование компетентностного подхода в изучении анатомии человека / Медицинский журнал Западного Казахстана.–2013.–№3.–С. 15–17.

TRADITIONS AND INNOVATIONS IN SHAPING THE CLINICAL THINKING OF MEDICAL STUDENTS

Udochkina L.A., Rostkova E.E.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The article discusses the use of traditional and innovative methods of teaching human anatomy in a medical university.

By the example of the work of a student scientific group, the solution of the problem of visualization of education, the formation of clinical thinking, and motivation to acquire new competencies is shown.

Keywords: higher medical education, human anatomy, multimedia presentation.

УДК: 614.23: 378.14.015.62

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ВРАЧА

Филатова Н.А.

*Астраханский государственный медицинский университет,
г. Астрахань, Россия*

В статье рассматривается проблема формирования профессиональной компетентности иностранных студентов медицинского вуза. Обучение врачей с позиции компетентностного подхода должно преследовать цель формирования трех профессиональных составляющих: инструментальной, общей, надпрофессиональной. К последней относится коммуникативная компетентность, для которой необходим отбор материала в соответствии с потребностями и возможностями студентов, реальными речевыми ситуациями. При этом знакомство с реалиями другой культуры происходит на всех уровнях языка и, прежде всего, в профессиональной лексике. Этому способствуют информационный и интерпретационный диалоги.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, компетентностный подход, коммуникативная компетентность, информационный диалог, интерпретационный диалог.

В современном мире широко используется компетентностная модель образования. Положенное в ее основу содержание образования «предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (то есть относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей [Болотов, 2003:1].

Учеными накоплен определенный опыт осмысления сущности категорий «компетенция» «компетентность» (Н.А. Дахин, О.В. Лебедев, Г.В. Голуб, Т.В. Иванова, А.В. Баранников, О.В. Гуркова, А.В. Хуторской), однако в современной педагогической литературе до настоящего времени нет четкого разведения этих двух понятий. Встречаются случаи синонимичного использования данных терминов. В зарубежной практике понятие «компетенция» в большей степени связано с навыками и умениями выполнять качественно какую-то работу, в то время как «компетентность» больше относится к качествам самого человека, которые делают его ценным для общества. По мнению Хуторского А.В., «компетентность представляет собой набор определенных компетенций» [Хуторской, 2003: 4]. Компетентность связана с наличием реального жизненного опыта эффективной профессиональной деятельности.

В докладе международной комиссии по образованию ЮНЕСКО говорится: «Все чаще нужна не квалификация, которая ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, которая рассматривается как своего рода «коктейль» навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова, социальное поведение, способность работать в группе и др.» [ЮНЕСКО, 1997: 2].

Концепция современного образования включает ряд проблем, среди которых одна из самых трудно разрешимых – диалог национальных культур. Актуальным является этот во-

прос и в среде иностранных студентов-медиков. Состав обучающихся в группах национально неоднороден и, кроме того, периодически обновляется. Студенты приезжают на учебу неравномерно, что приводит к индивидуальной работе на занятиях по языку. Иностранцы не знают или знают не в должной степени русский язык и имеют разную мотивацию. Одним язык необходим только для обучения в вузе, другим – для общения в профессиональной сфере. Тем не менее, и те, и другие должны владеть научной речью, понимать медицинскую терминологию и уметь правильно употреблять ее в диалоге с пациентами и коллегами.

В медицине для осуществления профессиональной деятельности явно недостаточно умения осуществлять те или иные операции и действия. Обучение врачей с позиции компетентностного подхода должно преследовать цель формирования трех профессиональных составляющих: 1) инструментальной; 2) общей; 3) ключевой – надпрофессиональной компетенции [Болотов, 2003:1].

К надпрофессиональным компетенциям относятся: познавательная, эмоциональная, рефлексивная, личностная, сформированная профессиональная идентичность и профессиональная позиция, коммуникативная компетентность.

Последняя является профессионально значимым качеством врача, так как данная профессия предполагает выраженное интенсивное и продолжительное общение с больными, их родственниками, медицинским персоналом. От умения общаться, устанавливать и развивать взаимоотношения с людьми во многом зависит профессиональная успешность врача. Коммуникативная компетентность обеспечивает взаимопонимание, доверие в отношениях, эффективность в решении поставленных задач. В отдельных случаях, психологические качества врача для больного важнее, чем профессиональные знания, умения и навыки.

Этому способствуют все формы учебного диалога, ролевые и деловые игры, предлагающие, в самом общем виде, роли говорящего и слушающего, задающего вопросы и отвечающего, выступления в качестве ведущих на мероприятиях и вечерах.

Наиболее эффективной можно считать форму учебного диалога. Диалог может быть двух видов: информационный (когда в процессе восприятия каждый партнер получает новую информацию) и интерпретационный (когда в ходе диалога происходит обмен мнениями, оценка известных обоим партнерам фактов, их интерпретация). На начальном этапе обучения уместно проводить информационный диалог. Преподавателем задаются несложные вопросы общего характера, например, «Кто или что повлияло на выбор Вашей профессии?», «Почему профессия врача считается самой трудной?», «Популярна ли данная профессия в Вашей стране?» и т.д. Интересно проходит диалог между иностранными и российскими студентами. Последние заранее готовят тематические вопросы и задают их. Для этого используют маленький мяч, кидают его тому, кому хотят задать вопрос и получить ответ. Студенты не знают или плохо знают друг друга. Занятие носит непринужденный и увлекательный характер. Обучающиеся рассказывают о себе, о своей стране, о профессии врача, о дисциплинах, которые изучают, о трудностях, которые возникают при их изучении. Некоторые вопросы носят спонтанный характер. Возможно составление диалога по следующим ситуациям: «Первый рабочий день, поделитесь своими впечатлениями», «Молодой врач устраивается на работу и проходит собеседование». Собеседование – это сложное испытание, требующее специальной подготовки. Студентам предлагаются различные ситуации. Например, «врач без опыта работы устраивается в поликлинику терапевтом».

- Расскажите немного о себе?
- Понимаете ли вы всю значимость профессии врача?
- Почему Вы хотите работать в поликлинике?
- Знаете ли Вы специфику и режим работы в поликлинике?
- Что входит в обязанности участкового терапевта?
- Будете ли Вы в дальнейшем работать терапевтом или выберете другую специализацию?

Собеседование может иметь различные формы: групповое или индивидуальное. Можно попросить студентов заранее подготовить презентации: «Какой я студент?», «Какой я врач?».

Целью интерпретационного диалога является развитие диалогической учебно-научной речи, осмысление научной информации, оперирование ею с использованием медицинских терминов (подготовленный диалог), увеличение скорости интеллектуально-речевых реакций в непредсказуемых изменениях последовательности беседы (спонтанный диалог).

В организации интерпретационного диалога можно выделить два этапа: первый – подготовка содержательного плана, второй – реализация диалога (продуцирование речи партнерами по общению и оценка их речевой деятельности). Существует множество способов подготовки диалогов. Наиболее рациональным является диалог по материалам изученной темы, диалог на основе материалов для аудирования и чтения [Сатретдинова, 2012: 3].

Например, при изучении темы «Диффузный токсический зоб (Базедова болезнь)» проводится следующая работа: разъяснение терминов «тиреотоксикоз», «аутоиммунное заболевание», «лейкоцитарная инфильтрация», «тремор рук и тела», «синусовая тахикардия», «мерцательная аритмия», «пароксизм», «миокардиодистрофия», «гипертаболизм», «офтальмопатия» и др.; составление по одному предложению с каждым из этих терминов. Далее следует работа с текстом: составление плана, пересказ одной из микротем, подготовка и проведение диалога на заданную тему. Студенты отвечают на вопросы преподавателя: «К каким заболеваниям относится ДТЗ и что для него характерно? Назовите основные клинические симптомы тиреотоксикоза? Какие проявления отмечаются при тяжелой форме заболевания?», «Согласны ли Вы с мнением ученых? Аргументируйте свой ответ. Опишите речевые ситуации, в которых может быть использован данный текст. Спрогнозируйте модель поведения больного». Речь должна быть научной, в нее включаются слова-термины. Далее следует разыгрывание диалога, вовлечение в него других студентов.

Наряду с вопросами профессионального характера можно спросить о самочувствии больного, его настроении, акцентировать внимание на жалобах, способах и методах лечения.

- На что Вы жалуетесь?
- Болит ли сердце, трудно ли дышать, кружится ли голова и т.д.
- Где именно Вы ощущаете боль?
- Какого характера боли в сердце?
- Когда обычно возникают боли: в состоянии покоя или при физической нагрузке?
- Когда нервничаете, потеете?
- Руки влажные или сухие?
- Какой у Вас аппетит?
- Стул регулярный или не регулярный?
- Повышается ли температура?
- Как часто возникают неприятные ощущения в области горла и в области щитовидной железы?

Студенты составляют вопросы и сами задают их друг другу. Возможно составление речевых этюдов «врач-пациент», «врач-врач», «врач-медицинская сестра», «врач - заведующий отделением». Можно предложить дополнить диалоги: от участников требуется определить смысл диалога, опираясь на реплики только одной стороны. Также требуется восстановить диалог, вставить пропущенные реплики.

Возможно составление заданий иного характера. «Какая из приведенных ниже ситуаций характерна для атопической бронхиальной астмы? Почему?».

«Больная Д., 40 лет, обратилась в поликлинику с жалобами на ежедневные приступы удушья, общую слабость, недомогание. После приступа отходит небольшое количество вязкой стекловидной мокроты. Больна в течение 2-х лет, обострение ранней весной».

«Больная С., 50 лет, обратилась в поликлинику с жалобами на головную боль, высокую температуру, резкую колющую боль в правой половине грудной клетки, усиливающую».

ся при кашле, одышку, кашель с мокротой «ржавого» цвета. Заболевание началось остро, после переохлаждения. Больна 3-ий день».

«В поликлинику обратилась женщина, 60 лет, с жалобами на резкую головную боль, головокружение, тошноту, рвоту, мелькание «мушек» перед глазами. Резкое ухудшение состояния началось после нервного перенапряжения».

Таким образом, в формировании профессиональной компетентности будущего врача большую роль играет коммуникативная компетентность. Она дает возможность студенту-медику раскрыть не только профессиональные качества, но и найти индивидуальный подход к каждому пациенту.

Список литературы

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме // Педагогика. – 2003.–№ 4.–С. 8–10.
2. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». – М.: ЮНЕСКО, 1997.–С. 34–48.
3. Сатретдинова А.Х., Самохина Г.А. Языковая подготовка к клинической практике: учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов 3–4 курсов, обучающихся по специальности: «Лечебное дело». – Астрахань: Издательство ГБОУ ВПО АГМА, 2012 г.–95 с.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции // Народное образование. – 2003.–№ 6. С. 59–64.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE FUTURE DOCTOR

Filatova N.A.

*Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia*

The article deals with the problem of formation of foreign students professional competence in medical universities. From a position of competence approach doctor's training should aim at the forming of three professional elements: instrumental, general and superprofessional. The last one includes the communicative competence, which asks for the material selection according the necessities and possibilities of the students, real speech cases. Meanwhile, the acquaintance with other culture takes place on every language levels, and first of all, on professional vocabulary. This is supported by informational and interpretive dialogues.

Key words: competency, competence, competence approach, communicative competence, informational dialogue, interpretive dialogue.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ажикова Альфия Кадыровна – кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и ботаники Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: alfia-imacheva@mail.ru

Азатян Сюзанна Грачиловна – ассистент кафедры химии фармацевтического факультета Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: suzanna465@mail.ru

Айтыева Сульгун Сетгулыевна – преподаватель кафедры языков Государственного медицинского университета Туркменистана, г. Ашхабад, Туркменистан, e-mail: medins@online.tm

Араяцки Сатоко – преподаватель японского языка Международной школы Мацудо, г. Тиба, Япония, e-mail: mushipan53@gmail.com

Афанасьева Елена Владимировна – ассистент кафедры химии фармацевтического факультета Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: elena.aff.1964@yandex.ru

Башкина Ольга Александровна – доктор медицинских наук, профессор, заведующая кафедрой факультетской педиатрии, проректор по научной работе Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: bashkina1@mail.ru

Беззубикова Марина Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка Астраханского государственного университета; доцент кафедры русского языка Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: mv55@yandex.ru

Бекмурадова Бахар Курбанназаровна – заведующая кафедрой языков Государственного медицинского университета Туркменистана, г. Ашхабад, Туркменистан, e-mail: medins@online.tm

Белявская Лариса Николаевна – кандидат философских наук, профессор РАЕ, старший преподаватель кафедры русского языка Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: larisabelyavskaya@mail.ru

Берлякова Елена Михайловна – кандидат медицинских наук, старший преподаватель кафедры биологии и ботаники Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: berlelena@yandex.ru

Бойко Оксана Витальевна – доктор медицинских наук, профессор кафедры биохимии Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: oboyko08@rambler.ru

Болтнева Виктория Олеговна – преподаватель кафедры русского языка Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: Victorialove2592@mail.ru

Великанова Людмила Петровна – доктор медицинских наук, профессор, заведующая кафедрой наркологии, психотерапии и правоведения Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: rufam@mail.ru

Гагарина Елена Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: gagarinae@yandex.ru

Галимзянов Халил Мингалиевич – доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой инфекционных болезней и эпидемиологии, ректор Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: agma@astranet.ru

Григорьева Алла Александровна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры оториноларингологии и офтальмологии Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: agrigoryeva@mail.ru

Гущина Ксения Николаевна – преподаватель кафедры русского языка Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: k.churzina@yandex.ru

Джулдузбаева Зульфия Жулдузбаевна – старший преподаватель кафедры русского языка Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: zdzh75@mail.ru

Дьякова Ольга Николаевна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры госпитальной терапии Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: dekanat.fis.agma@gmail.com

Дьякова Екатерина Михайловна – преподаватель кафедры латинского и иностранных языков Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: caterina.nuara@gmail.com

Зурнаджьянц Юлия Александровна – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и управления здравоохранением с курсом последипломного образования Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: julia.zur@yandex.ru

Епанчина Лилия Васильевна – заведующая подготовительным отделением Центра трудоустройства выпускников и профориентации Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: agmupf@yandex.ru

Ерина Ирина Анатольевна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры дерматовенерологии Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: 5667511@mail.ru

Желнова Ирина Львовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Астраханского государственного университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: irinazhelnova@mail.ru

Касимцева Любовь Михайловна – старший преподаватель кафедры латинского и иностранных языков Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: bouchmanova@yandex.ru

Кастрица Елена Александровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русской и мировой литературы учреждения образования Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины, г. Гомель, Республика Беларусь, e-mail: kastrytsa@mail.ru

Каишкарлова Ирина Алексеевна – старший преподаватель кафедры экономики и управления здравоохранением с курсом последипломного образования Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: irishakashkarova@mail.ru

Кесплери Элина Валерьевна – учебный мастер Центра практических навыков, ассистент кафедры профилактической медицины и здорового образа жизни Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: kesplerialina@mail.ru

Кириллова Татьяна Сергеевна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: kirillova-asma@yandex.ru

Киселева Евгения Евгеньевна – кандидат социологических наук, аналитик экспериментально-методического отделения ГБУ Ресурсный центр поддержки семьи и детства «Отрадное», г. Москва, Россия, e-mail: ekiseleva86@mail.ru

Ковалев Вячеслав Борисович – кандидат химических наук, доцент, доцент кафедры химии фармацевтического факультета Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: chemkovalevne@mail.ru

Красовский Виктор Сергеевич – старший преподаватель кафедры биологии Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: vskss@uambler.ru

Костина Лариса Александровна – кандидат медицинских наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: kostina_agma@mail.ru

Кубекова Алия Салаватовна – ассистент кафедры психологии и педагогики Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: Alya_kubekova@mail.ru

Кузьмина Мария Анатольевна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры акушерства и гинекологии лечебного факультета Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: kuz188@yandex.ru

Кунусова Алина Нагиевна – кандидат филологических наук, доктор PhD, доцент Высшей школы перевода, г. Пиза, Италия, e-mail: a.kunusova@gmail.com

Курятникова Галия Каюмовна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры инфекционных болезней и эпидемиологии Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: oikb_rudenko@mail.ru

Логинов Павел Вадимович – доктор биологических наук, доцент, профессор кафедры химии Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: loginovpv77@mail.ru

Лукоянова Татьяна Владимировна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры латинского и иностранных языков Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: lukoyanova_tanya@mail.ru

Маджаева Санья Ибрагимовна – доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой латинского и иностранных языков Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: sanya-madzhaeva@yandex.ru

Мажитова Марина Владимировна – доктор биологических наук, доцент, заведующая кафедрой химии фармацевтического факультета Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: marinamazhitova@yandex.ru

Мазлов Алексей Михайлович – ассистент кафедры биологии Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: mazalex87@mail.ru

Матюшкова Татьяна Александровна – ассистент кафедры русского языка Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: eszaqqazse@mail.ru

Меретукова Мариета Муратовна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Адыгейского государственного университета, г. Майкоп, Республика Адыгея, Россия, e-mail: boss750@mail.ru

Миляева Ольга Викторовна – магистрант 3 года обучения кафедры современного русского языка Астраханского государственного университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: olga.toptun@mail.ru

Михайлова Мария Евгеньевна – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры философии, биоэтики, истории и социологии, Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: phil.2011@mail.ru

Мирзоева Гавхармо Ханоновна – старший преподаватель кафедры иностранных языков и латинского языка Таджикского государственного медицинского университета имени Абуали ибн Сина, г. Душанбе, Таджикистан, e-mail: zmuhamadieva@mail.ru

Мотыгина Жанна Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Астраханского государственного медицинского университета, Астрахань, Россия, e-mail: jmotygina@mail.ru

Мусиенко Виктория Витальевна – магистрант 3 курса кафедры современного русского языка Астраханского государственного университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: asu@asu.edu.ru

Мухамадиева Зухра Абдумановна – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой иностранных языков и латинского языка Таджикского государственного медицин-

ского университета имени Абуали ибн Сина, г. Душанбе, Таджикистан, e-mail: zmuhamadieva@mail.ru

Никольская Ирина Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка для гуманитарных и естественных факультетов Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: inik2007@list.ru

Одишелашвили Гиви Доментиевич – доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой хирургических болезней стоматологического факультета Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: givi64@mail.ru

Одишелашвили Инеса Рафаеловна – старший преподаватель Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: agmarus@yandex.ru

Пенская Зинаида Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: agmarus@yandex.ru

Пикалова Анна Николаевна – преподаватель кафедры русского языка Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: annal1pikalova@gmail.com

Портнова-Шаховская Алла Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного учреждения образования Гомельского государственного медицинского университета, г. Гомель, Республика Беларусь, e-mail: alya.portnova.75@mail.ru

Приказчикова Марина Аркадьевна – преподаватель кафедры русского языка Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: margarinarende@gmail.com

Раджабов Равзи Рахмонович – преподаватель кафедры иностранных языков и латинского языка Таджикского государственного медицинского университета имени Абуали ибн Сина, г. Душанбе, Таджикистан, e-mail: ravzi-2005@inbox.ru

Ретина Дарья Николаевна – ассистент кафедры физики, математики и медицинской информатики, Астраханского государственного медицинского университета, Астрахань, Россия, e-mail: darunya1@mail.ru

Рожкова Ирина Семеновна – кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры биологии и ботаники Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: polyaris@list.ru

Росткова Екатерина Евгеньевна – ассистент кафедры анатомии Астраханского государственного медицинского университета, Астрахань, Россия, e-mail: suprunast@rambler.ru

Реджепова Майса Джумаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры языков Государственного медицинского университета Туркменистана, г. Ашхабад, Туркменистан, e-mail: medins@online.tm

Садретдинов Ренат Ажимахмудович – доктор медицинских наук, доцент кафедры дерматовенерологии Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: likhoradka@mail.ru

Сайдулаев Вахарсолта Алиевич – кандидат медицинских наук, ассистент кафедры оториноларингологии и офтальмологии Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: sultan070487@mail.ru

Сатретдинова Альфия Хамитовна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: alfijasatretdinova@rambler.ru

Сентюрова Людмила Георгиевна – доктор медицинских наук, профессор, заведующая кафедрой биологии Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: sentlj2012@yandex.ru

Середина Анна Михайловна – ассистент кафедры философии, биоэтики, истории и социологии, Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: amboldyreva@mail.ru

Синдюкова Сабина Урзагалиевна – ассистент кафедры философии, биоэтики, истории и социологии Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: sabina.sindyukova@yandex.ru

Синицина Алиса Олеговна – преподаватель кафедры латинского и иностранных языков Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: aliceb94@bk.ru

Синчихин Сергей Петрович – доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой акушерства и гинекологии лечебного факультета Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: doc_sinchihin@mail.ru

Смахтина Татьяна Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: andry75@list.ru

Старикова Алла Андреевна – ассистент кафедры химии фармацевтического факультета Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: alhimik.83@mail.ru

Супатович Людмила Лукинична – кандидат медицинских наук, доцент кафедры анатомии Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: pakotm@yandex.ru

Ткачева Татьяна Акимовна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры латинского и иностранных языков Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: tatiana.tcka4eva@yandex.ru

Тризно Матвей Николаевич – кандидат медицинских наук, старший преподаватель кафедры анатомии Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: pakotm@yandex.ru

Удочкина Лариса Альбертовна – доктор медицинских наук, заведующая кафедрой анатомии Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: udochkin-lk@mail.ru

Уранова Валерия Валерьевна – ассистент кафедры химии фармацевтического факультета Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: fibi_cool@list.ru

Фалчари Руслан Альбертович – кандидат медицинских наук, руководитель Центра практических навыков, доцент кафедры перинатологии с курсом сестринского дела Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: falchary@mail.ru

Фельдман Бронислав Владимирович – доктор биологических наук, доцент, заведующий кафедрой биологии и ботаники Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: agmafarm@gmail.com

Филатова Наталья Андреевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: natalafilatova290@gmail.com

Хаджаева Аделя Растямовна – ассистент кафедры экономики и управления здравоохранением с курсом последипломного образования Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: a.hadzhaeva@yandex.ru

Чернухина Ольга Анатольевна – преподаватель кафедры русского языка Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: ochernuhina@mail.ru

Чигринова Екатерина Александровна – аспирант Волгоградского государственного университета института филологии и межкультурной коммуникации, г. Волгоград, Россия, e-mail: kat-belka1990@yandex.ru

Шагина Инна Рудольфовна – доцент, кандидат социологических наук, доцент кафедры физики, математики и медицинской информатики Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: inna_shagina@mail.ru

Шаповалова Марина Александровна – профессор, доктор медицинских наук, заведующая кафедрой экономики и управления здравоохранением с курсом последипломного образования Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: mshap67@gmail.com

Шерышева Юлия Владимировна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры инфекционных болезней и эпидемиологии Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: juliasher07@yandex.ru

Шпотин Владислав Петрович – доктор медицинских наук, заведующий кафедрой оториноларингологии и офтальмологии Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия, e-mail: shpotin_lor@mail.ru

Юсупалиева Лилия Нажиповна – ассистент кафедры русского языка Астраханского государственного медицинского университета, Астрахань, Россия, e-mail: liliya_270589@inbox.ru

Ясенявская Анна Леонидовна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры фармакогнозии, фармацевтической технологии и биотехнологии Астраханского государственного медицинского университета, Астрахань, Россия, e-mail: yasen_9@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

**МАТЕРИАЛЫ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ**

22-23 ноября 2018 г.

Компьютерный набор и форматирование – авторские

Литературное редактирование и корректирование

Мотыгина Ж.Ю., Приказчикова М.А.

Технический редактор Нигдыров В.Б.

ISBN 978-5-4424-0441-8

Подписано к печати 12.11.2018 г.

Гарнитура Times New Roman

Усл. печ. листов – 24

Заказ № 4594 Тираж 200 экз.

Издательство ФГБОУ ВО

«Астраханский государственный медицинский университет»

414000, г. Астрахань, ул. Бакинская, 121